

Fremdsprachen Lehren und Lernen

Herausgegeben von
Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, Lutz Küster und
Karen Schramm

Themenschwerpunkt:
Frühes Fremdsprachenlernen

koordiniert von Heiner Böttger

FLuL

46. Jahrgang (2017) · 2

narr
franck
e\atte
mpto

Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)

Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts

Herausgeber: Claus Gnutzmann (Braunschweig) · Frank G. Königs (Marburg) · Lutz Küster (Berlin) · Karen Schramm (Wien)

Zuschriften, Manuskripte und Rezensionsexemplare erbeten an:

Prof. Dr. Claus Gnutzmann, TU Braunschweig, Englisch Seminar, Abteilung Englische Sprache und ihre Didaktik, Bienroder Weg 80, D-38106 Braunschweig, E-Mail: c.gnutzmann@tu-bs.de

Prof. Dr. Frank G. Königs, Philipps-Universität Marburg, Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Hans-Meerwein-Straße, D-35032 Marburg/Lahn, E-Mail: koenigs@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Lutz Küster, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, Institut für Romanistik, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin, E-Mail: lutz.kuester@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Karen Schramm, Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/DaZ, Porzellan-gasse 4, A-1090 Wien, E-Mail: karen.schramm@univie.ac.at

Beratende Mitarbeit: Gabriele Blell (Hannover) · Stephan Breidbach (Berlin) · Eva Burwitz-Melzer (Gießen) · Daniela Caspari (Berlin) · Sabine Doff (Bremen) · Daniela Elsner (Frankfurt) · Andreas Grünewald (Bremen) · Jürgen Kurtz (Gießen) · Claudia Riemer (Bielefeld) · Laurenz Volkmann (Jena)

Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) erscheint zweimal im Jahr mit einem Umfang von jeweils ca. 144 Seiten. Das Jahresabonnement kostet € 62,- (print), € 72,- (print + online), bzw. € 65,- (e only), das Einzelheft € 36,-. Vorzugspreis für private Leser € 46,- (print), € 52,- (print + online), bzw. € 49,- (e only) (alle Preise zzgl. Postgebühr). Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des laufenden Jahres beim Verlag gekündigt wird.

© 2017 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
www.narr.de, E-Mail: info@narr.de

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, in Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Printed in Germany
ISSN 0932-6936

Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

narr
francke
attempto

**Themenschwerpunkt:
Frühes Fremdsprachenlernen**

Koordination: Heiner BÖTTGER

<i>HEINER BÖTTGER</i>	
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	3
<i>HEINER BÖTTGER</i>	
Frühe Fremdsprachenlerner – Prädispositionen und Potenziale	8
<i>OTFRIED BÖRNER</i>	
Frühes Fremdsprachenlernen – Historische Entstehung und Entwicklung	18
<i>CHRISTA LOHMANN</i>	
Konsolidierung des Grundschul-Englischunterrichts	36
<i>STEFANIE FRISCH</i>	
Eckpfeiler des kommunikativen Englischunterrichts in der Grundschule	55
<i>HENRIETTE DAUSEND</i>	
Übergänge im frühen Englischunterricht	70
<i>OTFRIED BÖRNER, HEINER BÖTTGER, ADELHEID KIEREPKA, CHRISTA LOHMANN</i>	
Fremdsprachenunterricht in der Primarschule – Potenziale für zukünftige Standards	85
<i>DANIELA ELSNER</i>	
Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: <i>Where are you now</i> <i>et où vas-tu?</i>	104

(Fortsetzung umseitig)

Nicht-thematischer Teil

THOMAS HERBST

Grünes Licht für pädagogische Konstruktionsgrammatik – Denn: Linguistik ist nicht (mehr) nur Chomsky	119
---	-----

Pro und Contra:

Inklusion – eine Überforderung des Fremdsprachenunterrichts?	136
---	-----

Buchbesprechungen • Rezensionenartikel

Christiane FÄCKE (Hrsg.): <i>Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht</i> . Stuttgart: ibidem-Verlag 2016 (MICHAEL KOENIG)	138
Elisabeth KOLB: <i>Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz</i> . Münster: Waxmann 2016 (BIRGIT SCHÄDLICH)	140
Sabine HOFFMANN: <i>Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen</i> . Tübingen: Narr 2014 (DIETER WOLFF)	143
Britta VIEBROCK: <i>Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. Eine systemische Betrachtung</i> . Frankfurt/M.: Lang 2015 (KAREN SCHRAMM)	146

Info • Vorschau

149

Frühes Fremdsprachenlernen

HEINER BÖTTGER *

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Das frühe Fremdsprachenlernen scheint trotz vieler positiver Forschungsbefunde immer wieder bildungspolitische Verfügungs- und Manövriermasse zu sein, so auch im Erscheinungsjahr dieses Heftjahrgangs. Einmal mehr ein Grund, eine umfassende Standortbestimmung zu wagen, die idealerweise die Aufbau- und Konsolidierungsphase seit Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts bis heute beschreibt und analysiert, den aktuellen Status quo insbesondere des institutionalisierten Englischunterrichts ausleuchtet sowie Potenziale und Grenzen einer zukünftigen Entwicklung antizipiert.

Denn aktuell spricht wissenschaftlich gesehen alles, eigentlich auch wirklich alles für einen frühen Fremdsprachenunterricht, beginnend mindestens ab der Grundschulzeit. Argumente gegen ihn werden nicht aus spracherwerblich oder entwicklungspsychologisch logischen, sondern aus eher konstruierten, technokratisch-strukturellen oder/und finanziellen Gründen ins Feld geführt. Nicht selten geschieht das aber auch aus Unkenntnis über den aktuellen, empirisch gesicherten wissenschaftlichen Konsens. Dieser jedoch, das soll auch in dieser Ausgabe von *FLuL* deutlich werden, lässt keinerlei Zweifel darüber mehr zu, dass sehr früh begonnen werden muss, Kindern die Begegnung mit einer zweiten, fremden Sprache zu ermöglichen. Der Einstieg in der Grundschule ist ein möglicher, logischer, wenngleich sicher nicht frühestmöglicher Schritt.

Die kritischen Argumentationslinien sind schon deshalb ernst zu nehmen, weil sie auf Schwachstellen des Schulsystems abzielen und hinweisen. Dies sind beispielsweise länderspezifisch unterschiedlich ungeordnete, instabile Übergänge zwischen den Schulstufen ab dem Ende der Vorschulzeit mit noch in den Kinderschuhen befindlichen und sich erst herausbildenden realistischen Kompetenzerwartungen. Diese resultieren aus der Ableitung eines ebenfalls noch nicht zu Ende gedachten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) (2001). Hinzu tritt ein nicht bedarfsorientiertes institutionalisiertes Fortbildungswesen für Fremdsprachenlehrkräfte in der Grundschule.

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Heiner BÖTTGER, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsallee 1, 85072 EICHSTÄTT.

E-Mail: heiner.boettger@ku.de

Arbeitsbereiche: Zwei- und Mehrsprachigkeit, Frühes Fremdsprachenlernen, Neurobiologische Spracherwerbsdispositionen.

Solche und andere Argumentationsstränge tauchen seit Jahren zyklisch immer wieder auf und werden kurzfristig medial stark beachtet. Sie haben gerade durch ihre Nichtbeachtung belastbarer wissenschaftlicher Befunde das Potenzial, letztlich langfristig dem Grundschul-Fremdsprachenunterricht massiv zu schaden.

Die Argumente beziehen sich immer wieder auch auf unterstellte mangelnde kindliche Potenziale, basieren auf den Polen Unter- und Überforderung. Kinder jedoch bringen in der Regel mit dem Eintritt in die erste Klassenstufe vor allem beträchtliche Potenziale für einen erfolgreichen Sprachlernprozess mit (s. BÖTTGER in diesem Heft). Selbst die lange als argumentative Speerspitze der gegen frühes Fremdsprachenlernen gerichteten Diskussionen ins Feld geführte Behauptung, die Sprachentwicklung von Migrantenkindern würde unter frühem Englischunterricht leiden, muss stumpf bleiben: Sie besitzen im Gegenteil einen entscheidenden Vorteil. Werden zwei Sprachen, also Muttersprache und Deutsch, parallel gleichrangig gelernt, sind sie geradezu prädestiniert zum effizienten, raschen und weitgehend natürlichen Erwerb weiterer Sprachen, insbesondere eben auch im gerade beginnenden Englischunterricht (s. BÖTTGER in diesem Heft).

In den von Migrationseinflüssen geprägten städtischen Ballungsgebieten Europas begegnen die allermeisten Menschen heutzutage nahezu täglich – bewusst oder unbewusst – fremden Sprachen in Wort und Schrift. Dies trifft in besonderem Maße für Migranten zu, für die Deutsch eine Fremdsprache ist bzw. geblieben ist. Auch für monolingual aufwachsende deutschsprachige Kinder haben erste fremdsprachliche Begegnungen bereits gesellschaftliche Realität. Für sie hat diese erste Begegnung bereits lange vor dem institutionalisierten frühen Fremdsprachenunterricht in der Regel mit der englischen Sprache stattgefunden. Für die erste Fremdsprache in der Schule ist deshalb generell Englisch als *Lingua franca* gut gewählt: Englisch ist omnipräsent, nicht nur als Lehn-, Fremd- oder Modewörter und in der Sprache der Kinder- und Jugendkultur in Songs, Videos, etc. Englisch beherrscht beispielsweise die Fernseh- und Filmbranche sowie zentrale Lebensbereiche wie Kleidung, Lebensmittel und Spielwaren. Mehr als die Hälfte der technischen oder naturwissenschaftlichen Fachzeitschriften der Welt sind in englischer Sprache abgefasst, über 80 Prozent der weltweit in Computern abgespeicherten Informationen und über 50 Prozent aller geschäftlichen Verträge in Europa sind in englischer Sprache formuliert. Englisch ist die Sprache der Luftfahrt, der Schifffahrt, der internationalen Touristik, der Weltkirche, der internationalen Kongresse und Gremien, vom Europarat bis zu den Vereinten Nationen. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist inhaltlich mit der englischen Sprache, der englischen Literatur und englischsprachigen Kulturen somit gut begründet und grundgelegt. Sie steht allerdings nur stellvertretend für eine Reihe von weiteren möglichen Fremdsprachen¹, die sich als Nachbarschaftssprache sinnvoll anbieten. So wird beispielsweise Französisch im Saarland

¹ Eine Übersicht hält z.B. die Studie „Bilinguale Grundschulen in Deutschland 2014“ des Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. bereit. www.goethe.de/resources/files/pdf92/fmks_bilinguale-grundschulen-studie2014.pdf (26.5.2017)

als erste Fremdsprache an Grundschulen angeboten, wird in Rheinland-Pfalz Englisch und Französisch ab Klasse 1 in integrierter Form angeboten, und ist Niederländisch vereinzelt als frühe Begegnungssprache in niedersächsische Grundschulen integriert. Durch den bayerischen Schulversuch „Bilinguale Grundschule Französisch“ ab dem Schuljahr 2017/18² wird zudem eine vorsichtige Tendenz dokumentiert, die fremdsprachliche Vielfalt in der Grundschule zu stärken.

Das vorliegende Themenheft reflektiert durch die enthaltenen Beiträge (selbst)kritisch, ob sich der unbestritten große, engagierte und langjährige Einsatz und Aufwand aller Verantwortlichen für die Entwicklung des frühen Fremdsprachenlernens, hauptsächlich mit der Schulsprache Englisch, bislang gelohnt hat. Aus dieser Position heraus lässt sich dann am besten erschließen, wie es beispielsweise mit einem Grundschulfach Englisch bzw. Fremdsprache nach einer lange Zeit positiven Entwicklung weitergehen kann und soll – jedoch nicht bildungspolitisch, sondern wissenschaftlich betrachtet.

Das Themenheft widmet sich der ganzen Bandbreite der Entwicklung des frühen Fremdsprachenlernens von Kindern im Grundschulalter, berücksichtigt indirekt aber auch das Vorschulalter sowie die Altersstufe der 5. bzw. 6. Jahrgangstufe. Es beschäftigt sich dabei mit der institutionellen Vermittlung insbesondere von Frühenglisch in der Vor- und Grundschule, und beinhaltet somit auch Bemerkungen zu den im Sinne eines Sprachenkontinuums besonders sensiblen Phasen an den Übergängen vom Kindergarten zur Grundschule und insbesondere von dieser in die weiterführenden Schulen.

Alle Fremdsprachen, früh erlernt, schließt das Themenheft mit ein bzw. bedenkt sie indirekt mit, ebenso die parallelen Entwicklungen des frühen Fremdsprachenlernens privater, staatlich anerkannter oder genehmigter Institutionen. Englisch ist für all diese Sprachen in diesem Band beispielhaft und pars pro toto genannt. In alle Überlegungen werden neben den sprachlichen auch allgemeine, den Sprachlernprozess betreffende geistige und körperliche Entwicklungsprozesse der in den Blick genommenen Altersspanne miteinbezogen. Die Interdependenzen des Mutterspracherwerbs bzw. des Aufwachsens in zwei Sprachen sowie das frühe Erlernen fremdsprachlicher Fertigkeiten werden ebenfalls thematisiert.

Das Heft wird in drei aufeinander abgestimmten Abschnitten

- die Aufbau- und Konsolidierungsphase seit Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts bis heute beschreiben und analysieren,
- den aktuellen Status quo insbesondere des institutionalisierten Englischunterrichts ausleuchten sowie
- Potenziale und Grenzen einer zukünftigen Entwicklung antizipieren.

In einem Zugang zur Thematik fokussiert der Koordinator des Themenhefts *HEINER BÖTTGER* (Eichstätt) *Das frühe Fremdsprachenlernen* vor allem die sprachphysiolo-

² <http://bildungspakt-bayern.de/bilinguale-grundschule-franzoesisch/> (26.5.2017)

gischen und sprachentwicklungspsychologischen Prädispositionen der Altersgruppe auf einer evidenzbasierten Grundlage. Neben synoptischen Abschnitten zu Voraussetzungen und Potenzialen werden polare Themenbereiche u.a. wie Ein- und Mehrsprachigkeit sowie Unter- und Überforderung thematisiert.

Der *Historischen Entstehung und Entwicklung* nimmt sich OTFRIED BÖRNER (Hamburg) an. Singuläre wie temporäre Erscheinungen und Schulversuche erzählen entlang klar erkennbarer roter Entwicklungsfäden des frühen Fremdsprachenlernens die Geschichte einer Zeitreise, auf der wichtige begleitende Forschungsprojekte und -befunde Meilensteine eines Wandels in der auf Fremdsprachen bezogenen Bildungspolitik darstellen.

Die Phase der *Konsolidierung des Grundschul-Englischunterrichts* reflektiert CHRISTA LOHMANN (Kiel). Von besonderem Interesse sind dabei einerseits der schwierige Prozess der flächendeckenden Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts und das damit einhergehende, klar erkennbare Bemühen um Gemeinsamkeiten, sowie andererseits die sprachpolitische Diversität in den Bundesländern. Wie diese Spannungsfelder zu den heutigen länderspezifischen Ausprägungen des frühen Fremdsprachenlernens führten, wird in diesem Abschnitt des Themenheftes deutlich.

STEPHANIE FRISCH (Wuppertal) zeigt den *Status quo der Entwicklung* des frühen Fremdsprachenlernens anhand der aktuellen Forschungs- und Studienlage auf. Wie sich aus ihr das Konzept der Kompetenzorientierung sowie spezielle methodische Schwerpunkte entwickeln und auf die Lehrerbildung Einfluss genommen haben, wird einen weiteren Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen fachdidaktischen Lage bilden.

Die kontrovers diskutierten *Übergänge im frühen Englischunterricht* von der Kita/dem Kiga in die Grundschule bzw. von der Grundschule in die weiterführenden Schulen sowie den aktuellen Stand der Bemühungen um ihre Harmonisierung erörtert HENRIETTE DAUSEND aus Chemnitz. In den Ausführungen finden die Ausbildungsstände der Lehrkräfte sowie verlässliche Kompetenzentwicklungen Berücksichtigung.

OTFRIED BÖRNER, HEINER BÖTTGER, ADELHEID KIEREPKA (Apolda) und CHRISTA LOHMANN schlagen seit langem notwendige standardisierte Orientierungshilfen für das Fremdsprachenlernen im Grundschulbereich vor. Ihr Beitrag *Fremdsprachenunterricht in der Primarschule – Potenziale für zukünftige Standards* basiert auf den vom BIG-Kreis³ in der Stiftung Lernen unter der Federführung von H.-E. PIEPHO 2004 erarbeiteten BIG-Standards und führt diese auf eine nächste Entwicklungsstufe. Solche umfassenden kompetenzorientierten Mindeststandards fehlen seit dieser Zeit völlig, werden seitdem weder von der Kultusministerkonferenz KMK der

³ Der BIG-KREIS (Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis) setzt sich zusammen aus Fachleuten aus Lehre und Forschung, aus Ministerien, Staats- und Landesinstituten sowie aus der Unterrichtspraxis. Er arbeitet unter dem Dach der Stiftung LERNEN der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! des DOMINO-Verlags. <http://www.stiftung-lernen.de/> (26.05.2017). Die Autor(inn)en des Beitrags gehören dem Kreis an.

Länder sowie der Europäischen Union bei der Entwicklung von Standards vorgehalten.

Abschließend zieht *DANIELA ELSNER* (Frankfurt) eine kritische Bilanz: *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Where are you going et où vas-tu?* Bewertet werden dabei u.a. die auf das frühe Fremdsprachenlernen bezogene Aufwand-Nutzen-Relation und der Begriff der Effizienz, notwendige Unterstützungsmaßnahmen und die Tendenz zu zyklisch wiederkehrenden Rückführungsversuchen in bereits überwunden geglaubte Phasen.

Frühe Fremdsprachenlerner – Prädispositionen und Potenziale

Abstract. This article chronicles the development of a child's language acquisition predisposition and mental capacity from preschool until the end of primary school and beyond. This fundamental information aims to provide a greater appreciation for the new and still emerging, albeit sometimes still not recognized, brain-based evidence on language-acquisition research. Such evidence illustrates potential support for research in language development, as well as the risks of over-stating the research. Additionally, it is suitable to suggest necessary consequences and adaptations in language learning and teaching processes. The article further emphasizes bilingualism as a social reality and modern didactic teaching concept in early institutionalized language learning. Growing up bilingually in preschool and primary school is of advantage for a number of reasons. The chapter reviews the existing findings of bilingualism, including the necessary (foreign) language requirements.

1. Kinder lernen Sprachen individuell

Am Anfang aller Überlegungen zu den kindlichen Potenzialen und Möglichkeiten für das frühe Fremdsprachenlernen steht der spracherwerbliche Idealfall, eine berechenbare, vergleichbare sowie progressiv und linear verlaufende kindliche Sprachentwicklung. Er ist nie wirklich Realität gewesen noch bislang geworden, viel zu individuell verlaufen die Sprachbiografien aller Kinder nicht nur in der betreffenden Altersspanne.

Homogenität in institutionalisierten fremdsprachlichen Lehr-/Lernprozessen ist somit nahezu ausgeschlossen, Differenzierung und Individualisierung sowie Inklusion sind fachdidaktisch verpflichtende Handlungsfelder für alle an diesen Lernprozessen Beteiligten (vgl. BÖTTGER 2006: 3ff.). Dies schließt die Schülerinnen und Schüler in gezielten Aspekten aktiv mit ein, quasi als Selbstkonstrukteure ihres eigenen Lernprozesses. Sie bringen in der Regel mit dem Eintritt in die erste Klassenstufe beträchtliche Potenziale für einen erfolgreichen Sprachlernprozess mit, die Grundlagen dazu, auch kognitive, sind u.a. entwicklungspsychologisch und neurobiologisch gelegt. Die Kinder haben ihre Erstsprache oder ersten Sprachen, in der

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Heiner BÖTTGER, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsallee 1, 85072 EICHSTÄTT.

E-Mail: heiner.boettger@ku.de

Arbeitsbereiche: Zwei- und Mehrsprachigkeit, Frühes Fremdsprachenlernen, Neurobiologische Sprachenerwerbsdispositionen.

Regel auch die Muttersprache(n), als ein sich langsam verfeinerndes grobes Muster erworben. Nachsprechen, hypothetische Konstruktion von Sprache mit Selbstkorrektur, intelligente Fehler und Sprachexperimente ohne zeitliche Vorgaben spielten in dieser Zeit eine wichtige Rolle.

„Je nach individueller Voraussetzung, z.B. der Entwicklung der Sprachorgane, Motivation sowie den sozialen und kommunikativen Rahmenbedingungen war es möglicherweise in der Sprachentwicklung ganz normal auch zu zeitlich begrenztem Stillstand, zur Verzögerung oder sogar zu einem zeitweisen Rückschritt gekommen“ (BÖTTGER 2013: 44).

Abweichungen von einer solchen Entwicklung sind mangelnder Förderung durch Eltern und frühkindliche Institutionen geschuldet; mangelnde Sozialisierungen und damit einhergehende defizitäre sprachvorbildliche Kommunikationsgelegenheiten spielen eine große Rolle. Nicht zuletzt sind es u.a. auch klinische Befunde wie unentdeckte Schädigungen der Hör- und Sprechorgane sowie neurologische Abweichungen von einer in der Regel weit gefassten Entwicklungsnorm, die besonders bei der Entwicklung des kindlichen Gehirns teils sehr individuelle Stände berücksichtigt.

2. Spracherwerbliche Prädispositionen

Sich die Details der sprachlichen Möglichkeiten eines Kindes zu Beginn seiner Schulkarriere anzusehen und sie zu berücksichtigen, sollte eine obligatorische, berufsfeldspezifische Kompetenz aller beteiligten Lehrkräfte sein.

2.1 Sprachentwicklung im Vorschulalter

Im Vorschulalter ist die Entwicklung des kindlichen Gehirns in Bezug auf Sprache extrem sensibel. Ein besonderer Vorteil gegenüber anderen Altersstufen liegt dabei in der Sprachaufnahme bekannter und fremder Laute (vgl. WERKER/HENSCH 2015). Biologische Entwicklungen im kindlichen Gehirn lassen etwa im Alter von vier Jahren kognitiv-analytische und auch intuitive Fähigkeiten reifen, was ein Kind verständiger und neugierig erscheinen lässt. Die Kontrolle über die Sprache als auch die Zunahme intellektueller Sprachleistungen wie Grammatikverwendung und intelligentes Fragen/Nachfragen lassen spätestens ab dem 5. Lebensjahr auch die Beschäftigung mit weiteren Sprachen als günstig erscheinen (vgl. BÖTTGER 2016: 179f.).

Es ist auch die Zeit der sprachlichen Hypothesen, in der sprachliche Regeln vor allem aus gehörtem Input identifiziert und kommunikativ ausprobiert werden. Erweisen sie sich als richtig, werden sie weiterverwendet, sonst nahezu selbstständig verbessert. Regeln weiterer Sprachen werden ebenso unbewusst reflektiert und verglichen, und es wird immer wieder hin und her übersetzt – der Ausgangspunkt für den beginnenden Englischunterricht. Hierin liegt ein weiterer Hauptgrund für die fremdsprachendidaktische Forderung, der ersten Fremd- oder Zweitsprache schon

mindestens ab Klasse 1, günstigstenfalls aber schon in der Vorschulzeit¹ zu begegnen.

2.2 An der Schwelle zur Grundschule

Mit dem bevorstehenden Abschluss des Erwerbs der Muttersprache in Bezug auf Lautsystem und Grammatik ist auch der Vorgang der Begriffsbildung erfolgt, der so später nie mehr wiederholbar ist: Alle weiteren Sprachen werden ab diesem Zeitpunkt vor dem muttersprachlichen Hintergrund gelernt (WALTER 1981: 26).

Der Wortschatz hat sich idealerweise bis zu diesem Zeitraum sprunghaft vergrößert und steigt nun weiter steil an. Erste fremdsprachliche Lese- und Schreibversuche sind bereits vor der 1. Klassenstufe möglich, das kognitive Potenzial ist bzw. wäre vorhanden (vgl. BÖTTGER 2013). Die Fähigkeit, schriftliche Symbole zu verstehen, markiert einen Meilenstein in der kindlichen Sprachentwicklung: Es kann abstrakt und folgerichtig denken und zeitliche Dimensionen wie Vergangenheit und Zukunft einordnen.

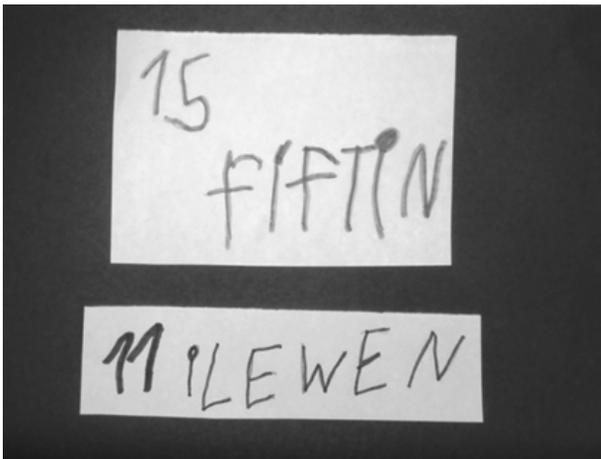


Abb. 1: Erste hypothetische Schreibversuche Vierjähriger (aus BÖTTGER 2016: 149)

Werden Kinder besonders gefördert, beispielsweise mit dem *Jolly Phonics*-Verfahren, ist gar eine zweisprachige Alphabetisierung möglich, wenn diese motorisch, visuell, auditiv und kognitiv gestützt wird (VAN WASSENHOVE et al. 2005).

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern spielen zu diesem Zeitpunkt, dem Eintritt in die Grundschule, sowohl der Prozess des Erwerbs der Muttersprache(n) als auch der Kontakt mit deutschen Sprechern eine wichtige Rolle für den erfolgreichen

¹ Die Vorschulzeit bezieht sich meist auf das letzte Jahr im Kindergarten bzw. der Kindertagesstätte. Ein weiter gefasster Begriff umfasst mindestens zwei Jahre vor Eintritt in die Grundschule.

Spracherwerb. Die Erstsprache bildet die Referenzsprache für das Erlernen weiterer Sprachen, bei bilingualen Kindern in der Regel beide Erstsprachen. Wird diese schon früh abgebrochen, unterbrochen oder vernachlässigt oder das Erlernen der deutschen Sprache aufoktroiert, sind defizitäre Entwicklungen beider Sprachen nicht ausgeschlossen. Dieser insuffiziente Entwicklungsstand in den zwei Sprachen macht das Vergleichen, Korrigieren, Konstruieren und unabhängige Verwenden aller weiterer Sprachen auf einem Minimalstandardniveau nahezu unmöglich, da vergleichende kognitive Leistungen nicht möglich sind (vgl. BÖTTGER 2007: 14ff.).

Einen Vorteil beim Sprachlernprozess scheinen bilingual aufwachsende Kinder jedoch generell zu besitzen: Werden zwei Sprachen, also Muttersprache und Deutsch, parallel gelernt, sind diese Kinder gemäß relevanter neurodidaktischer Forschung (vgl. u.a. FRANCESCHINI et al. 2006) geradezu prädestiniert zum effizienten, raschen und weitgehend natürlichen Erwerb weiterer Sprachen, insbesondere eben auch im gerade beginnenden Englischunterricht in 15 Ländern der Bundesrepublik Deutschland.²

Mit dem Beginn der Schulzeit, im Alter von etwa sechs Jahren, beherrscht ein Kind Lautsystem und Grammatik seiner Erstsprache in den Grundzügen, bereits fast vergleichbar mit der Sprache der Erwachsenen – wenn es dieser durch die Bezugspersonen oft und lange genug modellhaft ausgesetzt war. Mit dieser Zunahme an sprachlicher Kompetenz wachsen spracherwerbs- und kommunikationsrelevante Kompetenzen wie Empathiefähigkeit und Werteverstehen, die Grundlagen für interkulturelles Lernen.

2.3 Sprachenlernen im Schulkindalter

Wenn das strukturierte, institutionalisierte und bereits progressionale Sprachenlernen in der Schule beginnt, gilt es entwicklungspsychologisch gesehen, die bis dahin gemachten Spracherfahrungen – in allen Kontaktsprachen – intensiv zu stärken. Neuronal gesehen geht dies einher mit der einsetzenden Stärkung der Synapsen, den Verbindungen zwischen den Gehirnzellen. *Use it or lose it* – was nicht benützt wird, wird biologisch nach einer Phase der Stabilisierung ab dem 10. Lebensjahr zurückgebaut (vgl. HERRMANN/FIEBACH 2007). Aus höchster Plastizität des Gehirns wird ein zunehmend stabiles Netzwerk. Insgesamt entwickeln sich die sprachlichen Fähigkeiten sowie die räumliche Orientierung rasant weiter. Es gibt bei dieser Entwicklung nur wenige Einschränkungen, sehr komplexe und schwierige Grammatikstrukturen sowie Satzkonstruktionen werden sprachenunabhängig häufig falsch verstanden bzw. interpretiert (vgl. FRIEDERICI 2011: 26ff.).

Der Wechsel vom intuitiven Erwerb der Erst-, Mutter- oder Umgebungssprache quasi „im Vorbeigehen“ hin zum eher bewussten, expliziten Lernprozess basiert zusätzlich auf einem erheblichen aktiven und passiven Wortschatz, bis zu etwa

² Das Saarland beginnt als einziges Bundesland in der Grundschule nicht mit Englisch, sondern Französisch.

13000 Wörter in der Muttersprache. Am Ende der Schulzeit wird dieser nochmals deutlich angewachsen sein, auch um eine erhebliche Zahl an fremdsprachlichen Begriffen. Mit der Reifung des Gehirns während der Grundschulzeit, insbesondere des Stirnhirns, reift auch die Konzentrations- und Fokussierungsfähigkeit. Zielgerichtetem, aktivem Sprachenlernen inklusive der Entwicklung von fremdsprachlichen Schreibfertigkeiten steht eigentlich nichts im Wege. Die systematische Unterweisung insbesondere bei letzteren ist nun notwendig, da das Schriftbild nicht selbstständig bzw. implizit erworben werden kann.

2.4 Potenziale des Spracherwerbs am Übergang in die Sekundarstufe

Der unterschiedliche Beginn des frühen Fremdsprachenlernens in den Bundesländern in der ersten, zweiten oder dritten Jahrgangsstufe der Grundschule (s. LOHMANN in diesem Band) führt am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe zu ungleichen Ausgangssituationen. Die unterschiedlichen Umfänge des Englischunterrichts in den Stundentafeln der Grundschulen führen anschließend zu einem stark divergierenden fremdsprachlichen Kompetenzaufbau, der am Ende der 4. Jahrgangsstufe zwar zu einem generellen erfreulichen Status quo führt (vgl. ENGEL 2008; BIG-KREIS 2015; MÜLLER 2017), jedoch auch länderspezifisch unterschiedlich ausfallen muss. Aus diesen heterogenen Voraussetzungen leiten sich wiederum heterogene 5. Klassen in den Sekundarstufen ab, die eine Herausforderung für das *diversity management* der Lehrkräfte dort bedeuten.

Insbesondere die BIG-Studie von 2014 sowie deren Auswertung von MÜLLER (2017) hinsichtlich der Einflussfaktoren sind aufschlussreich, wenn die Potenziale der zukünftigen Fünftklässler eingeschätzt werden sollen. Entwicklungspsychologische oder neurobiologische Entwicklungen verlaufen ab dem Zeitpunkt des Übertritts derart heterogen, dass diese für einen Vergleich der Altersgruppe nicht generalisiert werden können.

Anders jedoch die vom BIG-Kreis (2014) durchgeführte bundesweite Erhebung, die bezüglich der fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung zu klaren Aussagen zum Sprachpotenzial der Viertklässler kommt (ebd. 2014)³:

1. Die Studie zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer hohen Sprachkompetenz der Lehrkräfte und den qualitativen Ansprüchen an das eigene Lehrerhandeln sowie den sprachlichen Herausforderungen an die Kinder.
2. Die Mehrheit der Lehrkräfte ist davon überzeugt, dass der aktuell verwendete fachdidaktisch-methodische Zugang für die spezifischen Bedingungen der Grundschule angemessen und motivierend ist.
3. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler verfügt am Ende von Klasse 4 in den einzelnen Fertigungsbereichen über ein Sprachniveau, das im Bereich von

³ Die aufgeführten, zusammenfassenden Punkte wurden vom BIG-Kreis 2014 und 2016 als *Factsheets* der regionalen und überregionalen Presse übermittelt und an die Kultusministerien der Länder versendet.

- A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) und zum Teil darüber liegt.
4. Das Verstehen gesprochener Sprache als die für den Spracherwerb grundlegende und im Anfangsenglischunterricht vorrangig entwickelte Fertigkeit ist bei drei Vierteln der Kinder sehr gut bis gut entwickelt.
 5. Im Leseverstehen liegt der Wert sogar bei 82% richtiger Lösungen für das Verstehen von Einzelsätzen und einfachen, kurzen Texten.
 6. Beim Schreiben weisen die insgesamt erfreulichen Ergebnisse im Vergleich zu den anderen Fertigungsbereichen eine große Bandbreite auf. Hier ist ein Handlungsbedarf zu erkennen, verbindliche Standards vorzulegen.
 7. Die Sprechleistungen zeigen, dass über 80% der Kinder in der Lage sind, zum Alter, zur Familie, zum Wohnort, zu den Hobbys und zu anderen Themen aus der kindlichen Lebenswelt selbstständig Fragen zu beantworten und Gespräche zu führen.

Die Einflussfaktoren auf ein erfolgreiches frühes institutionalisiertes Sprachenlernen sind im Überblick (vgl. MÜLLER 2017) folgende:

1. Das Lernalter: Je früher begonnen wird und je häufiger Englischunterricht stattfindet, desto bessere Ergebnisse erzielen die Schülerinnen und Schüler in allen untersuchten Kompetenzbereichen (ebd.: 184ff.).
2. Die Lehrkräfte: Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sowie vor allem die im fremdsprachigen Ausland verbrachte Zeit spielen eine entscheidende Rolle beim Sprachlernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Dazu kommt ihr Vertrauen in die eigene Sprachkompetenz, das einen signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg der Klassen hat (ebd.: 262ff.).
3. Die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften: Arbeiten im kollegialen Fachteam, auch schulartübergreifend, wirkt sich positiv auf den Lernerfolg aus (ebd.: 324ff.).
4. Die kindlichen Persönlichkeitsmerkmale: Nahezu alle Kinder der Studie zeigten sich hochmotiviert, das Fach Englisch genießt höchste Akzeptanz (ebd.: 196ff.).

Insgesamt gilt es, den in der Regel gut ausgebildeten fremdsprachlichen Kompetenzen bei den neuen Fünftklässlern hinsichtlich Hörverstehen und elementarem Sprechen sowie ersten interkulturellen Kompetenzen mit adäquater, fördernder und anschlussfähiger Didaktik (s. FRISCH in diesem Band) zu begegnen, gleichzeitig aber auch Bedarfe im fremdsprachlichen Schreiben und Lesen durch entsprechende individualisierende und differenzierende Fördermaßnahmen zu befriedigen.

Mit dem Einsetzen der Adoleszenz (vgl. BÖTTGER/SAMBANIS 2017) schon zu Beginn des Übertritts in die weiterführenden Schulen nehmen Heterogenität und Individualität der jungen Lerner enorm zu. Dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, kann weder aus entwicklungspsychologischer noch aus neurobiologischer oder aus fachdidaktischer Sicht in einem konträren Streben nach Homogenisierung von Lern-

gruppen bestehen. Dass eine wünschenswerte Individualisierung aber auch 2017 immer noch nicht flächendeckend der unterrichtlichen Realität entspricht, zeigt die Studie von JAEKEL et al. (2017), die darauf hinweist, dass in den Jahrgangsstufen 5 und 6 weiterhin versucht wird, die unterschiedlichen Kompetenzentwicklungen der ehemaligen Viertklässler zu nivellieren, auch um Vergleichbarkeit in Tests und Bewertungen zu schaffen. Schulkindgerechtes, individuelles Sprachenlehren und -lernen scheint aktuell weiterhin ein Desiderat zu sein.

3. Zweisprachig aufwachsen

Zweisprachigkeit kann in einer entwicklungsförderlichen Umgebung bereits früh vom kindlichen Hirn effizient verarbeitet werden (vgl. PIERCE et al. 2014). Gleiche neuronale Verarbeitungsmuster wie beim monolingualen Aufwachsen, erhöhte Hirnplastizität und frühe kognitive Entscheidungsfähigkeiten (vgl. POULIN-DUBOIS et al. 2011) belegen dies. Besonders stark ausgeprägt sind höhere Konzentrationsleistungen beim Ausblenden von Störfaktoren (vgl. ANTÓN et al. 2014). Dies hat nicht unerhebliche Auswirkungen auf die schulische Performanz, die sich bei 8- bis 11-jährigen mehrsprachigen Schulkindern durch sich entwickelnde, klare Vorteile gegenüber monolingualen Altersgenossen bei sprachlichen Lernleistungen (vgl. POARCH/BIALYSTOCK 2015) manifestiert.

Auch für das weitere Sprachenlernen in höheren Klassen bildet frühe Bilingualität eine bessere Ausgangssituation: Durch die Verarbeitung neuer Sprachen an gleicher neuronaler Stelle werden diese anscheinend leichter, schneller und effizienter integriert und gelernt (vgl. WATTENDORF et al. 2001; NITSCH 2007). Bilingualität im institutionalisierten Lernkontext der Grundschule prägt sich anders aus als im natürlichen Spracherwerbskontext, z.B. zuhause.

Der natürliche, frühe Erwerb einer zweiten Sprache weist starke Ähnlichkeiten mit dem Erstspracherwerb auf. Die Begegnung mit einer zweiten Sprache muss jedoch im Vorschulalter liegen, soll der Erwerb dieser neuen Sprache identisch mit diesem verlaufen. Werden zwei Sprachen parallel und in gleicher Intensität gelernt, spricht man von echter Bilingualität. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn die Umgebungssprache und die elterliche Sprache nicht identisch sind. Gleiches gilt für unterschiedliche Sprachen der Erziehungsberechtigten oder wichtigsten Bezugspersonen. Grundlegende Voraussetzungen für echte Bilingualität sind, dass die beiden betreffenden Sprachen in der Umgebung des Kindes regelmäßig gesprochen werden, dass das Kind sie außerdem selbst regelmäßig hört und spricht und für jede Sprache mindestens eine muttersprachliche Bezugsperson hat. Sprachliche Inkonsistenz oder fehlerhafter Sprachgebrauch führen allerdings zu Sprachverwirrung.

Von partieller Bilingualität wird gesprochen, wenn eine der beiden Sprachen zwar noch im Vorschulalter, aber später als die Erstsprache auf das sprachliche Leben des Kindes Einfluss nimmt. Auch bei zeitlich unterschiedlichen Anteilen der Sprachen, z.B. durch längere berufliche Abwesenheit eines Elternteils, das eine

Sprache vertritt, kommt es zu dieser teilweisen Zweisprachigkeit mit deutlicher Ausprägung der Dominanz der häufiger gebrauchten Sprache.

Zu partieller Bilingualität kann sich jedoch auch das frühe schulische Fremdsprachenlernen entwickeln. Problematisch hingegen ist neben den knappen Kontaktzeiten von wenigen Wochenstunden mit der neuen Sprache der in der Regel weitgehend nicht-authentische sprachliche Input im Klassenzimmerkontext. Die Lehrer-Schüler- bzw. Schüler-Schüler-Kommunikation bleibt weitgehend sprach-, nicht inhaltsbezogen, wenn ausschließlich eine systematische, geplante Unterweisung bezüglich der Progressionen im Wortschatz und in den grammatikalischen Strukturen vorherrscht. Regelmäßige Anwendungsmöglichkeiten müssen fehlen, wenn sie nicht über außerschulische Kontakte oder bilinguale Angebote ergänzt werden. Immersionskonzepte mit Einbezug einer systematischen Alphabetisierung sind bei der Entwicklung von partieller Bilingualität ebenfalls bedeutend (vgl. PLIATSIKAS et al. 2014).

Im frühen schulischen Fremdsprachenunterricht erhalten die Schüler nach fremdsprachendidaktischen Aspekten selektiertes, auch authentisches Sprachmaterial in Lehrgangsform und auf einer wesentlich schmaleren Basis, als dies beim natürlichen bilingualen Aufwachsen möglich ist. Dies hängt zusammen mit der divergierenden Begriffsentwicklung in den beiden Sprachen: In der Zweit- oder Fremdsprache kann nicht immer auch schon ausgedrückt oder sprachlich erfasst werden, was in der (dominanten) Muttersprache sprachlich bereits möglich ist.

Systematisch gesteuertes frühes Fremdsprachenlernen in zeitlich begrenzten Lernkontexten ist andererseits effizient, da das Sprachmaterial durch Selektion und Anordnung für die zur Verfügung stehende Zeit strukturiert und im Hinblick auf bestimmte Kompetenzen vermittelt wird, was die Einordnung in bereits vorhandene Wissensstrukturen erleichtert. Fehlerkorrekturen der Lehrkräfte tragen dazu bei, sprachliche Hypothesen schnell zu überprüfen, wofür beim natürlichen Spracherwerb mehr Zeit zur Verfügung steht.

4. Fazit

Zweisprachiger Unterricht bietet Schulkindern klare Vorteile. Sie zu berücksichtigen bedeutet auch, wichtige kindliche Potenziale und Prädispositionen zu nützen (vgl. FRANCESCHINI 2008):

Individuelle Lernstrategien und sprachliche Problemlösungs- bzw. Entscheidungskompetenzen sind möglich durch den kognitiven Vorteil, der sich auch in anderen Bereichen, wie beispielsweise beim Rechnen, auswirkt. Er führt auch dazu, dass eine parallele Alphabetisierung noch im Vorschulalter stattfinden kann (vgl. BURMEISTER/PASTERNAK 2004: 25; WODE et al. 2002: 139ff.) und die Aufnahme weiterer Sprachen vorbereitet wird. Diese werden dann mit den gleichen Strategien verarbeitet und erlernt.

Die aktive Verwendung von zwei Sprachen wirkt sich förderlich auf die Wahr-

nehmung sprachlicher Muster und deren qualitative, kognitive Verarbeitung aus, beispielsweise im Bereich der Aussprache und dem Satzbau (vgl. FRANCESCHINI 2008). Alle vorhandenen bekannten und bewiesenen Prädispositionen und Potenziale relativieren im Grunde die Frage nach Über- oder Unterforderung von Schulkindern beim frühen Fremdsprachenlernen. Sie weisen darauf hin, dass alle Voraussetzungen für ein erfolgreiches frühes Fremdsprachenlernen gegeben wären und genützt werden können. Dies geschieht auch institutionalisiert in der Grundschulzeit. In der Regel, d.h. ohne krankheitsbedingte Veränderungen, Retardierungen oder klinische Befunde, sind darüber hinaus die individuellen physischen und mentalen Voraussetzungen für ein natürliches, zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen vorhanden. Die Aufgabe aller am kindlichen Spracherwerb Beteiligten ist, Angebote, Aufgabenformate und Kontexte zu schaffen, in denen dies auch möglich ist.

Literatur

- ANTÓN, Eneko et. al. (2014): „Is there a bilingual advantage in the ANT task? Evidence from children“. In: *Frontiers in Psychology* 5, 398. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00398.
- BIG-KREIS (Hrsg.) (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende der Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag.
- BÖTTGER, Heiner (2006): „Differenzierung und Heterogenität: Englischlernen – ein höchst individueller Prozess“. In: MARTIN, Isabel et. al. (Hrsg.): *Primary English: PE*; Fachbeilage des *Grundschulmagazin Englisch* 5, 3–5.
- BÖTTGER, Heiner (2007): „Mehrsprachigkeit als Normalität“. In: *Bayerische Schule* 7/8, 14–17.
- BÖTTGER, Heiner (2013): „Was Kinder wirklich können: ein Plädoyer für die Entfaltung kindlicher (Sprachen-) Potenziale“. In: *Grundschule Englisch* 43, 44–46.
- BÖTTGER, Heiner (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist*. Stuttgart: utb GmbH.
- BÖTTGER, Heiner / SAMBANIS, Michaela (Hrsg.) (2017): *Sprachen lernen in der Pubertät*. Tübingen: Narr.
- BURMEISTER, Petra / PASTERNAK, Ruth (2004): *Früh und intensiv: Englische Immersion in der Grundschule am Beispiel der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz*. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. <http://www.fmksonline> (07.06.2017).
- ENGL, Gaby (2008): „Die Studie EVENING. Evaluation Englisch ab Klasse 3 in NRW“. In: *Grundschulmagazin Englisch* 6, 35–37.
- FRANCESCHINI, Rita (2006): *Mehrsprachigkeit und Gehirn: Mythen – Potentiale – Praxis*. Vortrag gehalten am 06.10. 2006 auf der Tagung „Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen“. Mannheim. http://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Das_Programm/Mannheimer_Kongress_2006_BWS_FrueheMehrsprachigkeit_2011.pdf (02.06.2017).
- FRANCESCHINI, Rita (2008): „Früher Spracherwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen?“ In: MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR DES SAARLANDES (Hrsg.): *Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit*. Band 1. Weimar: Verlag das Netz, 13–20.
- FRIEDERICI, Angela D. (2011): „Den Bär schubst der Tiger“. In: BONHOEFFER, Tobias / GRUSS,

- Peter (Hrsg.): *Zukunft Gehirn. Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen*. München: Beck, 106–120.
- HERRMANN, Christoph / FIEBACH, Christian (2007): *Gehirn & Sprache*. Frankfurt/M.: Fischer.
- JAEKEL, Nils et al. (2017): „From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school“. In: *Language Learning* 67.1. DOI: 10.1111/lang.12242.
- MÜLLER, Tanja (2017): *Einflussfaktoren auf den Lernkontext im Fach Englisch am Ende von Klasse 4*. Herne: Schäfer.
- NITSCH, Cordula (2007): „Mehrsprachigkeit: eine neurowissenschaftliche Perspektive“. In: ANSTATT, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 47–68.
- PIERCE, Lara J. et al. (2014): „Mapping the unconscious maintenance of a lost first language“. In: VERMA, Inder M. (Hrsg.): *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 111.48, 17314–17319. DOI: 10.1073/pnas.1409411111.
- PLIATSIKAS, Christos (2014): „Grey matter volume in the cerebellum is related to the processing of grammatical rules in a second language: a structural voxel-based morphometry study“. In: *Cerebellum* 13.1, 55–63. DOI: 10.1007/s12311-013-0515-6.
- POARCH, Gregory J. / BIALYSTOK, Ellen (2015): „Bilingualism as a model for multitasking“. In: *Developmental Review* 35, 113–124. DOI: 10.1016/j.dr.2014.12.003.
- POULIN-DUBOIS, Diane et al. (2011): „The effects of bilingualism on toddlers’ executive functioning“. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 108.3, 567–579. DOI: 10.1016/j.jecp.2010.10.009.
- VAN WASSENHOVE, Virginie / GRANT, Ken W. / POEPEL, David (2005): „Visual speech speeds up the neural processing of auditory speech“. In: VERMA, Inder M. (Hrsg.): *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 102.4, 1181–1186. DOI: 10.1073/pnas.0408949102.
- WALTER, Gertrud (1981): *Kompodium Didaktik Englisch*. München: Ehrenwirth.
- WATTENDORF, Elise / WESTERMANN, Birgit (2001): „Different languages activate different subfields in Broca area“. In: *NeuroImage* 13.6, 624. DOI: 10.1016/S1053-8119(01)91967-6.
- WERKER, Janet F. / HENSCH, Takao K. (2015): „Critical periods in speech perception: new directions“. In: *Annual Review of Psychology* 66, 173–196. DOI: 10.1146/annurev-psych-010814-015104.
- WODE, Henning / DEVICH-HENNINGSSEN, Sabine / FISCHER, Uta / FRANZEN, Volker PASTERNAK, Ruth (2002): „Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule: Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse“. In: VOSS, Bernd / STAHLHEBER, Eva (Hrsg.). *Fremdsprachen auf dem Prüfstand: Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 139–149.

Frühes Fremdsprachenlernen – Historische Entstehung und Entwicklung

Abstract. This article gives an historic overview of the development of foreign language teaching and learning in primary schools from the early 17th century to its final establishment in German schools at the beginning of the 21st century. Special emphasis is laid on early attempts during the time of pedagogical reform movements at the end of the 19th century. This proved to be without consequences for further developments and a new start after the Second World War was necessary. From the 1960s onwards there were numerous successful experiments in primary school foreign language teaching. Although positive reports from schools were published in the relevant educational journals, foreign language learning in the primary schools was not introduced on a large scale. Only with the beginning of a growing European unification movement towards the end of the last century, motivation for early language learning became a major pedagogical and political concern. This led to an extensive introduction of foreign language learning in schools, combined with interesting research projects. Finally, in 2001 foreign language teaching, mainly English, became obligatory in all 16 German federal states.

1. Anfänge bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

1.1 Fremdsprachenunterricht

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland ist wissenschaftlich relativ gut aufgearbeitet worden (vgl. REINFRIED 2016, DE CILLIA/KLIPPEL 2016, LEHBERGER 2007). Bezogen auf das frühe Fremdsprachenlernen steht für eine gründliche historische Gesamtdarstellung allerdings lediglich der erste Band der zweibändigen Monografie von Angelika KUBANEK-GERMAN (2001) zur Verfügung.

Der Erwerb einer neueren Fremdsprache spielte vom Mittelalter bis in die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts kaum eine Rolle. Latein galt als *lingua franca* und internationale Bildungssprache und war „alleiniges Kommunikationsmittel in den Schulen“ (LEHBERGER 2007: 609). „Die [in den Klosterschulen] systematische Unterweisung des für Liturgie und Verwaltung notwendigen Lateins ist der erste Fremdsprachenunterricht auf deutschsprachigem Boden“ (ebd.).

Unterricht in den lebenden Fremdsprachen gab es für Französisch und Italienisch z.B. in deutschen Handelsstädten im 15./16. Jahrhundert, angeboten von Sprach-

* **Korrespondenzadresse:** StD. a.D. **Otfried BÖRNER**, Fahrenkrön 5e, 22179 HAMBURG.

E-Mail: ogb@arcor.de

Arbeitsbereiche: Fremdsprachen in der Grundschule, Lehrwerkentwicklung, Umgang mit Heterogenität.

meistern (vgl. hier sowie zum Folgenden REINFRIED 2016: 620f.). Bis zum letzten Drittel des 18. Jahrhunderts blieb in Deutschland das Italienische die zweithäufigste neuere Fremdsprache; ab der Mitte des 17. Jahrhunderts wurde das Französische in Deutschland mit großem Abstand für zweieinhalb Jahrhunderte die wichtigste neuere Fremdsprache. Das Spanische war im 16. Jahrhundert die am dritt meisten unterrichtete neuere Fremdsprache, und erst ab dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts rückte das Englische im deutschen Sprachraum an die zweite Position.

Vor dem 19. Jahrhundert unterlag der neu sprachliche Unterricht kaum der staatlichen Kontrolle. Er fand in Ritterakademien, Hofschulen, Kadettenanstalten und Universitäten statt, an den Lateinschulen blieb er allerdings fakultativ und wurde kostenpflichtig angeboten. Für die gehobene Mädchenbildung und in den ersten Realschulen wurde Französisch zu einem Hauptfach, und in manchen Gymnasien wurde Englischunterricht erteilt, obwohl oft nur im fakultativen Bereich (vgl. ebd. und auch SAUER 1968: 17). Ansätze fremdsprachlichen Unterrichts in Volksschulen wurden allerdings, im Gegensatz zu der Situation an höheren Schulen, seinerzeit nicht weiter beachtet und schon gar nicht in irgendeiner Weise untersucht (vgl. SAUER 1968: 35).

1.2 Frühes Fremdsprachenlernen

Der Gedanke, dass bereits Kinder eine lebende Fremdsprache lernen sollen, beschäftigte in den früheren Jahrhunderten allerdings nur wenige Menschen. Am Anfang steht Johann Amos COMENIUS¹, der in seinem Hauptwerk, *Große Didaktik*, forderte, dass die Schüler vor dem Erwerb der lateinischen Sprache (ab dem 13. Lebensjahr) zwischen dem zehnten und zwölften Lebensjahr „Sprachen der benachbarten Völker“ (COMENIUS 1954: 199) lernen sollten: „Notwendig sind [...] für das tägliche Leben die Muttersprache, für den Verkehr mit den Nachbarvölkern deren Sprachen (für die Polen wäre es hier also das Deutsche, anderswo das Ungarische, Rumänische oder Türkische); für die Lektüre gelehrter Bücher, wie dies unter Gebildeten üblich, das Lateinische“ (ebd.: 148). An anderer Stelle geht er sogar so weit zu konstatieren, dass seine „universale Methode [...] einen Weg sucht, aller Völker Sprachen gleichermaßen zu beleben“ (ebd.: 194).

In England schlug John LOCKE² 1693 in *Some thoughts concerning education* den Erwerb der französischen Sprache ab dem Alter von sieben Jahren vor (vgl. KUBANEK-GERMAN 2001: 49). Im Gegensatz zu COMENIUS hatte LOCKE allerdings das Erlernen der fremden Sprache im Privathaus im Blick, während für COMENIUS der Unterricht an öffentlichen Schulen stattzufinden hatte (vgl. COMENIUS 1954: Kap. 8).

¹ Weitergehende Ausführungen zu COMENIUS liefert KUBANEK-GERMAN (2001: 42–48).

² Weitergehende Ausführungen zu LOCKE zu finden in KUBANEK-GERMAN (2001: 48ff.).

Berichte über frühes Fremdsprachenlernen im 18./19. Jahrhundert beziehen sich im Wesentlichen auf den privaten Bereich.³ Der Theologe und Philanthrop Johann Bernhard BASEDOW ging davon aus, dass Kinder im Laufe von sechs Jahren ausreichend Deutsch, Latein und Französisch gelernt hätten, wenn das von den Eltern finanziert würde (vgl. KUBANEK-GERMAN 2001: 60). Für seine 1774 in Dessau gegründete Reformschule *Philanthropinum*, in der neben Latein auch lebende Fremdsprachen gelehrt wurden, hielt BASEDOW es – wie KUBANEK-GERMAN (ebd.) schreibt – allerdings für besser, „das Kind nicht vor Ende des 6. Jahres mit einer fremden oder toten Sprache zu beschäftigen“. Immerhin sollte nach seinen Vorstellungen in den folgenden zwei Jahren zweimal so viel Unterricht auf Französisch wie auf Deutsch stattfinden, und bis zum Ende des 12. Jahres sollte „die Hälfte der Zeit auf lateinischen sowie je ein Viertel auf deutschen und französischen Sachunterricht [sic!] verwendet werden“ (ebd.). Nach Konrad SCHRÖDER (2001: 10) war es zu jener Zeit „in Adelskreisen und in den Familien des städtischen Patriziats“ selbstverständlich, dass deren Kinder bereits ab dem dritten Lebensjahr Fremdsprachen lernten. Auch Johann Heinrich PESTALOZZI setzte sich 1826 in seiner pädagogischen Autobiografie *Schwanengesang* für das kindliche Lernen fremder Sprachen ein, ohne, wie LOCKE, „den schulischen Kontext vor Augen zu haben“ (KUBANEK-GERMAN 2001: 55).

2. Reformpädagogik

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann ein didaktisch-methodisches Umdenken. Ein besonderer Repräsentant dieser *neusprachlichen* Reformzeit (vgl. SCHRÖDER 1984: 28) war Wilhelm VIËTOR mit seiner Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ (VIËTOR 1984). Ausgehend beispielsweise von den einstimmigen Vorwürfen der Höheren Schulen, dass die Ergebnisse des neusprachlichen Unterrichts schlecht seien (vgl. SCHRÖDER 1984: 30) und dass „der reelle Sprachgewinn am Ende der sechs- bis neunjährigen Schulzeit ein höchst mäßiger sei“ (VIËTOR 1984: 56), wurde die Forderung nach einer Wende von der am altsprachlichen Unterricht orientierten Grammatik-Übersetzungs-Methode zur Direkten Methode aufgestellt (vgl. DOFF 2016: 322f.). Die damaligen Reformbemühungen bezogen sich allerdings nahezu ausschließlich auf den Unterricht an Höheren Schulen; Fremdsprachen an Volksschulen und damit auch der frühe Fremdsprachenunterricht standen noch nicht im Blickfeld dieser Reformer (vgl. KUBANEK-GERMAN 2001: 88).

Auch die *schulpädagogische* Reformzeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte insgesamt nicht zu einem verstärkten frühen Fremdsprachenunterricht.⁴ Der Reformpädagoge Berthold OTTO sprach sich im Zusammenhang mit seinem Konzept eines

³ Vgl. dazu die Ausführungen von KUBANEK-GERMAN (2001: 63–83).

⁴ „... trotz der positiven Grundhaltung einiger Lehrer [war] der Fremdsprachenunterricht im Vergleich zum Fach Deutsch [...] kein zentrales Thema der pädagogischen Epoche“ (ebd.: 91).

Gesamtunterrichts in einem Vortrag 1897 sogar eindeutig gegen frühen Fremdsprachenunterricht aus. Seine Versuche mit Latein führten ihn zu dem Ergebnis, dass dieser Unterricht den Kindern mehr schaden als nützen würde (vgl. OTTO 1961: 178f.).

Zu den wenigen Ausnahmen gehört die von Rudolf STEINER 1919 in Stuttgart gegründete Waldorfschule, in der von Anfang an alle Schüler ab Klasse 1 wöchentlich jeweils drei Stunden Englisch und Französisch hatten (vgl. JAFFKE/MAIER 1997: 6). In der Folge kamen in Deutschland sieben weitere Waldorfschulen hinzu, die allerdings sämtlich 1938 von den nationalsozialistischen Machthabern geschlossen wurden. Nach deren Wiedereröffnung ab Oktober 1945 nahmen die meisten von ihnen den Unterricht wieder mit den Fremdsprachen Englisch und Französisch auf (vgl. ebd.: 8).

Peter PETERSEN schlug 1927 in seinem Jena-Plan „fremdsprachliche Kursarbeit“ vor, an der sich auch bereits Kinder des 4. Schuljahres beteiligten (vgl. PETERSEN 1961: 47). Der als Dorfschullehrer in Frankreich unterrichtende Célestin FREINET entwickelte zu Beginn der zwanziger Jahre Methoden, die gerade für den neu-sprachlichen Unterricht hätten Impulse geben können⁵: das Schreiben eigener Texte, Pflege nationaler und internationaler Klassenkorrespondenzen, Gebrauch der Schuldruckerei – alles Möglichkeiten, über die in der deutschen Literatur zum frühen Fremdsprachenlernen zur Zeit der Reformpädagogik nichts berichtet wird.

Gut dokumentiert ist die Englischarbeit an der Hamburger Versuchsschule Tieloh-Süd (vgl. LEHBERGER 1990: 137–147), an der die Lehrerin Julchen MÖLLER, später besser bekannt unter dem Namen BLOOM, wirkte. Ihre Dokumentation (MÖLLER 1932) erinnert stark an Berichte in der Aufbruchphase des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen im späten 20. / frühen 21. Jahrhundert: Sie betont den Unterricht in Gruppen und auch Einzelunterricht, nennt Spiele wie Lotto und Quartette, Lieder, Rätsel, das Theaterspiel sowie eine gut genutzte Leihbücherei mit 150 Bänden (vgl. ebd.: 193f.), und es gab im zweiten Lernjahr (6. Klasse) sogar einen Briefkontakt mit einer englischen Partnerklasse, der bis Ende des vierten Lernjahres fortgesetzt wurde (vgl. LEHBERGER 1990: 139).

Mit dem nationalsozialistischen Umbruch wurden in Deutschland die „Anfänge des fremdsprachlichen Unterrichts in Volksschulen [...] weitgehend beseitigt“ (SAUER 1968: 70), und damit gab es auch für die deutschen Grundschulen keine Entwicklungsmöglichkeiten mehr.

3. Aufbruch ab 1945

Nachdem bis 1945 der Fremdsprachenunterricht in Deutschland fast ausschließlich nur in höheren Schulen und Hochschulen stattfand, wurde er nach dem Zweiten Weltkrieg allmählich auch in allen anderen Pflichtschulen erteilt, wobei die vier Be-

⁵ Vgl. dazu ausführlicher SCHLEMMINGER (1996).

satzungsmächte in den ersten Nachkriegsjahren jeweils in ihren Zonen besonders ihre eigenen Sprachen förderten (vgl. CHRIST/DE CILLIA 2007: 614f.). Allerdings spielte dabei der früh beginnende Fremdsprachenunterricht zunächst noch keine Rolle (vgl. KUBANEK-GERMAN 2001: 104). Lediglich im Saarland, das unter französischer Besatzung stand und erst 1957 in die Bundesrepublik eingegliedert wurde, gab es ab dem Schuljahr 1946/47 obligatorischen Französischunterricht ab der Jahrgangsstufe 2 (ebd.: 115). In der DDR existierten neben dem bereits seit 1946 verbindlichen Russischunterricht ab der Jahrgangsstufe 5 (vgl. SAUER 1968: 140) einzelne Versuchsklassen mit frühem Russischunterricht (ebd.: 120).⁶

Ein besonderer Impuls für das frühe Fremdsprachenlernen in Deutschland ging vom Hamburger UNESCO-Institut für Pädagogik aus. Auf dessen Pädagogen-Tagung im März 1962 stellte Willy KOELLE unter Verweis auf erfolgreiche internationale Beispiele sowie den Versuch in Kassel (vgl. dazu MARTENS 1964 und MARTENS/WINDEMUTH ³1970 und unten 3.1.) die (rhetorische) Frage „Beginnen wir zu spät mit dem Erlernen einer fremden Sprache?“⁷ Nur einen Monat danach wurde auf einer internationalen Expertenkonferenz der UNESCO in Hamburg (vgl. STERN ²1967) auf der Grundlage aktueller Forschungsbefunde nordamerikanischer Psychologen und Neurologen (z.B. ANDERSSON 1960, PENFIELD/ROGERS 1959) sowie internationaler Erfahrungen festgestellt: „[...] *it is advocated in many quarters that foreign language learning should well start before the teens, in the primary school years, or even in the kindergarten*“ (STERN ²1967: VII, Hervorhebung im Original).⁸ Im selben Jahr wies Peter DOYÉ wiederholt darauf hin, dass „nach den Erkenntnissen der neueren Lernforschung“ der Beginn des Fremdsprachenunterrichts ab dem 5. Schuljahr zu spät sei (DOYÉ 1962: 364; 1964: 90f.).

Ein zweiter Impuls dürfte durch den Abschluss des sogenannten Hamburger Abkommens 1964 gegeben sein, in dem zwar nur für die weiterführenden Schulen in der Bundesrepublik ab der Jahrgangsstufe 5 verbindlicher Fremdsprachenunterricht vereinbart wurde (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 1964), aber es liegt nahe, dass das Abkommen zu manchen der vielfältigen Grundschulversuche in den darauffolgenden Jahren motivierte.

Mit der ‚Annotierten Bibliographie 1962 bis 2000‘ von Helmut SAUER (2000a: 47–157) gibt es eine gründliche Bestandsaufnahme der Literatur zum frühen Fremdsprachenlernen in Deutschland bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts. Daraus ergeben sich zwei auffällige ‚Hochphasen‘ der Veröffentlichungen (eindrucksvoll

⁶ Nach OPPERMANN (1992: 76) war „das in der ehemaligen DDR [...] praktizierte Frühlernkonzept [...] ausschließlich selektiv und extrem leistungsorientiert ausgerichtet“.

⁷ SAUER kommentierte in seiner Bibliographie den Artikel folgendermaßen: „Dieser erste Aufsatz zur Thematik ist in gewisser Weise symptomatisch: Ein progressiver gymnasialer Philologe und Fachdidaktiker stellt die Frage nach dem günstigsten Zeitpunkt des Beginns des Erlernens einer Fremdsprache. Er tut dies aus der internationalen Erfahrung an einem UNESCO-Institut und zugleich an einem Ort, Hamburg, der in der Geschichte des Englischunterrichts eine herausragende Rolle spielt!“ (SAUER 2000a: 49).

⁸ Mehr als 50 Jahre später liefert die Neurodidaktik weitere Belege für frühes Fremdsprachenlernen (vgl. BÖTTGER 2016).

graphisch dargestellt in SAUER 2000a: 29): in den zehn Jahren von 1966 bis 1975 gab es 125 Publikationen mit dem Höhepunkt von 37 Titeln 1972⁹, und in den zehn Jahren von 1989 bis 1998 gab es sogar 363 Titel mit dem Höhepunkt 1992 mit 51 Titeln.

3.1 Die erste Hochphase (1966–1975)

In dieser ersten Hochphase kam es besonders in Deutschland zu einer Welle von Unterrichtsversuchen, teils von Schulverwaltungen bzw. Ministerien genehmigt, teils handelte es sich um „illegale“ Frühversuche.¹⁰ Mit der Veröffentlichung von GUNDI GOMPF (1971) liegt eine ausführliche Dokumentation der offiziell genehmigten Schulversuche mit Englisch in der Bundesrepublik vor. Zu dem Zeitpunkt gab es bereits in sechs Bundesländern sowie in Berlin frühen Fremdsprachenunterricht ab der Jahrgangsstufe 3. Wie rasant sich damals der Wunsch nach einem frühen Beginn des Fremdsprachenunterrichts ausbreitete, zeigt ein Beispiel aus Hamburg: Ist in der Dokumentation von nur einem Schulversuch in der Hansestadt die Rede, so gab es im Schuljahr 1970/71 bereits 25 Versuchsklassen mit Englisch ab Klasse 3, in einer Schule sogar ab dem ersten Schuljahr.¹¹

Der Erfolg der Versuche wurde unterschiedlich eingeschätzt, wie die folgenden Beispiele zeigen.

- Rudolf MARTENS vermeldet in seinem vorläufigen Bericht über den Kasseler Schulversuch, dass in Bezug auf die Grundschule „die Ziele weitgehend erreicht wurden“ (MARTENS 1964: 28). In dem ausführlicheren Bericht von 1970 wird dies bestätigt (MARTENS/WINDEMUTH 1970: 51). Bereits zu diesem Zeitpunkt wird allerdings in dem Abschnitt über die Fortführung des Versuchs an der Höheren Schule die Problematik einer kontinuierlichen Weiterführung verdeutlicht: „Die Hauptprobleme sind mit dem Übergang in die weiterführenden Schulen verbunden“ (ebd.: 51). Für die gleichermaßen entstandenen Schwierigkeiten an Real- und Hauptschulen würde „in nächster Zeit für Abhilfe gesorgt werden“ (ebd.: Fußnote 41).¹²
- Um die Leistungen im Englischunterricht der Volksschule erheblich zu steigern, hält SAUER es 1968 für empfehlenswert, „nach den bisher vorliegenden

⁹ FAY/HELLWIG (1971: 11) bemängelten allerdings: „Da die Veröffentlichungen zur Zeit noch sehr schmal sind, ist die Überschaubarkeit der Versuche mit dem frühen Englischunterricht in der Bundesrepublik nicht gewährleistet.“

¹⁰ FREUDENSTEIN (1986: 68) spricht von etwa 500 geschätzten Versuchen. Vgl. auch GOMPF (1971: 5).

¹¹ Mitteilung aus der Hamburger Schulbehörde auf einer Sitzung der Kreisfachberater für Englisch am 27.10.1970.

¹² Die wichtige Erkenntnis der fehlenden Kontinuität des Unterrichts aufgrund des Schulstufenwechsels sollte später von DOYÉ/LÜTTGE und KAHL/KNEBLER empirisch bestätigt werden und als eine der größten Herausforderungen bis heute bestehen bleiben.

Versuchsergebnissen [...] den allgemeinen Beginn des Fremdsprachenunterrichts in das 4. Schuljahr vorzuverlegen“ (1968: 211).

- Mit Bezug auf die Ergebnisse von Schulversuchen sieht Harald GUTSCHOW „im Schnitt positive Ergebnisse“ der bisherigen Vorhaben“ (1969: 13), muss aber konstatieren, dass wohl kaum jemand daran denke, den obligatorischen Fremdsprachenunterricht generell vor der 5. Klasse beginnen zu lassen (vgl. ebd.: 14).
- Im Vergleich mit den Erwartungen der Schulpraxis und der Schulverwaltung erschienen die Resultate der „Effektivitätsuntersuchung“ des Schulversuchs zum Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht an Berliner (sechsjährigen) Grundschulen von 1964–1968 „bescheiden“, bekennen HILGENDORF/HOLZKAMP/MÜNZBERG (1970: 120). Der Versuch ging danach auf Kosten der Unterrichtszeit von Deutsch und Mathematik und führte auch nicht zu einer Verschlechterung in diesen beiden Fächern, aber „es konnte ein statistisch gesicherter Nachweis nicht erbracht werden, dass der Englisch-Frühbeginn zu besseren mündlichen Englischleistungen führt“ (ebd.).
- FAY/HELLWIG kritisieren die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Jahrgangsstufe 3, weil der Beginn zu diesem Zeitpunkt für die Nutzung der unbewussten Lernfähigkeit bereits zu spät sei. Selbstverständlich stünde der Neunjährige im Vergleich zum Elfjährigen dem Lebensalter unbewusster Nachahmung noch näher; aber „die besondere Leichtigkeit des Gebrauchs dieser Fähigkeit“ läge nicht mehr vor (vgl. 1971: 68).
- Bereits 1972 verweist Peter W. KAHL auf die Probleme mit der Kontinuität des früher beginnenden Fremdsprachenunterrichts und stellt deshalb ein – leider wenig beachtetes – Organisationsmodell für ein Gesamtcurriculum vor (1972: 1f.). Er verlangt die Erfüllung klarer Vorgaben und einen Unterricht, der schneller und „auf rationellere Weise“ zu einer besseren Sprachbeherrschung führen muss (vgl. ebd.: 1). Der frühere Beginn habe nachweislich noch keine erheblichen Vorteile erbracht (vgl. ebd.: 3).¹³
- Auf seiner Eröffnungsrede zum Symposium des Europarats über den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts im November 1973 sagte der Hessische Kultusminister Prof. Ludwig v. FRIEDEBURG nach der damals vorliegenden zehnjährige Erfahrung mit den Schulversuchen u.a.: „Es zeigte sich, dass gerade die Altersstufe der 8- und 9-jährigen Schüler eine für den Spracherwerb günstige Lern disposition aufweist.“¹⁴

In ihrer Dokumentation forderte Gundi GOMPFF (1971: 8), mit den „punktuellen Kleinversuchen“ aufzuhören und „entsprechende Konsequenzen“ zu ziehen. Der erste gründlich wissenschaftlich ausgewertete und dokumentierte Großversuch

¹³ Viele dieser frühen Feststellungen sollten sich in der Hamburger Untersuchung von KAHL/KNEBLER fast 25 Jahre später ebenfalls wieder zeigen, führten aber dann zu den richtigen Konsequenzen und einer fundierten Einführung des Grundschulenglischunterrichts in der Hansestadt (vgl. KAHL/KNEBLER 1996).

¹⁴ Unveröffentlichtes Redemanuskript (1973: 2).

begann im Schuljahr 1970/71 mit 1170 Kindern in zwölf Grundschulen im Braunschweiger Raum in der 3. Klasse (DOYÉ/LÜTTGE 1977: 47f.) als Langzeituntersuchung bis zum Ende der Jahrgangsstufe 7 mit einer Kontrollgruppe von anfangs 850 Schülern weiterführender Schulen, die erst ab der 5. Jahrgangsstufe Englischunterricht erhielten (ebd.). Die Leistungen der Schüler, die im 3. Schuljahr mit dem Englischunterricht begonnen hatten, unterschieden sich hoch signifikant von denen der Schüler, die im 5. Schuljahr mit dem Englischunterricht begonnen hatten (vgl. ebd.: 109). Als letztes Resultat der Untersuchung nennen DOYÉ/LÜTTGE allerdings drei Gelingensbedingungen: „1. die Versorgung der Grundschule mit qualifizierten Englischlehrern, 2. die kontinuierliche Fortführung des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe und 3. die lernförderliche Organisation des Englischunterrichts auf der Grundschule“ (ebd.: 113).¹⁵

Helmut SAUERS Zusammenfassung der „Erkenntnisse aus der ersten Hochphase der 1970er Jahre“ in vier Punkten (2000: 30f.) fällt recht ernüchternd aus:

- (1) „Es gab negative Ergebnisse empirischer Forschung“, wobei besonders die aufwändige Studie zum frühen Französischunterricht in England und Wales von BURSTALL et al. (1974) überzeugte.¹⁶
- (2) „Frühenglisch ist gut möglich, aber die Effektivität ist an bestimmte Bedingungen gebunden.“ Diese Erkenntnis ist als Ergebnis der Studie von DOYÉ/LÜTTGE (1977) bereits gut belegt.
- (3) Es gibt sehr unterschiedliche Einflussfaktoren wie „Rahmenbedingungen (insbesondere Sprache, Lernzeiten, Lehrer)“, „Können der Lehrenden“, „Rolle der Lehrmaterialien“, auch die „außerordentlich positive Grundeinstellung aller Kinder“.
- (4) Abschließend kommt SAUER zu der selten formulierten Einsicht, „dass auch unter relativ günstigen Bedingungen die erreichbaren sprachlichen Leistungen eines für alle verbindlichen frühen Englisch-(Französisch)-Lernens bescheiden sind.“

3.2 Die zweite Hochphase (1989–1998)

In den 13 Jahren zwischen den beiden Hochphasen sind lediglich 62 Veröffentlichungen zum Fremdsprachenlernen in Grundschulen zu vermelden (SAUER 2000a: 29), was allerdings nicht unbedingt auf einen Entwicklungsstillstand hinweist. Immerhin fielen in diesen Zeitabschnitt beispielsweise

¹⁵ Die ersten beiden Bedingungen wurden selbst in den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts noch nicht voll erfüllt. Als „lernförderliche Organisation“ empfahlen die an dem Versuch beteiligten Lehrer tägliche „20–25 Minuten-Einheiten“, in der 4. Klasse als Ausnahme einmal eine volle Unterrichtsstunde (DOYÉ/LÜTTGE 1977: 116f.).

¹⁶ Vgl. dazu z.B. TRIM (1991: 56): „The report indicated that a) no significant difference could be shown at 16+ between pupils who had begun French at 8+ and those who had taken it up at 11+ ...“.

- der beachtenswerte Abschlussbericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt von DOYÉ/LÜTTGE (1977),
- die verbindliche Einführung des Fremdsprachenunterrichts an österreichischen Grundschulen ab der Jahrgangsstufe 3 (PROCHAZKA/SCHIMEK 1984),
- 1984 der Beitritt Baden-Württembergs zu dem Europaratsprojekt ‚Lerne die Sprache des Nachbarn‘ (vgl. BLANK 1987; PELZ 1987: 211) und
- die erste Darstellung des Begegnungssprachen-Konzeptes für NRW (vgl. SAUER 2000a: 12; LANDESINSTITUT 1985).

Grundsätzlich neue zukunftsfruchtige Impulse mit deutlicher Breitenwirkung sollte es freilich erst ab Ende der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts geben. Es war eine Zeit, in der in zahlreichen Bundesländern intensiv an Programmen für frühes Fremdsprachenlernen gearbeitet wurde, europaweite Fachtagungen organisiert, offizielle Erklärungen verabschiedet und in Fachzeitschriften¹⁷ umfangreiche Schwerpunktheftes zum Thema herausgegeben wurden.

So veröffentlichte der Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF), der damals bedeutendste deutsche Fremdsprachenverband, bereits 1989 mit Blick auf die Schaffung des Europäischen Binnenmarktes 1992 in seinen *Neusprachlichen Mitteilungen* mit der ‚Koblenzer Erklärung‘ ein Gesamtsprachenkonzept (FACHVERBAND MODERNE FREMDSPRACHEN 1989). Zum frühen Fremdsprachenlernen heißt es darin: „In der Primarstufe sollte jedem Kind die Möglichkeit gegeben werden, eine Fremdsprache in altersgemäßer Weise zu lernen“ (ebd.: 141).

Ebenfalls 1989 fand im nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest eine Grundsatztagung zum Thema ‚Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule‘ statt (LANDESINSTITUT/THÜRMANN 1990). Eine besondere Rolle spielte dabei die in NRW entwickelte „didaktische und organisatorische Alternative zur Vorverlegung des systematischen Fremdsprachenunterrichts unter dem Schlüsselwort ‚Begegnungsunterricht‘“ (THÜRMANN 1990: 7). Die Frage nach dem richtigen Konzept sollte noch für längere Zeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion breiten Raum einnehmen:

- Konrad SCHRÖDER konstatierte: „*Begegnungssprache oder lernzielorientierter Ansatz?* Schon die Terminologie ist – wie so oft in der Pädagogik – schief.“ (1993: 72) Er sah die Zielsetzungen im Zentrum und argumentierte folgendermaßen: „Politisch muß die Devise sein: A plus B, und es ist eigentlich nicht einzusehen, was denn diesem Konzept so grundlegend entgegensteht.“

¹⁷ In den Jahren der zweiten Hochphase wurde das frühe Fremdsprachenlernen selbstverständlich in den etablierten Fachzeitschriften für Fremdsprachen thematisiert, und ab 1998 gab es mit der Zeitschrift *FF-Fremdsprachenfrühbeginn* eine neue Fachzeitschrift speziell für frühes Fremdsprachenlernen. Konnte SAUER 1986 allerdings noch beklagen, dass „die Frühbeginns-Versuche seit den 60er Jahren“ von der „Allgemeinen Didaktik“ keine „besondere Beachtung“ erfahren hätten (1986: 47), so beteiligten sich jetzt auch z.B. *Die Grundschulzeitschrift* (1992, Heft 6), die *Grundschule* (1993, Heft 12) und *Erziehung und Unterricht* aus Österreich (1995: 49–240) jeweils mit ausführlichen Themenheften an der aktuellen Diskussion.

- Helmut SAUER wies in derselben Zeitschrift auf den „beachtlichen Bildungs-optimismus“ und die „hohen Erwartungen in die persönlichkeitsbildenden Kräfte der Begegnung mit Sprachen“ (SAUER 1993: 91) hin, was aber „Verzicht auf (1) die Möglichkeit, die kommunikativen Fertigkeiten [...] durch grundschulspezifischen, systematischen Unterricht zu steigern, (2) das Fremdsprachenangebot in den Sekundarschulen durch Frühbeginn in einer der wichtigsten Schulsprachen erweitern zu können“ (ebd.) bedeutete.
- Eindeutig positionierte sich Wilfried BRUSCH (1993) gegen das „Begegnungslernen“. Er sah darin eine „finanzielle Null-Lösung [, die] die Einführung soliden Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe verhindert“ (ebd.: 98).¹⁸ Sogar einen „öffentlichen Streit“ um Konzept und Inhalt des Unterrichts führten Peter DOYÉ und Manfred PELZ 1991/92 in den *Neusprachlichen Mitteilungen* aus (vgl. KEBLER 2006: 39).
- Hans BEBERMEIER dagegen verteidigte in einem Themenheft von *Die Neuen Sprachen* die Konzeption, „die auf lehrgangsstrukturelle Merkmale verzichtet, dennoch eine für Lehrer/innen (Eltern) und Schüler/innen erkennbare inhaltlich-thematische Angebotsstruktur ausweist“ (1989: 413) ausführlich und wiederholt.¹⁹

1989 war auch das Gründungsjahr des gemeinnützigen Vereins Kinder lernen europäische Sprachen e.V. (KLES). Unter dem Vorsitz von Gundi GOMPF förderten die Mitglieder des Vereins bis zu dessen Auflösung Ende 2007 die Entwicklung des frühen Fremdsprachenlernens durch Veröffentlichungen in Jahrbüchern (1990, 1993, 1996, 1999, 2002), auf mehreren bundesweit und international besetzten Netzwerk-Tagungen und Lobbyarbeit in Ministerien und bei der Kultusministerkonferenz.²⁰

Gundi GOMPF gehörte zusammen mit Christoph EDELHOFF vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung und Hans-Eberhard PIEPHO (Justus-Liebig-Universität Gießen) 1990 zu den Initiatoren der Tagung ‚Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa‘ in der Evangelischen Akademie Loccum (vgl. ERMERT 1991). Wurde dort eingangs noch geschildert, dass zwar auch in Deutschland seit mehr als 20 Jahren „erfolgreiche Erfahrungen mit Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ (ebd.: 7) vorlägen, trotzdem aber „die Bundesrepublik in dieser Hinsicht pädagogisches und bildungspolitisches Entwicklungsland“ (ebd.) geblieben sei, so sagte Christoph EDELHOFF in seinem Schlusswort: „[...] es ist in der Tat etwas in Bewegung gekommen. Aber wir finden, es muß sich noch sehr viel mehr bewegen.

¹⁸ BRUSCH setzte sich in einem weiteren Artikel noch ausführlicher mit der Konzeptionsfrage auseinander und brachte an dieser Stelle den Gedanken eines Fremdsprachenunterrichts „nach dem Prinzip der Teil-Immersion“ (1993b: 45) in die Diskussion ein. Zum immersiven Fremdsprachenunterricht in der Grundschule vgl. die späteren Veröffentlichungen z.B. von Henning WODE, Petra BURMEISTER und Thorsten PISKE, auf die in diesem Aufsatz nicht weiter eingegangen werden kann.

¹⁹ Z.B. BEBERMEIER (1991, 1992, 1994a, 1994b, 1996).

²⁰ S. GOMPF 1990b und „Rückblick“ auf der Website des Vereins <http://www.kles.org/frameset.html> [Zugriff 20.10.2016].

Dazu gehört vor allem, daß frühes Fremdsprachenlernen nicht als die Vorverlegung einer Schulstufe gesehen wird, sondern eingebettet sein muß und sich einbringen soll in die Schule für alle, welche die Grundschule seit der Weimarer Reform ist“ (ebd.: 273).²¹

Mit seiner ‚Resolution zur Reform des Fremdsprachenunterrichts vom 15.09.1991‘ forderte der Bundeselternrat, „daß ab der 3. Klasse eine europäische Sprache vermittelt wird“ (OPPERMANN 1992: 76) und stellte sich damit in die Reihe der Unterstützer für frühes Fremdsprachenlernen.

1994 empfahl die Kultusministerkonferenz die *Fremdsprachenbegegnung* als „*Fremdsprachenvermittlung* [Hervorhebungen O.B.] in den Jahrgangsstufen 3 und 4 der Grundschule“ als „ein Angebot eigener Art und mit eigener Didaktik“. Darüber hinaus wurde zugleich mitgeteilt, dass es „neben dem begegnungssprachlichen Konzept“ in einigen Ländern Projekte gibt, die eine „systematische Beschäftigung mit einer Fremdsprache von der 3. Jahrgangsstufe an vorsehen, um erste Schritte zum *Erlernen* [Hervorhebung O.B.] einer Fremdsprache zu ermöglichen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1994). Damit reagierte sie auf die Resolution des Bundeselternrats von 1991 und auch auf eine Resolution des Kuratoriums des Vereins ‚Kinder lernen europäische Sprachen‘ an die KMK von 1993 (GOMPFE/MEYER 1996: 8–11).

Ein Jahr später forderte die EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995) in ihrem Weißbuch ‚Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘, „jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ (ebd.: 13), und konkretisierte: „Will man [...] die Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen erreichen, wäre es wünschenswert, bereits im Kindergarten mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen. Es erscheint unabdingbar, daß dieser Unterricht dann in der Primarstufe systematisch erfolgt und die zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe angegangen wird“ (ebd.: 72).

Wurden in der ersten Hochphase im Braunschweiger Schulversuch durch die empirische Untersuchung von DOYÉ/LÜTTGE wichtige Erkenntnisse gewonnen, so war es zwanzig Jahre später ab dem Schuljahr 1991/92 der Hamburger Schulversuch, wissenschaftlich begleitet von Peter W. KAHL und Ulrike KNEBLER, der wiederum entscheidende Hinweise für die Entwicklung des frühen Fremdsprachenlernens lieferte (KAHL/KNEBLER 1996, BÖRNER 1999a, 1999b). In Hamburg beteiligten sich die 13 Klassen aus fünf Grundschulen eines geschlossenen Wohngebietes an dem Versuch, in dem die ca. 300 Schülerinnen und Schüler über die Klassenstufe 3/4 hinaus bis in die verschiedenen weiterführenden Schulen in Jahrgangsstufe 5/6 im Fach Englisch begleitet wurden. Das entscheidende Ergebnis der Evaluation war neben den positiven Befunden über den Grundschulunterricht (KAHL/KNEBLER 1996: 104) die Erkenntnis über „Problemfelder des weiterführenden Unterrichts“

²¹ Der Gedanke, den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts „nicht als ein Anliegen der Linguisten und Fachdidaktiker allein“ zu sehen, „sondern nur als Teil der *allgemeinen Grundschulreform*“ war für Helmut SAUER bereits fast 20 Jahre früher wichtig (SAUER 1972: 130).

(ebd.: 106): „Über den Erfolg des Frühbeginns entscheidet ganz wesentlich der Unterricht in Klasse 5/6“ (ebd.: 109).

Das Ergebnis einer Befragung der an den in den folgenden Jahren fortgesetzten Schulversuchen beteiligten Grundschullehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im Jahr 1996 war ermutigend (vgl. BÖRNER 1997), sodass der Boden bereitet war für die flächendeckende Einführung von Grundschulenglisch im Stadtstaat Hamburg ab dem Schuljahr 1996/97. Dafür wurde von der Schulbehörde der folgende Vierjahresplan entwickelt: (a) In jeweils einer geschlossenen Region im Umfang etwa eines Viertels des Stadtgebietes wurde (b) mit einer verbindlichen intensiven Lehrerfortbildung (halbjährige Vorbereitung, halbjährige Begleitung, zweiwöchige Auslandslehrgänge im Rahmen europäischer Programme und (c) mit halbjähriger Begleitung der Lehrkräfte der weiterführenden Schulen in Arbeitskreisen das vermutlich intensivste Programm umgesetzt.²²

1999, zehn Jahre nach Gründung von ‚Kinder lernen europäische Sprachen e.V.‘, luden der Münchener Verleger Günther BRINEK und Hans-Eberhard PIEPHO 25 Experten aus Universitäten, Schulverwaltung, aus der Schulpraxis sowie der Lehreraus- und Lehrerfortbildung zu einem Expertentreffen ‚Fremdsprachenfrühbeginn‘ in die Sababurg ein. Es war die Gründungsveranstaltung des BIG-Kreises in der ‚Stiftung Lernen‘²³, der es sich zur Aufgabe gemacht hatte, „für alle, die mit Fremdsprachen in der Grundschule zu tun haben, Orientierung, Anregung und praktische Hilfe [zu] bieten“ (LOHMANN 2011: 23). In zahlreichen Veröffentlichungen²⁴ bis hin zu einer bundesweiten Untersuchung des Lernstands im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 (BIG-KREIS 2015; BÖRNER et al. 2016) engagierten sich die Mitglieder für den frühen Fremdsprachenunterricht. Besondere Beachtung bundesweit fand die Empfehlung ‚Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule‘ (BIG-Kreis 2005). „Da die wenigsten Bundesländer zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der ‚Empfehlungen‘ Bildungsstandards und Rahmencurricula für die Fremdsprachen in der Grundschule formuliert hatten, kam ihnen eine zentrale orientierende Funktion vor allem auf Schulebene zu.“ (LEGUTKE 2011: 50)

„Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg?“ fragte Helmut SAUER provokativ in seinem Aufsatz in den *Neusprachlichen Mitteilungen* (2000b: 2–7). Es klingt resignativ, wenn er am Ende unter Verweis auf die Situation im Jahr 1980 sein Resümee aus der annotierten Bibliographie wiederholt, dass man „einerseits feststellen [muss], wie erstaunlich weit die Entwicklung damals schon war,

²² Rückblickend hat sich gezeigt, dass bundesweit aus den Befunden von DOYÉ/LÜTTGE (1977) und KAHL/KNEBLER (1996), bezogen auf die notwendige kontinuierliche Fortführung des frühen Fremdsprachenunterrichts, keine beziehungsweise viel zu späte Konsequenzen gezogen wurde. Das damalige konsequente Vorgehen in Hamburg dürfte sich dagegen längerfristig positiv ausgewirkt haben (vgl. z.B. STANAT et al. 2016: 238).

²³ Hinter dem Akronym **BIG** verbirgt sich das Programm des Arbeitskreises, der bis heute noch aktiv ist: **B**eratung, **I**nformation, **G**espräch.

²⁴ Die Veröffentlichungen stehen auf der Homepage der *Stiftung Lernen* zur Verfügung: <http://www.praktisches-lernen.de> [Zugriff 30.10.2016].

dass der Zugewinn an Erkenntnissen in der zweiten Hochphase nicht überragend groß ist und vor allem, dass die primäre Zielsetzung des Spracherwerbs, der Steigerung des fremdsprachlichen Könnens zum Teil verloren gegangen ist“ (SAUER 2000a: 35). Abschließend bekennt er sich dennoch zu der Ermutigung, „diese Zielsetzung voll wiederzugewinnen und konsequent ohne Irrwege zu verfolgen“ (ebd.).

4. Endgültiger Durchbruch

In ihrem Jahrbuch 2002 konnte Gundi GOMPF als Ergebnis einer bundesweiten Untersuchung, die sie 2001 in Absprache mit dem Sekretariat und dem Schulausschuss der KMK durchgeführt hatte, mitteilen, dass in sämtlichen sechzehn Bundesländern der Fremdsprachenbeginn gesetzlich in die Grundschule vorverlegt wurde (vgl. GOMPF 2002: 92). Verbindlicher flächendeckender Unterricht in allen Grundschulklassen konnte allerdings erst für das Schuljahr 2006/7 vermeldet werden (vgl. GOMPF 2009).²⁵ Damit war das wichtige Ziel erreicht, in Deutschland das frühe Fremdsprachenlernen in der Grundschule endgültig flächendeckend zu etablieren. Trotz dieses Durchbruchs bestand weiterhin erheblicher Handlungs- und Klärungsbedarf, nicht nur wegen der negativen Bewertung Helmut SAUERS aus dem Jahr 2000.²⁶

Im Jahr 2001, dem Europäischen Jahr der Sprachen, wurden auf einer europaweiten Konferenz von Sprachwissenschaftlern, Sprachdidaktikern, Lehrerausbildnern, Lehrplan- und Lehrwerkautoren und Vertretern der Schulaufsicht mit der sogenannten WEILBURGER ERKLÄRUNG²⁷ ‚Empfehlungen für ein Gesamtkonzept erfolgreichen Sprachen-Lehrens und Lernens‘ verabschiedet. Für das frühe Fremdsprachenlernen betonen die Verfasser darin die besondere Verantwortung dafür, dass die Kinder bereits in Kindergärten, Grundschulen und auch in Schulen für Kinder mit besonderem Förderbedarf die Grundlagen für weiteres Sprachenlernen erwerben. Sie stellen sich bereits zu diesem Zeitpunkt ein Konzept für einen gesamten Sprachunterricht vor, „der aus dem Unterricht in deutscher Sprache, dem Unterricht in einer Fremdsprache und bei vielen Kindern auch aus dem Unterricht in der Herkunftssprache besteht“ (ebd.: 2). Vor allem weisen sie auf die Notwendigkeit hin, für die Kontinuität des Fremdsprachenwachstums die Kooperation der Lehrkräfte aus Grundschulen und weiterführenden Schulen fest zu institutionalisieren (vgl. ebd.).

Damit wurde für die weitere Entwicklung auf mehrere zu klärende Herausforderungen aufmerksam gemacht: die Gewährleistung eines kontinuierlichen Spracherwerbs über den frühen Beginn hinaus, zugleich Wahrnehmung und Berücksichti-

²⁵ Das erste Bundesland, in dem alle Schülerinnen und Schüler in der Grundschule Englischunterricht erhielten, war Hamburg im Schuljahr 1999/2000.

²⁶ Zur Konsolidierung des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts s. den ausführlichen Beitrag von Christa LOHMANN in diesem Heft.

²⁷ Veröffentlicht unter <http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?Id=31123> (05.11.2016).

gung des sich ausbreitenden vorschulischen Fremdsprachenlernens²⁸ sowie Berücksichtigung der bereits vorhandenen Vielsprachigkeit in den Schulen.

Gleichzeitig waren zu diesem Zeitpunkt zahlreiche didaktisch-methodische Fragen zum frühen Fremdsprachenlernen nicht endgültig geklärt, wie zum Beispiel die Bedeutung von Grammatik und *language awareness* und *language learning awareness*, die Rolle der Schrift, die Dominanz von Englisch als *lingua franca*, der Beginn ab Jahrgangsstufe 1 oder 3 (vgl. dazu GOMPFF 2000) und damit verbunden die Frage, welche Auswirkungen das frühe Fremdsprachenlernen auf die Curricula der weiterführenden Schulen hat²⁹ sowie der Umfang des immersiven bzw. bilingualen Lernens in der Grundschule.³⁰

Literatur

- ANDERSSON, Theodore (1960): „The optimum age for beginning the study of modern languages“. In: *International Review of Education* 3, 298–306.
- BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (⁵2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke.
- BEBERMEIER, Hans (1989): „Begegnung mit einer Fremdsprache in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens – Beispiel Englisch“. In: *Die Neueren Sprachen* 88.4, 411–423.
- BEBERMEIER, Hans (1991): „Frühes Fremdsprachenlernen – Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule“. In: ERMERT (Hrsg.), 29–36.
- BEBERMEIER, Hans (1992): „Fremdsprachliche Lerngelegenheiten in der Grundschule: Begegnung mit Sprachen“. In: *Englisch* 27.4, 122–128.
- BEBERMEIER, Hans (1994a): „Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen“. In HEGELE et al., 33–50.
- BEBERMEIER, Hans (1994b): „Fremdsprachliche Lernangebote in der Grundschule. Begegnung als Unterrichtsprinzip“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 47.3, 162–169.
- BEBERMEIER, Hans (1997): „Begegnung mit Sprache(n) (BmS) in der Grundschule – und was danach?“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31.4, 15–19.
- BIG-KREIS IN DER STIFTUNG LERNEN (²2005): *Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung*. München: Domino Verlag.
<http://www.praktisches-lernen.de> (→ BIG-Kreis: Veröffentlichungen) (29.05.2017).
- BIG-KREIS IN DER STIFTUNG LERNEN (2011): *Think BIG! Festschrift für Günther Brinek*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press, UG.
- BIG-KREIS IN DER STIFTUNG LERNEN (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag.
<http://www.praktisches-lernen.de> (→ BIG-Kreis: Veröffentlichungen) (29.05.2017).

²⁸ So vermeldete der „Verein für Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen“ (FMKS) zwischen 2004 und 2014 einen Anstieg bilingualer Kitas von 340 auf 1.035 (<http://www.fmks-online.de/>) [Zugriff 07.11.2016]. Vgl. auch KERSTEN (Hrsg.) (2008).

²⁹ Beispielsweise wurden die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache von 2003 bisher noch nicht geändert, obgleich eine Überprüfung „nach Maßgabe der weiteren Ergebnisse des Fremdsprachenlernens in der Grundschule“ angekündigt worden war (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004: 7).

³⁰ Zum Status quo der Entwicklung s. den Beitrag von Stefanie FRISCH in diesem Heft.

- BLANK, Hugo (1987): „Französisch in der Grundschule“. In: *Französisch heute* 18.2, 131–140.
- BÖRNER, Otfried (1999a): „Vom Schulversuch zur flächendeckenden Umsetzung: Sieben Jahre Englisch an Hamburger Grundschulen“. In: *FF-Fremdsprachenfrühbeginn* 1, 15–21.
- BÖRNER, Otfried (1999b): „Grundschulenglisch flächendeckend – und wie geht es weiter?“ In: *Hamburg macht Schule* 11.4, 31–34.
- BÖRNER, Otfried (2009): „Fremdsprachenlernen in der Grundschule: die Hamburger KESS-Studie.“ In: ENGEL et al. (Hrsg.), 67–75.
- BÖRNER, Otfried / BÖTTCHER, Heiner / MÜLLER, Tanja / KIERPCKA, Adelheid / KRONISCH, Inge / LEGUTKE, Michael / LOHMANN, Christa / SCHLÜTER, Norbert (2016): „Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG-Studie“. In: BÖTTGER, Heiner / SCHLÜTER, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz*. Braunschweig: Westermann, 8–44.
- BÖTTGER, Heiner (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- BRUSCH, Wilfried (1993a): „Fremdsprachen in der Grundschule – nach welchem Konzept?“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 46.2, 94–100.
- BRUSCH, Wilfried (1993b): „Fremdsprachen in der Grundschule – Das Hamburger Konzept, Englisch ab 3. Schuljahr‘ und das NRW-Konzept ‚Begegnung mit Sprache/n‘ im Vergleich“. In: *Englisch* 28.2, 41–47.
- BRUSCH, Wilfried (1997): „Fremdsprachen in der Grundschule. Ergebnis einer Umfrage“. In: *Grundschule* 29.2, 48–49
- BURSTALL, Claire / JAMIESON, Monika / COHEN, Susan / HARGREAVES, Margret (1974): *Primary French in the Balance*. Slough: NFER Publishing Company.
- BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- CHRIST, Herbert / DE CILLIA, Rudolf (2007): „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945“. In: BAUSCH/CHRIST/KRUMM (Hrsg.), 614–621.
- COMENIUS, Johann Amos (1954): *Große Didaktik*. Düsseldorf / München: Verlag Helmut Küpper.
- DE CILLIA, Rudolf / KLIPPEL, Friederike (Hrsg.) (2016): „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern“. In: BURWITZ-MELZER et al. (Hrsg.), 625–631.
- DOFF, Sabine (2016): „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick“. In: BURWITZ-MELZER et al. (Hrsg.), 320–325.
- DOYÉ, Peter (1962): „Sprachunterricht für alle?“ In: *Die Deutsche Schule* 53.7–8, 354–367
- DOYÉ, Peter (1964): „Didaktische Grundprobleme des neusprachlichen Unterrichts“. In: *Die Deutsche Schule* 55.2, 87–97.
- DOYÉ, Peter / LÜTTGE, Dieter (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule – Bericht über das Forschungsprojekt FEU*. Braunschweig: Westermann.
- ENGEL, Gaby / GROOT-WILKEN, Bernd / THÜRMAN, Eike (Hrsg.) (2009): *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen.
- ERMERT, Karl (Hrsg.) (1991): *Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa*. Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie (Loccumer Protokolle 63/1990).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): *Leben und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
file:///D:/Downloads/C29395411DEC_001.pdf (29.05.2017).
- FACHVERBAND MODERNE FREMDSPRACHEN (1989): „Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen. Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremd-

- sprachen (FMF)“: In: *Neusprachliche Mitteilungen* 42,3, 140–142.
- FAY, Gesine / HELLWIG, Karlheinz (1971): *Englisch in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- FREUDENSTEIN, Reinhold (1986): „Englisch ‚spielend‘ erfahren – Zum Fremdsprachenlernen im Vorschulalter“. In: HARKS-HANKE/ZYDATIß (Hrsg.), 65–75.
- GOMPF, Gundi (1971): *Englisch in der Grundschule*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- GOMPF, Gundi (Hrsg.) (1990a): *Jahrbuch 90*. Stuttgart: Klett.
- GOMPF, Gundi (1990b): „Ziele und Aufgaben des Fördervereins ‚Kinder lernen europäische Sprachen e.V.‘“. In: GOMPF (1990a), 82–85.
- GOMPF, Gundi / MEYER, Edeltraud (Hrsg.) (1996): *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. Jahrbuch 96. Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachenunterricht für alle*. Leipzig: Klett.
- GOMPF, Gundi / MEYER, Edeltraud / HELFRICH, Heinz (Hrsg.) (1999): *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. Jahrbuch 99. Zehn Jahre Kinder lernen europäische Sprachen*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- GOMPF, Gundi (2000): „Fremdsprachen ab Klasse 1 – Schuljahr 2009/2010“. <http://www.kles.org/pdf-dateien/Synopse2009-2010.pdf> (05.11.2016).
- GOMPF, Gundi (Hrsg.) (2002): *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. Jahrbuch 2002. Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- GUTSCHOW, Harald (1969): „Frühbeginn des Englischunterrichts“. In: RADEMACHER, Marlis / VOIGT, Hildegard / FRIEDRICHS, Hildegard: *Frühbeginn des Englischunterrichts, 3. Schuljahr*. Berlin / Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 7–27.
- HARKS-HANKE, Ingrid / ZYDATIß, Wolfgang (Hrsg.) (1986): *Vierzig Jahre Englischunterricht für alle. Festschrift für Harald Gutschow*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- HEGELE, Irmintraut / BRUSCH, Wilfried / BEBERMEIER, Hans / ALIG, Margaret L. / LIPPELT, Birgit / SPIELMANN, Christiane / BREMKAMP, Heidi / TREUDE, Karin / DE ROMA, Marie-Luise / SANDFUCHS, Uwe (1994): *Kinder begegnen Fremdsprachen*. Braunschweig: Westermann.
- HILGENDORF, Erwin / HOLZKAMP, Christine / MÜNZZBERG, Ingrid (1970): *Frühbeginn des Englischunterrichts*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- JAFFKE, Christoph / MAIER, Magda (1997): *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*. Leipzig et al.: Ernst Klett Grundschulverlag.
- KAHL, Peter W. (1972): „Englisch in der Grundschule. Ein Modell zur Eingliederung in den Lehrplan“. In: *Englisch* 7.1, 1–4.
- KAHL, Peter W. / KNEBLER, Ulrike (1996): *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3*. Berlin: Cornelsen.
- KERSTEN, Kirstin (Hrsg.) (2008): *ELIAS – Early Language and Intercultural Acquisition Studies. Final Report*. Universität Magdeburg: ELIAS. www.elias.bilikita.org (29.05.2017).
- KEBLER, Jörg-Ulrich (2006): *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren*. Tübingen: Narr.
- KOELLE, Willi (1962): „Beginnen wir zu spät mit dem Erlernen einer fremden Sprache?“ In: UNESCO-Institut für Pädagogik / Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hrsg.): *Hauptlinien und Lernfragen der internationalen pädagogischen Entwicklung*. Braunschweig: Waisenhaus – Buchdruckerei und Verlag, 77–85.
- KUBANEK-GERMAN, Angelika (2001): *Kindgemäßer Englischunterricht*. Band 1: Ideengeschichte. Münster/New York et al.: Waxmann.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.) (1964): *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*.

- http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf (29.05.2017).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1994): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2. Juli 1970 i.d.F. vom 6. Mai 1994). http://www.schule.de/kmk/kmk_gs_1994.htm (29.05.2017).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1985): *Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule. Beispiel Englisch*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) / THÜRMAN, Eike (Redaktion) (1990): *Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule – Ergebnisse einer Fachtagung*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- LEGUTKE, Michael K. (2011): „Die ‚Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung Lernen‘ – Versuch einer Standortbestimmung“. In: BIG-Kreis 2011: 49–55.
- LEHBERGER, Reiner (1990): *Englischunterricht an Hamburger Volksschulen 1870-1945*. Hamburg: Curio Verlag.
- LEHBERGER, Reiner (2007): „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945“. In: BAUSCH/CHRIST/KRUMM (Hrsg.), 609–614.
- LOHMANN, Christa (2011): „Die Veröffentlichungen des BIG-Kreises – Rückblick und Überblick“. In: BIG-Kreis 2011, 23–33.
- MARTENS, Rudolf (1964): *Englisch ab 3. Schuljahr – Vorläufiger Bericht über einen Versuch an Volksschulen und Gymnasien in Kassel*. Berlin: Cornelsen.
- MARTENS, Rudolf / WINDEMUTH, Edgar (1970): *Englisch ab 3. Schuljahr – Bericht über den Schulversuch in Kassel*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- MEYER, Edeltraud / KODRON, Christoph (Hrsg.) (1993): *Fremdsprachenunterricht in den Primarschulen Europas*. Stuttgart: Klett (= Jahrbuch 1993 des Fördervereins ‚Kinder lernen europäische Sprachen‘).
- MÖLLER, Julchen (1932): „Erläuterungen zur Englischarbeit der Versuchsschule Tieloh-Süd“. In: *Hamburger Lehrerzeitung* 11.16–17, 192–195.
- NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR FORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG (NLI) (Hrsg.) (1997): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hildesheim: NLI.
- OPPERMANN, Ilse-Maria (1992): „Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa“. In: GOMPFF, Gundi (Hrsg.): *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. Berlin: Cornelsen, 75–77.
- OTTO, Berthold (1961): „Die Schulreform im 20. Jahrhundert“. In: FLITNER, Wilhelm / KUDRITZKI, Gerhard (Hrsg.): *Die deutsche Reformpädagogik*. Band I. Düsseldorf / München: Verlag Helmut Küpper, 167–185.
- PELZ, Manfred (1987): „Ein neues Forschungsfeld: Französisch in der Grundschule – anders“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 40.4, 131–140.
- PENFIELD, Wilder G. / ROGERS, Lamar (1959): *Speech and Brain-Mechanisms*. New Jersey: Princeton University Press.
- PETERSEN, Peter (1961): *Der Kleine Jena-Plan*. Braunschweig: Westermann (30./31. Aufl. der Erstauflage von 1927).
- PROCHAZKA, Anton / SCHIMEK, Franz (1984): „Verbindliche Übung ‚Lebende Fremdsprache‘ an österreichischen Grundschulen“. In: *Englisch* 19.1, 29–30.

- REINFRIED, Marcus (2016): „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern bis 1945“. In: BURWITZ-MELZER et al. (Hrsg.), 619–624.
- SAUER, Helmut (1968): *Fremdsprachen in der Volksschule*. Hannover: Schroedel.
- SAUER, Helmut (1972): „Der Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 25.3, 129–136.
- SAUER, Helmut (Hrsg.) (1974): *Englisch auf der Primarstufe*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- SAUER, Helmut (1986): „40 Jahre Englischunterricht für alle in der Bundesrepublik Deutschland“. In: HARKS-HANKE/ZYDATIB (Hrsg.), 38–50.
- SAUER, Helmut (1993): „Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 46.2, 85–94.
- SAUER, Helmut (2000a): *Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert*. Leipzig et al.: Ernst Klett Grundschulverlag.
- SAUER, Helmut (2000b): „Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg?“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 53.1, 2–7.
- SCHLEMMINGER, Gerald (1996): „Freinet-Pädagogik – (auch) ein Ansatz für den Fremdsprachenunterricht?“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 87–105.
- SCHRÖDER, Konrad (Hrsg.) (1984): *Wilhelm Viëtor: „Der Sprachunterricht muss umkehren“*. München: Hueber.
- SCHRÖDER, Konrad (1993): „Nicht A oder B, sondern A plus B“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 46.2, 72–73.
- SCHRÖDER, Konrad (2001): „Historische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule“. In: *FF-Fremdsprachenfrühbeginn*. Sonderausgabe zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001, 10–12. <http://www.praktisches-lernen.de> (29.05.2017).
- STANAT, Petra / BÖHME, Katrin / SCHIPOLOWSKI, Stefan / HAAG, Nicole (Hrsg.) (2016): *IQB-Bildungstrend 2015. Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster / New York: Waxmann.
- STERN, H.H. (1967): *Foreign Languages in Primary Education*. London: Oxford University Press. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001314/131496eo.pdf> (29.05.2017).
- THÜMANN, Eike (1990): „Vorbemerkungen“. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), 5–13.
- TRIM, John (1991): „Language Learning and European Citizenship: Modern Languages in the Council of Europe“. In: ERMERT (Hrsg.), 49–62.
- VIËTOR, Wilhelm (1984): „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ In: SCHRÖDER, 52–86.
- WEILBURGER ERKLÄRUNG (2001): „Mehrsprachigkeit und Europäische Dimension in Schule und Erwachsenenbildung – Empfehlungen für ein Gesamtkonzept erfolgreichen Sprachen-Lehrens und Lernens“. <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=31123> (29.05.2017).

Konsolidierung des Grundschul-Englischunterrichts

Abstract. Every now and then the discussion about the pros and cons of learning English in primary school begins anew, although learning a foreign language, especially English, became compulsory for primary school children in all 16 German states starting in the 2005/06 school year and is well established in law. Common to all German states is the integration of a foreign language subject into the educational and didactic principles of primary school as well as the orientation of language learning goals towards the Common European Framework of Reference for Languages. These two circumstances, however, are only formal in nature. A comparison of the various learning conditions highlights the many differences among the German states in regards to which foreign languages are taught, the age pupils start learning a new language, and how much instructional time is assigned. Learning goals, forms of assessment and evaluation can also vary. Finally, consideration will be given to regional or general trends in language learning.

1. Flächendeckende Einführung

1.1 Vorbemerkung

Die Frage nach Sinn und Unsinn des Englischunterrichts in der Grundschule ist vor einigen Jahren in Bayern noch öffentlich diskutiert worden. Die Gymnasiallehrkräfte hatten ihre Zweifel geäußert, weil sie sich auf Veränderungen im Englischunterricht der 5. Jahrgänge nicht eingestellt hatten. In Baden-Württemberg wurden vorübergehend Bedenken angemeldet, den Englischunterricht nicht mehr im ersten, sondern erst im dritten Schuljahr zu beginnen. Diese Diskussion ist erst kürzlich wieder aufgeflammt, und es bleibt abzuwarten, wie Baden-Württemberg und vielleicht auch andere Länder darauf reagieren. Aber die Widerstände gegen dergleichen Vorhaben sind insgesamt zu groß. Die Kritiker haben sich nicht durchsetzen können. Der Englischunterricht in der Grundschule ist und bleibt inzwischen fest etabliert. Laut KMK ist der Unterricht in einer Fremdsprache seit dem Schuljahr 2005/06 für alle Schülerinnen und Schüler in der Grundschule verpflichtend.

* **Korrespondenzadresse:** Dr. Christa LOHMANN, Jakobsleiter 1, 24159 KIEL.

E-Mail: chr-lohmann@web.de

Arbeitsbereiche: Bilingualer Unterricht, Fremdsprachen in der Grundschule, Beirätin „Praxis Englisch“, Beirätin „The English Academy“ (TEA).

1.2 Schulversuche mit dem „Frühenglisch“¹

Eine der Wurzeln für die heutige Situation des Englischunterrichts in der Grundschule ist die Resolution der europäischen Erziehungsministerkonferenz vom Oktober 1991 über „Die europäische Dimension im Bildungswesen: Unterricht und Lehrplaninhalte“. Die Sprachenpolitik der Europäischen Union fordert, dass jedes Kind in der EU die Chance haben soll, während seiner Schulzeit mindestens drei Sprachen lernen zu können: die Muttersprache und zwei Fremdsprachen, eine davon möglichst die Sprache des oder eines der Nachbarländer. Damit sind sprachpolitisch entscheidende Weichen gestellt. Außerdem, und das ist nicht minder wichtig, hat der europäische Integrationsprozess mit der Einführung von Fremdsprachen in den Kindertagesstätten, in den Grundschulen (und der stetig wachsenden Zahl von bilingualen Zügen vor allem in Sek I-Schulen) einen deutlichen Schub erfahren.

Aber schon vor diesem entscheidenden Jahr 1991 findet sich eine Reihe von Beispielen für das sogenannte Frühenglisch. Die einzelnen Bundesländer gingen sehr unterschiedlich mit der Einführung dieses Faches um. Interessanterweise gab es in mehreren Bundesländern bereits früh Versuche mit dem Englischunterricht in der Grundschule. Beispielsweise waren es in Baden-Württemberg zwischen 1968 und 1971 38 dritte Klassen, deren Englischunterricht einen von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführten und begleiteten Schulversuch darstellte. In Berlin starteten ähnliche Versuche schon 1965 unter der fachdidaktischen Beratung von P. Doyé und später H. Gutschow. Obgleich die Weiterführung hier wegen der bis zum 6. Schuljahr laufenden Grundschule leichter möglich gewesen wäre, mussten die Versuche öfter unterbrochen werden, weil die strengen Auflagen des Senats an die Qualifizierung der Lehrkräfte nicht erfüllt werden konnten (vgl. auch SAUER 2004: 12). Ähnliche Versuche gab es ferner in Bremerhaven (1966 ff.), Hamburg (1968/69 und 1969/70), in verschiedenen Städten Hessens sowie in Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Niedersachsen hat Schulversuche mit dem sog. Frühenglisch in den Jahren von 1966–83 an ausgewählten Grundschulen durchgeführt, diese Schulversuche aber ebenfalls wieder eingestellt. In Schleswig-Holstein lief der Schulversuch mit Englisch in der Grundschule in den Jahren 1968/69 an elf Kieler Grundschulen und wurde von K. Lorenzen an der Pädagogischen Hochschule Kiel durchgeführt und begleitet. Sie hat eine der ersten Veröffentlichungen zum Thema vorgelegt: „Englisch im dritten Schuljahr. Wegweiser für die Lehrerfortbildung. Ein Schulprogramm und seine Grundlegung, 1969“ (vgl. LORENZEN 1969). Letztlich wurden aber auch diese Versuche abgebrochen, weil die Fortführung in 5. Klassen wenig erfolgreich war. Die aufnehmenden Schulen waren nicht darauf eingestellt, dass Kinder mit Englischkenntnissen in die 5. Klassen kamen. Die Englischlehrkräfte gestalteten ihren Anfangsunterricht deshalb wie gewohnt und demotivierten viele Kinder bis hin zu Leistungsabfall.

¹ Vgl. GOMPF (1971) sowie SAUER (2004).

Diese Versuche mit dem „Frühenglisch“ haben trotz oder gerade wegen ihrer mangelnden Kontinuität auf drei Problembereiche hingewiesen, die bis heute nur ansatzweise gelöst sind: die Qualifizierung der Lehrkräfte, der Übergang in die weiterführenden Schulen und die Lehrerfort- bzw. Lehrerausbildung.

1.3 Obligatorischer Englischunterricht

Erst nach mehreren Jahren der Stagnation wagt Niedersachsen im Schuljahr 2002/03 den Anfang mit Englisch als Pflichtfach in der 3. Klasse in allen Grundschulen – betroffen davon sind 1865 Schulen – und wird so zum Vorreiter für die anderen Bundesländer. Zeitgleich mit Baden-Württemberg folgt Nordrhein-Westfalen im darauffolgenden Schuljahr 2003/04 mit dem obligatorischen Englischunterricht in der 3. Klasse. Bis 2005/06 haben die übrigen Bundesländer die flächendeckende Einführung abgeschlossen. Nur Schleswig-Holstein folgt noch ein Jahr später. Erst für das Schuljahr 2006/07 hat das Ministerium die offizielle flächendeckende Einführung für die 3. Klassen beschlossen und im folgenden Jahr das obligatorische Englisch für die 4. Klassen.

Diese flächendeckende Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule 2006 ist eine einschneidende Veränderung: Das Curriculum der Grundschule wird um ein Fach erweitert, und eine Fremdsprache gehört von nun an zur Grundbildung aller Kinder. Mit der obligatorischen Einführung einer Fremdsprache wird zugleich der Grundstein gelegt für eine künftige Mehrsprachigkeit in der globalisierten Welt und den möglichen Einsatz der Fremdsprache in anderen Lernbereichen, d.h. für bilingualen Unterricht.

Kennzeichnend für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist es, so KIEREPKA (2010: 83), dass er sich „in das pädagogische Konzept von Grundschule einpassen muss und zu keiner Elitenbildung führen darf. Dies hat zu weitreichenden didaktisch-methodischen Konsequenzen für die alters- und kindgerechte Gestaltung des Lehrens und Lernens geführt; ein Prozess, der noch nicht abgeschlossen ist“. Deshalb ist es vielleicht auch legitim zu sagen, dass die Tatsache, dass die Grundschule in allen Bundesländern seit nunmehr zehn Jahren das Fach Englisch bzw. eine Fremdsprache in ihrem Fächerkanon führt, auch fast schon die einzige Gemeinsamkeit aller 16 Bundesländer ist.

2. Vielfältige Diversitäten / Länderspezifische Ausprägungen²

2.1 Das Sprachenangebot

Während Englisch in den meisten Bundesländern dominant ist, hat sich das Saarland von Anfang an wegen seiner Nähe und engen wirtschaftlichen Verflechtungen mit

² Die Informationen dieses Abschnitts beziehen sich im Wesentlichen auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2013a).

dem Nachbarn für Französisch entschieden. Es gibt aber auch Länder wie Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Rheinland-Pfalz, in denen wahlweise Englisch oder Französisch angeboten wird. Außerdem führt Baden-Württemberg Schulversuche mit Italienisch durch. In Mecklenburg-Vorpommern können die Kinder neben Französisch auch Polnisch wählen, Brandenburg hat ebenfalls Polnisch im Angebot sowie Sorbisch/Wendisch im Siedlungsgebiet der Sorben, aber auch Französisch und Russisch. In Schleswig-Holstein kann im Bereich von Südschleswig Dänisch gelernt werden. Wieder andere Schulen z.B. in Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sind offen für herkunftssprachlichen Unterricht, je nach dem Bedarf der Kinder mit Migrationshintergrund. Bemerkenswert ist der Sprachenatlas von Bremen, der neben dem obligatorischen Englischunterricht ab 3. Schuljahr in allen Grundschulen jene Schulen auflistet, in denen eine spezielle Sprache wie Chinesisch, Griechisch, Kurdisch u.a.m. angeboten wird, so dass Kinder mit einer entsprechenden Herkunftssprache dort unterrichtet werden können (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung 2014).

2.2 Der Beginn des Fremdsprachenangebotes

Wann die erste schulische Fremdsprache in der Grundschule angesetzt wird, ist nicht nur eine Frage des Schuljahres; denn die Wahl für den Beginn im 1. bzw. im 3. Schuljahr ist stets mit weitreichenden methodisch-didaktischen Entscheidungen verbunden. Zunächst ist festzuhalten, dass die Zahl der Bundesländer, in denen der fremdsprachliche Unterricht offiziell bereits im 1. Schuljahr beginnt, in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Es handelt sich um Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland. Außerdem arbeiten die Schulen in Brandenburg in den ersten beiden Jahrgangsstufen mit begegnungssprachlichen Elementen. Dabei handelt es sich um „fremdsprachliches Lernen im Unterricht anderer Fächer“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2015). Niedersachsen bietet alternativ dazu auch herkunftssprachlichen Unterricht an. Neben den genannten Ländern, die die 1. Fremdsprache flächendeckend in der 1. Klasse beginnen lassen, gibt es in mehreren anderen Ländern, z.B. in Hessen oder Niedersachsen, auch in Sachsen und Sachsen-Anhalt, verschiedene Schulversuche mit 1. Klassen. Neun Länder, also nach wie vor die Mehrzahl, starten mit Englisch im 3./4. Schuljahr. Es ist wenig verwunderlich, dass die Schulen in den neuen Ländern, in denen jahrzehntelang Russisch dominierte, dazu gehören. Brandenburg macht eine Ausnahme, weil hier wie in den westlichen Ländern Englisch die 1. obligatorische Fremdsprache ist, die als Begegnungssprache bereits in Jahrgangsstufe 1 und 2 einsetzt.

2.3 Stundenanteile

Ähnlich wie der Beginn variieren sowohl die Stundenanteile wie die Zeitznutzung, die in der Grundschule für das Lernen der Fremdsprache vorgesehen sind. In elf

Bundesländern wird der Englischunterricht im 3. und 4. Schuljahr mit je 2 Wochenstunden geplant. Ausnahmen machen Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern mit je 3 Wochenstunden und Rheinland-Pfalz mit 50 Min. pro Woche bzw. 3–5 Lehrerstunden. Da Brandenburg und Berlin eine sechsjährige Grundschule haben, wird hier gestuft verfahren. Beginnend mit 2 Wochenstunden im 3. Schuljahr, wird der Stundenanteil in Berlin mit jeder Jahrgangsstufe um 1 Stunde erhöht (3. Schuljahr 2 WS; 4. Schuljahr 3 WS; 5. Schuljahr 4 WS; 5. Schuljahr 5 WS). Ebenfalls 14 Wochenstunden stellt Brandenburg den Grundschulen für ihren Englischunterricht zur Verfügung, teilt aber mit je 3 Wochenstunden im 3./4. Schuljahr und je 4 im 5./6. Schuljahr anders auf.

Sofern die Bundesländer bereits im 1. Schuljahr beginnen, bestehen sehr deutliche Unterschiede zwischen den Vorgaben. Baden-Württemberg, das Saarland, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen setzen 2 Wochenstunden pro 1. und 2. Schuljahr an, aber Nordrhein-Westfalen lässt die Kinder erst vom 2. Halbjahr des 1. Schuljahres an Englisch lernen. In Hamburg wird je 1 Wochenstunde mit Unterricht in Blöcken à 20 Minuten angesetzt, Rheinland-Pfalz schreibt 50 Minuten pro Woche vor. Die Schulen in Brandenburg arbeiten in den ersten beiden Schuljahren mit dem Konzept der Begegnungssprache, das den Englischunterricht mit 10–20 Minuten in die Lernbereiche integrieren soll.

2.4 Methodische Varianzen

Nach dem Bericht der KMK (2013a:5) und den methodischen Vorgaben in den Lehrplänen der Länder richtet sich der Fremdsprachenunterricht an den allgemeinen didaktisch/ methodischen Grundsätzen der Grundschule aus. Er ist ergebnisorientiert angelegt, folgt einer kommunikativen Progression und fordert zu Leistungen heraus. Die besonderen Lernvoraussetzungen dieser Altersstufe für das Sprachenlernen wie Neugier, Bereitschaft und Unbefangenheit, sich auf eine fremde Sprache und neue Lernerfahrungen einzulassen, sollen gezielt eingesetzt und ausgenutzt werden. Dazu gehören auch die in diesem Alter hohe Aufnahmefähigkeit, Gedächtniskapazität sowie das ausgeprägte Imitationsvermögen.

Das die Länder in ihren Lehrplänen Verbindende sind folgende didaktische Grundsätze zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts:

- Handlungsorientierung in authentischen Sprachlernsituationen:
- Vorrang des mündlichen Sprachhandelns unter Nutzung der lernunterstützenden Wirkung der Schrift bzw. des Lesens und Schreibens:
- spielerisch entdeckender, kreativer Umgang mit der Sprache:
- kommunikative Progression und Sprachreflexion:
- Anknüpfen an die vorhandene Mehrsprachigkeit in der Lerngruppe:
- ganzheitliches Lernen.

Diese zusammenfassende Aufzählung ist zweifelsfrei der Durchführung des Englischunterrichts in der Grundschule angemessen, aber einzelne der genannten didak-

tischen Grundsätze werden erst interessant, wenn sie mit den Daten aus der Evaluation durch die BIG-Studie verglichen werden, d.h. wenn die Vorgaben der Lehrpläne mit der Praxis konfrontiert werden. Auch wenn die BIG-Studie keine Repräsentativität beanspruchen kann, so sind ihre Ergebnisse sehr wohl aufschlussreich (vgl. BIG-Kreis 2015).

So gibt es beispielsweise zur proklamierten weitgehenden Einsprachigkeit bemerkenswerte Einschränkungen:

„Ein Vergleich der Antworten auf die Frage nach der Unterrichtssprache zeigt, dass Englisch am häufigsten zu Beginn und am Ende der Stunde sowie zum Loben der Kinder verwendet wird. Seltener wird es für Fehlerkorrektur, Tadel oder ausführliche Arbeitsanweisungen genutzt. Lehrkräfte, die weniger Vertrauen in die eigene Englischkompetenz haben, setzen Englisch in den oben genannten Situationen signifikant seltener ein ...“ (ebd.: 22).

Der richtige, d.h. situationsangemessene Umgang mit Fehlern (funktionale Fehler-toleranz), um ein weiteres Beispiel zu nennen, ist für viele Lehrkräfte ein großer Unsicherheitsfaktor. Die bei BIG getesteten Lehrkräfte reagieren entsprechend unterschiedlich darauf.

- Am häufigsten werden entdeckte Fehler durch das Wiederholen des richtigen Wortes im Chor behandelt (82 %).
- 79 % geben an, den Kindern zu helfen, sich selbst zu korrigieren.
- 76 % erklären den Kindern, dass Fehler auch hilfreich sein können. [...]
- 21 % besprechen ausschließlich häufiger vorkommende Fehler zu einem späteren Zeitpunkt, andere Fehler überhaupt nicht.
- Lediglich 1 % bespricht sämtliche Fehler zu einem späteren Zeitpunkt (ebd.: 31).

Zur Frage nach Binnendifferenzierung bzw. dem Umgang mit Heterogenität hat die BIG-Studie einen höchst interessanten Zusammenhang aufgedeckt. Lehrkräfte, die ihre eigene Englischkompetenz als gering einschätzen, bieten seltener Arbeitsaufträge auf unterschiedlichem Niveau an. So stellt gut ein Viertel der Englischlehrkräfte allen Kindern die gleichen Aufgaben zur gleichen Zeit. Über 70% geben die Instruktionen und Aufgaben auch zur gleichen Zeit, aber sie wählen die konkreten Übungen entsprechend dem Lernstand oder dem Lerntempo der einzelnen Kinder aus. Gut die Hälfte hat in der Befragung angegeben, dass sie Arbeitsanweisungen und Aufgaben auf verschiedenen Niveaus anbieten, und fast 20% gehen individualisierend vor (BIG 2015: 33).

2.5 Die Zielvorstellungen

Alle Bundesländer haben verbindliche Zielvorstellungen für den Englischunterricht in der Grundschule vorgelegt. Die meisten veröffentlichen sie in Lehrplänen (6x) oder Rahmenplänen (5x), in einem sog. Kerncurriculum bzw. kompetenzorientierten Kernlehrplan (2x), in einem Bildungsplan (2x) oder auch Bildungs- und Erziehungsplan (1x).

Die Zielvorstellungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule orientieren sich an der Veröffentlichung des Europarates „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR) (Europarat 2001) – der zweiten Wurzel für die Konsolidierung des Fremdsprachenunterrichts. Mit dem Referenzrahmen sollte die Kooperation zwischen den Ländern erleichtert und zugleich die Anerkennung von Qualifikationen innerhalb Europas vereinfacht werden. Zu diesem Zweck wurden im Europarat differenzierte Kompetenzniveaus für das Sprachenlernen entwickelt.

Alle Bundesländer beziehen sich auf den GeR, wenn das angestrebte Niveau der funktionalen kommunikativen Kompetenzen für den Englischunterricht in der Grundschule beschrieben wird. Auf einen ersten flüchtigen Blick gilt unisono das Niveau A1 als das angestrebte Ziel. Bei genauerer Betrachtung werden allerdings signifikante Unterschiede deutlich:

	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben	Mediation
Baden-Württemberg	A1	A1	A1		
Bayern	A1	A1	A1	nachrangig	
Berlin	A1	A1	A1	A1	
Brandenburg	A1	A1	A1	A1	A1
Bremen	A1	A1	A1	A1	A1
Hamburg	A2-	A1+	A1	A1	
Hessen	A1	A1	A1	A1 wird vorbereitet	A1
Mecklenburg-Vorpommern	A1	A1	A1	A1	A1
Niedersachsen	A1 wird vorbereitet	A1	A1	A1 wird vorbereitet	A1
Nordrhein-Westfalen	A1	A1	A1	A1	A1
Rheinland-Pfalz	A1	A1	A1	A1	
Saarland	A1	A1			
Sachsen	A1	A1			
Sachsen-Anhalt	A1	A1	A1	A1	A1
Schleswig-Holstein	A1	A1	A1	A1	
Thüringen	A1	A1	A1 tw.	A1 tw.	A1 tw.

Tab. 1: Zielvorstellungen der Bundesländer nach GeR (Quelle KMK 2013a)

Eine fast 100%ige Übereinstimmung zwischen den Bundesländern gibt es beim Hören und Sprechen. Damit entsprechen alle Länder ihrer Zielsetzung vom Primat der kommunikativen Kompetenz, die sich im mündlichen Gebrauch, nämlich Hören und Sprechen, realisiert. Niedersachsen bereitet A1 für den Bereich Hören allerdings erst vor. Demgegenüber fordert Hamburg höhere Leistungen mit je eigenen Niveaustufen für Hören (A2-) und Sprechen (A1+).

Beim Lesen verzichten zwei Länder auf eine Präzisierung des zu erreichenden Niveaus, und Thüringen beschreibt das Niveau als teilweise A1. Größer sind die Abweichungen zwischen den Ländern beim Schreiben: drei Länder machen keine Angabe, in Hessen und Niedersachsen wird A1 angebahnt, in Thüringen gilt A1 wie beim Lesen als teilweise zu erreichen. In Bayern gilt Schreiben als nachrangig hinter der mündlichen Kommunikation, indessen mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit von Schriftbild und Schreiben im Englischunterricht (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2016). Dass nur die Hälfte aller Bundesländer die Sprachmittlung als verbindliches A1-Ziel angibt, darunter Thüringen mit A1 teilweise, ist vermutlich der Tatsache geschuldet, dass der Referenzrahmen dafür keine Deskriptoren bereithält. Mit dieser mangelnden Überprüfbarkeit begründen die Länder auch zum Teil ihren Verzicht, die Mediation zu den obligatorischen Lernzielen hinzuzunehmen.

Im Hinblick auf das Schreiben muss hinzugefügt werden, dass unter Didaktikern wie Praktikern darüber nach wie vor kontrovers diskutiert wird, mit klarer Polarisierung von Befürwortern und Gegnern. Das Auseinanderklaffen der Anforderungen im Bereich Schreiben spiegelt sich dementsprechend auch in den Ergebnissen der BIG-Studie, nach der in noch weniger Ländern Schreiben praktiziert wird, als es der Überblick über das angestrebte Niveau der funktionalen kommunikativen Kompetenzen erwarten ließe. „Die Untersuchung zeigt, dass nicht ganz die Hälfte aller befragten Lehrkräfte (vgl. BIG 2015:29, Abb. 4.16) regelmäßig im Unterricht das Schreiben englischer Wörter, Sätze oder ganzer Texte übt. Ein Drittel aller Befragten lässt sogar oft, jedoch 18 % lassen nur selten schreiben“ (BIG-KREIS 2015: 29). Sofern die Länder im fakultativen Bereich weitere Fremdsprachen anbieten, überwiegend Herkunftssprachen wie z. B. in Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, sollen diese sich ebenfalls am Referenzniveau von A1 orientieren. Nur Sachsen erweitert den Anspruch A1 bis auf A2.

Hinsichtlich der Zielsetzungen bedarf der *Bildungsplan 2016, allgemeinbildende Schulen, Gymnasium* aus Baden-Württemberg einer gesonderten Erwähnung. Hier wird der Versuch unternommen, den Unterricht in der ersten Fremdsprache als Kontinuum von der Primarstufe bis zum Abitur zu verstehen.

2.6 Leistungsbewertungen

Portfolio

Um die Ziele des Sprachenlernens, wie sie als Kompetenzstufen im GeR entwickelt wurden, zu unterstützen und ihre Erreichung zu gewährleisten, hat der Europarat das

Europäische Portfolio der Sprachen (ESP) entwickelt (vgl. EUROPARAT 2001). Es ist ein methodisch-didaktisches Instrument, ein Lernbegleiter für Sprachenlernende, der zur Zielsetzung und Selbsteinschätzung von Sprachkenntnissen sowie zur Sammlung eigener Arbeiten dient. Die Arbeit mit dem ESP fördert Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein, leitet zur Reflexion an und dient damit der Entwicklung von lebensbegleitendem, autonomem Lernen. Durch die Raster des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens kann das aktuelle Niveau der Kompetenzen der jeweils gelernten Fremdsprache festgehalten werden.

Da die Bildungstraditionen und die Schulsysteme innerhalb der Europäischen Union stark divergieren, wurden auch die Portfolios den jeweiligen Situationen angepasst. Innerhalb der föderalen Bundesrepublik wurden weitere Differenzierungen, z.B. von Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen vorgenommen. Ihre Portfolios, die den strengen Kriterien des Europarates entsprechen, wurden 2007 validiert und damit offiziell anerkannt. Andere Länder wie Hamburg oder Rheinland-Pfalz sind nachgefolgt. Obgleich die Bundesländer mit der Entwicklung ihrer landesspezifischen, auf die jeweiligen Lehrpläne und Curricula abgestimmten Portfolios ganz offensichtlich den pädagogischen Wert dieses Instruments anerkennen, spielen diese nach den Daten des KMK-Berichtes (KMK 2013a) bedauerlicherweise doch nur in wenigen Ländern eine verbindliche Rolle. Für den obligatorischen Englischunterricht wird das Portfolio in zehn der Bundesländer den Lehrkräften nur empfohlen bzw. es wird ihnen freigestellt oder liegt in ihrem Ermessen. Das schließt nicht aus, dass Lehrerinnen und Lehrer, die es einsetzen möchten, mit Hinweisen und Materialien unterstützt werden, so in Brandenburg und in Nordrhein-Westfalen. Die Thüringer Lehrkräfte können das Thüringer Modell des Europäischen Sprachenportfolios benutzen. Der Berliner Bildungssenat hat zu dem Thema eigens einen Fachbrief (Nr. 11) veröffentlicht.

Obligatorisch ist das Sprachenportfolio in Sachsen, wo es zum verbindlichen Lernbereich im Lehrplan gehört; ähnlich ist es in Baden-Württemberg im Bildungsplan fest verankert. In Bayern stehen einzelne Hinweise zur Arbeitsrückschau und Reflexion in der Konkretisierung des Lehrplans und in Mecklenburg-Vorpommern wird es mindestens halbjährlich verlangt. Für Rheinland-Pfalz spielt das Portfolio die wohl stärkste Rolle unter den Bundesländern, weil dort eine ausführliche Beschreibung der Englischleistungen für die gesamte Grundschulzeit verlangt wird (vgl. MINISTERIUM FÜR FRAUEN, BILDUNG UND JUGEND 2004: 21).

Dass die Länder so unterschiedlich mit dem Portfolio verfahren bzw. es in mehr als der Hälfte der Bundesländer nur Empfehlungscharakter hat, obgleich es als pädagogisches Instrument anerkannt ist, hat möglicherweise zwei Gründe. Zum einen könnte es ein Spiegel der Praxis sein, weil viele Lehrkräfte die Arbeit mit dem Portfolio als zu zeitaufwändig ablehnen. Es könnte aber auch Ausdruck eines mangelnden Vertrauens in die Selbsteinschätzung der Lernenden sein.

Leistungsermittlung und Noten

Bundesland	Leistungs- ermittlung	Noten in Jahrgangsstufe	Versetzungs- relevanz	Übergangs- relevanz
Baden- Württemberg	keine schriftli- chen Arbeiten als Prüfungen	3 und 4	keine	keine
Bayern	keine Vorgaben für Klassenarbei- ten/Jahr	keine Noten	keine	keine
Berlin	diverse Verfahren	4	keine	keine
Brandenburg	schriftlich, 3 Klassenarbeiten	Ende 3 4	relevant	relevant
Bremen	diverse Verfahren		relevant	keine
Hamburg	schriftlich	4	entfällt, Wiederholung aus- geschlossen	keine
Hessen	keine Klassenarbeiten		keine	keine
Mecklenburg- Vorpommern	diverse Verfahren		keine	keine
Niedersachsen	keine Klassenarbeiten	4	keine	keine
Nordrhein- Westfalen	div. Verfahren		relevant, Versetzung ist Regelfall	relevant, nicht bindend
Rheinland-Pfalz	Portfolio	keine Noten	keine	keine
Saarland	keine Klassenarbeiten	4	keine	keine
Sachsen		4	Relevant Ende 4	keine
Sachsen-Anhalt	diverse Verfah- ren, mind. 1 Klas- senarbeit/Jahr		relevant Ende 4	keine
Schleswig- Holstein	keine Klassenarbeiten		keine	keine
Thüringen		keine Noten	keine	keine

Tab. 2: Leistungen im Bundesvergleich

Am interessantesten ist beim Blick auf die Tabelle 2 die Spalte Übergangsrelevanz. Danach sind die Leistungen aus dem Englischunterricht der Grundschule nicht ausschlaggebend für den Übergang auf die weiterführenden Schulen. Dem frühen Erlernen einer Fremdsprache, ob Englisch oder Französisch, bleibt damit ohne Leistungsdruck der Raum, den didaktischen und methodischen Anforderungen an einen grundschulgemäßen Unterricht gerecht zu werden. Brandenburg stellt eine Ausnahme dar, dies ist evtl. mit der sechsjährigen Grundschulzeit zu erklären. Bei der Versetzungsrelevanz ist die Übereinstimmung zwischen den Ländern auch noch recht hoch. Aber vier Länder, Brandenburg, Bremen, Sachsen und Sachsen-Anhalt, scheren aus, wobei die beiden letztgenannten die Leistungen aus dem Englischunterricht erst mit dem 4. Schuljahr für versetzungsrelevant erklären.

Mit der Frage der Leistungsermittlung gehen die Bundesländer unterschiedlich um. Der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen gilt ohne jede Einschränkung generell. Klare Aussagen dahingehend, dass es keine schriftlichen Arbeiten im Sinne von Prüfungssituationen gibt, machen nur wenige Länder (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, das Saarland und Schleswig-Holstein). In allen Ländern geht es um sehr differenzierte und abwechslungsreiche Verfahren der Überprüfung der Lernzuwächse in den einzelnen Kompetenzen. So wird teils sehr differenziert beschrieben, dass die Kinder eine kontinuierliche individuelle Rückmeldung brauchen (Berlin) oder dass Leistungen durch immanente kompetenzorientierte Beobachtung festzustellen sind (Schleswig-Holstein). Mehrheitlich wird empfohlen, die Formen der Leistungsüberprüfung zu variieren (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern). Statt verbindlicher ministerieller Vorgaben obliegt es der Fachkonferenz z.B. in Brandenburg oder Niedersachsen, Details festzulegen, wie die Leistungen der einzelnen Kompetenzen zu gewichten sind.

Die stärksten Unterschiede zwischen den Ländern gibt es bei den Noten. In ihren Lehrplänen, Curricula, Erlassen oder Handreichungen machen neun Länder keine Angabe zu den Noten oder verfügen explizit, dass es keine Noten gibt. Baden-Württemberg und Brandenburg plädieren für Noten in den Schuljahren 3 und 4, die übrigen fünf Bundesländer erst ab Jahrgangsstufe 4. Didaktisch besonders interessant im Hinblick auf die Leistungsermittlung sind der Hamburger Bildungsplan Englisch Grundschule (HBS 2011: 24) sowie das Niedersächsische Kerncurriculum für die Grundschule Englisch (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006: 16), die darauf aufmerksam machen, dass bei der Bewertung auf die Trennung von Lernprozess und Lernergebnis zu achten ist. Erwähnenswert auch Thüringen, das ausschließlich verbale Leistungseinschätzungen vorgibt und auf dem Zeugnis nur Angaben zum Hörverstehen und Sprechen zulässt. In gewisser Weise spielt Rheinland-Pfalz auch in Sachen Leistungsermittlung eine besondere oder gar einzigartige Rolle, weil es ausschließlich auf das Portfolio setzt (KMK 2013a: 52).

Wie kontrovers das Thema Zensuren im Englischunterricht diskutiert wird, zeigt wieder ein Blick auf die Befragung der Lehrkräfte in der BIG-Studie. Positiv werden Noten beurteilt, weil sie für die weiterführenden Schulen sinnvoll seien, sie zur Leistungsgesellschaft gehörten und nur ein benoteter Englischunterricht gleichwer-

tig neben den anderen Fächern bestehen könnte. Andererseits wird argumentiert, dass Noten nichtssagend seien, subjektiv, weil von der Lehrkraft abhängig, und damit eben ungerecht. Ein nicht zu unterschätzendes Bedenken liegt darin, „dass die Beurteilung gerade des Mündlichen, das doch Vorrang haben soll im Unterricht, äußerst schwierig ist. Außerdem sollten die Inhalte, nicht die Noten motivieren“ (BIG-KREIS 2015: 33).“ Mit ihren Plädoyers für verbale Leistungsfeststellungen, Beobachtungsbögen, Kommentare und Portfolios, die ein individuelles Feedback ermöglichen, bestätigen gut vier Fünftel der befragten Lehrkräfte die entsprechenden ministeriellen Vorgaben.

Stellenwert des Englischunterrichts für die Zeugnisse

Es besteht eine erstaunliche Übereinstimmung zwischen 11 der 16 Bundesländer in Bezug auf die Tatsache, dass die Leistungen im Englischunterricht in der Grundschule nicht versetzungsrelevant sind. In Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt sowie in Bremen spielen die Leistungen im Englischunterricht eine Rolle für die Versetzung, nicht hingegen für den Übergang in die weiterführenden Schulen. So werden in Sachsen die Englischleistungen nicht in den für die Bildungsempfehlung relevanten Notendurchschnitt einbezogen. In Sachsen-Anhalt gibt es unverbindliche Laufbahneempfehlungen, die für alle Fächer berücksichtigt werden. Die Vorschriften in Brandenburg fallen wegen der sechsjährigen Grundschule differenziert aus: die für die Jahrgänge 3–6 geltende Versetzungs- und Übergangsrelevanz in die weiterführenden Schulen bezieht sich vorrangig auf die Jahrgänge 5–6, während in den Jahrgängen 3–4 ein Aufrücken statt Versetzen möglich ist. In Nordrhein-Westfalen gilt der Englischunterricht als versetzungsrelevant, aber nur pro forma, weil die Versetzung der Regelfall ist. Und ähnlich wie in Sachsen sind die Übergangsempfehlungen nicht bindend.

Fünf Bundesländer bedürfen noch einer besonderen Erwähnung, weil sie im Unterschied zu den anderen Noten vergeben. Das gilt für die Grundschulen in Baden-Württemberg für die Jahrgänge 3–4, für die in Berlin und Hamburg mit Noten für Jahrgang 4, in Hamburg auf Wunsch auch für Jahrgang 3, ferner in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Aber auch hier gilt, dass die Noten nicht übergangsrelevant sind und im Prinzip auch nicht versetzungsrelevant.

2.7 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Beim Vergleich des Fremdsprachen- bzw. Englischunterrichts in den 16 Bundesländern ist deutlich geworden, dass die Tatsache, dass die Fremdsprache obligatorischer Bestandteil des Fächerkanons der Grundschule geworden ist, die einzige durchgehende Gemeinsamkeit ist. Sie ist nicht zuletzt der Resolution der europäischen Erziehungsministerkonferenz vom Oktober 1991 über „Die europäische Dimension im Bildungswesen: Unterricht und Lehrplaninhalte“ geschuldet. Gemeinsam ist dem Englischunterricht in den Bundesländern ferner die formale Verankerung des neuen Faches Englisch bzw. Französisch oder weiterer Sprachen in der grundschulspezifi-

schen Pädagogik, Didaktik und Methodik, die im Einzelnen aber unterschiedlich gehandhabt wird.

So verhält es sich auch mit einer weiteren Gemeinsamkeit, der formalen Orientierung der Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht an der Veröffentlichung des GeR, die ebenfalls verschieden angewendet wird.

Mit anderen Worten zeitigt der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern. Das schließt freilich nicht aus, dass es viele Schnittstellen zwischen einzelnen Ländern gibt, die aber je nach untersuchtem Aspekt wechseln.

Varianzen in den Ländern

Der Vergleich der Varianzen zeigt partielle Übereinstimmungen zwischen mehreren, aber jeweils wechselnden Bundesländern. Diese sind deshalb kaum geeignet, um bestimmte Länderprofile zu beschreiben. Was indessen herausgegriffen und gesondert betrachtet werden soll, sind Rahmenbedingungen, für die ein stärkerer Zusammenhang mit den Leistungserwartungen bestehen könnte.

Beginn im 1. Schuljahr: Sechs Bundesländer beginnen mit dem Fremdsprachenunterricht im 1. Schuljahr: Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland. Obgleich gerade an dem frühen Beginn gelegentlich Kritik geäußert wurde, die erst kürzlich wieder massiv vertreten wurde, gibt es weitere vier Länder, die Schulversuche mit Englisch im 1. Schuljahr gestartet haben. Damit deutet sich hier offensichtlich ein Trend zu einem möglichst frühen schulischen Fremdsprachenunterricht an. Schülerinnen und Schülern mit Englisch im 1. steht dann bis zum Ende des 4. Schuljahres die doppelte Lernzeit zur Verfügung.

Anzahl der Wochenstunden: Drei Länder setzen für den Englischunterricht im 3. und 4. Schuljahr je drei Wochenstunden an: Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin, wo das nur für das 4. Schuljahr gilt. Sie durchbrechen den vorherrschenden Standard von zwei Wochenstunden und reagieren damit auf die häufig vorgetragenen Bedenken, dass zwei Stunden eine viel zu geringe Lernzeit seien. Bemerkenswert sind hier Brandenburg und Hamburg, die den Beginn im 1. Schuljahr und die erhöhte Lernzeit von drei Wochenstunden kombinieren.

Angestrebtes Lernniveau nach GeR: Bei der funktionalen Kompetenz des Schreibens gibt es vier Abweichungen vom Standardziel A1, das in Bayern und Thüringen nur eingeschränkt gilt. Hessen und Niedersachsen treffen demgegenüber gerade die Vorbereitungen dafür, dass auch Schreiben unter die A1-Zielmarke fällt.

Hamburg fällt insgesamt aus dem GeR-Raster heraus, das A1 für alle Kompetenzen vorsieht. Der Stadtstaat verlangt für die Kompetenz Hören das Niveau A2- und für die des Sprechens eine selbst konstruierte Stufe von A1+. Konsequenz wird in Hamburg aus dem Beginn im 1. Schuljahr und der Anzahl von drei Wochenstunden ein erhöhtes Anspruchsniveau für die mündlichen kommunikativen Kompetenzen Hören und Sprechen abgeleitet.

Leistungsermittlung und Bewertung: Es wurde in Abschnitt 2.6 ausführlich dar-

gelegt, dass im Prinzip – mit kleinen Abweichungen – in allen Bundesländern die Leistungen aus dem Englischunterricht weder versetzungs- noch übergangsrelevant sind. Diese Verfahren nehmen die didaktische Diskussion um den Stellenwert des Englischen im Zeugnis im Hinblick auf Lernfreude und Motivation positiv auf. Kontrovers, wie auch durch die BIG-Studie bestätigt, wird in diesem Kontext die Erteilung von Noten gesehen. Die große Mehrzahl der Länder vergibt keine Noten für die Englischleistungen, aber immerhin sieben Bundesländer haben sich dafür entschieden: Berlin, Hamburg, Niedersachsen, das Saarland und Sachsen vom 4. Schuljahr an, Baden-Württemberg und Brandenburg im 3. und 4. Schuljahr. Ausdrücklich gegen Noten und verbale Beurteilungen durch die Lehrkräfte hat sich das Land Rheinland-Pfalz entschieden. Hier ist das Sprachen-Portfolio der konsequente Lernbegleiter, um Fremdsprachenkompetenz zu dokumentieren (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend 2004: 21).

3. Entwicklungstendenzen

3.1 Die BRD – sprachenpolitisch ein Einwanderungsland

Alle Kinder in Deutschland lernen die erste Fremdsprache, meistens Englisch, bisweilen Französisch, vom 3. Schuljahr an, viele davon können schon im 1. Schuljahr damit beginnen. Das ist das Pflichtangebot der Grundschulen. Darüber hinaus gibt es fakultativen Fremdsprachenunterricht in 20 weiteren Fremdsprachen: Arabisch, Bosnisch, Chinesisch, Dänisch, Friesisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Niederdeutsch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch, Sorbisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch und Wendisch (vgl. KMK 2013a). Das sind Sprachen der Nachbarn einzelner Bundesländer, Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachen von Botschaftskindern bzw. solchen aus Partnerschaftsländern.

Die englische Sprache zu beherrschen – die lingua franca der globalisierten Welt – gehört heutzutage zu den grundlegenden Fertigkeiten eines jeden jungen Menschen und Erwachsenen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und der Umgang mit IT. Von daher kann es an der Sinnhaftigkeit eines Englischunterrichts schon der Grundschule kaum noch Zweifel geben, zumal viele Grundschulkinder eine – bisweilen sogar zwei – weitere Sprachen lernen können und lernen. Gemessen an der Vielzahl der in Deutschland gesprochenen, gepflegten und geförderten Sprachen ist Deutschland sprachenpolitisch inzwischen längst ein Einwanderungsland. Dieser Trend wird anhalten, sich wahrscheinlich mit weiterer Zuwanderung noch verstärken.

3.2 Zweisprachige Schulen / Europaschulen

Die Staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB) halten unterschiedliche sprachliche Angebote an verschiedenen Grundschulen bereit. Sie „sind offen für alle Kinder,

deren Eltern neben der Muttersprache einen fremdsprachlichen Schwerpunkt setzen wollen“ (Grundschule in Berlin 2016). Es handelt sich um 17 Grundschulen, an denen neun verschiedene Sprachen angeboten werden, die mit dem 1. Schuljahr beginnen. Auch das Land Brandenburg hat Europaschulen, darunter acht Grundschulen, die den Titel Europaschule nur unter bestimmten Auflagen tragen dürfen, z.B., dass sie „ein besonderes, über das obligatorische Unterrichtsangebot hinausgehendes Fremdsprachenprofil entwickeln“ (ebd.).

3.3 Bilingualer Unterricht

Bilingualer Unterricht an Grundschulen stellt insofern eine bemerkenswerte Entwicklung dar, als der bilinguale Unterricht in den 90er Jahren ursprünglich für die Gymnasien entwickelt worden ist und sich erst nach und nach auch an anderen Schulen im Sekundarbereich etabliert hat. Die zweite Besonderheit liegt darin, dass die Fremdsprache für den Sachfachunterricht anfänglich ausschließlich Englisch war, inzwischen aber auch viele andere Sprachen dafür eingesetzt werden. Nach einer Aufstellung der KMK (vgl. KMK 2013b) haben alle Bundesländer bis auf Sachsen-Anhalt³ inzwischen Grundschulen mit bilingualen Zügen.

Eine Besonderheit stellen die bilingualen Grundschulen in Hamburg dar. Die Kinder erhalten hier vom ersten Schuljahr an täglich Unterricht auf Italienisch, Portugiesisch, Spanisch oder Türkisch. Der jeweilige Sachunterricht wird bilingual auf Deutsch und in der jeweiligen Partnersprache erteilt. Mit dem sprachlichen Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler nimmt der Anteil in der Partnersprache entsprechend zu. An diesen Schulen setzt der zusätzliche, weil obligatorische Englischunterricht spätestens ab Jahrgang 3 ein (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016).

In Hessen ist der bilinguale Unterricht an die Bedingung geknüpft, dass sich die Lerngruppe zu 50% aus SchülerInnen mit Mutter- gleich Herkunftssprache und zu 50% aus Kindern mit Deutsch als Muttersprache zusammensetzt. Der Unterricht in diesen Schulen (deutsch-italienisch 2x, deutsch-spanisch 2x und deutsch-französisch 1x) beginnt wie in Hamburg im 1. Schuljahr. Im Saarland wurde 2007 ein Schulversuch „Grundschule mit bilingualem Zug“ begonnen, an dem mittlerweile vier Grundschulen beteiligt sind (vgl. Ministerium für Bildung 2011).

In einer Pressemitteilung vom 09.03.2015 weist das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst darauf hin, dass es einen Modellversuch bilinguale Grundschule (Deutsch/Englisch) startet. Schwerpunktmäßig soll dabei erprobt werden, „wie man Englisch schon in der Grundschule mit dem Fachunterricht sinnvoll verbinden kann.“ Der Modellversuch umfasst 20+1 Modellschulen und läuft über vier Jahre, wissenschaftlich begleitet durch die Professur von Heiner Böttger an der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt.

³ Hier handelt es sich um Schulen in freier Trägerschaft.

Die besondere Bedeutung und Notwendigkeit des bilingualen Lernens bereits in der Grundschule hebt die Empfehlung des BIG-Kreises In zwei Sprachen lernen hervor, wenn es dort heißt: „Es ist insbesondere die spezielle Dynamik und Flexibilität, durch die das Lernen in zwei Sprachen sowohl den Fremdsprachenunterricht als auch die nicht-sprachlichen Sachfächer bzw. Lernfelder bereichert“ (ebd.: 27).

3.4 Immersion

Immersion für die Grundschule, seit Jahren von H. Wode (vgl. Wode et al. o.J.) und dem Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. (vgl. KERSTEN et al. 2009) propagiert, ist kein Beispiel für Gemeinsamkeiten und Entwicklungstendenzen des Englischen in den Bundesländern. Der Erfolg, den immersiv arbeitende Kindertagesstätten und nachfolgende Grundschulen zweifelsfrei verzeichnen können, ist bislang auf wenige Standorte beschränkt. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es eine Grundschule, in Schleswig-Holstein, dem Ursprungsland einer immersiv arbeitenden Kindertagesstätte, und Hamburg existieren je drei Grundschulen. Sachsen hat in Leipzig einen Modellstandort, wo eine „deutsch-französische Kita und Grundschule mit bilingual akzentuiertem Intensiven Sprachenlernen (ISL)“ (KMK 2013) zusammenarbeiten. Dass die Perspektiven nicht rosig sind, hat mehrere Gründe. Die Anschlussfähigkeit von einer immersiv arbeitenden Grundschule an eine immersiv arbeitende weiterführende Schule gestaltet sich extrem schwierig ebenso wie die Rekrutierung dafür ausgebildeter Lehrkräfte. In dem Maße, in dem nachweislich Privatinitiativen dahinter stehen, stellt sich die Frage nach dem elitären Charakter dieser Maßnahme. Fremdsprachenkompetenz muss aber in erster Linie eine Zielsetzung für alle Kinder in unserer globalisierten Welt sein.

4. Perspektiven für die BRD

Perspektiven für die BRD sind keineswegs Gemeinsamkeiten in allen 16 Bundesländern, sehr wohl jedoch Entwicklungstendenzen innerhalb der Republik. Es gab, wie aus der vorgehenden Darstellung ersichtlich werden konnte, und es wird weiterhin Länder geben, die eine sprachenpolitische Vorreiterrolle spielen, und es wird andere geben, die sich eher zögerlich bis abwartend verhalten. Dem können bildungspolitische Einstellungen zugrunde liegen oder Aspekte der Finanzpolitik. Ein Faktor, der in den letzten Jahren immer stärker zum Tragen gekommen ist, sind die bisweilen geradezu drängenden Wünsche der Eltern und die Erwartungen der Wirtschaft. Vor diesem Hintergrund zeichnen sich drei sprachenpolitische Perspektiven ab. Sie beziehen sich vorrangig auf die Grundschule, wengleich sich bestimmte Entwicklungen noch auf die Kindertagesstätten vorverlagern werden. Aber sie beziehen sich keineswegs mehr ausschließlich auf die Fremdsprache Englisch.

- In einem Einwanderungsland Deutschland wird die Anzahl der zu lernenden möglichen Fremdsprachen noch zunehmen, nicht zuletzt ausgelöst durch die Migration und die internationale Verflechtung der Unternehmen.
- Belegt durch psychologische und neurolinguistische Untersuchungen zu den Sprachlernfähigkeiten in einem sehr frühen Alter (vgl. u.a. Böttger 2016) wird der Fremdsprachenunterricht, hier vor allem der Englischunterricht, vermehrt im ersten Schuljahr beginnen.
- Die sehr frühe Fremdsprachenkompetenz der Kinder wiederum wird dazu führen, dass sich der bilinguale Unterricht ausweitet. Schon jetzt ist kein nicht-sprachliches Fach davon ausgenommen und keine der möglichen Fremdsprachen.

Was den Rahmen dieses Kapitels sprengt, aber eine wichtige Perspektive darstellt, ist die überfällige Reform des Sprachenkonzepts in den weiterführenden Schulen, und zwar in allen Schularten der Mittel- und Oberstufen. Ob der Bildungsplan 2016 von Baden-Württemberg hier eine Vorreiterrolle spielen kann, bleibt abzuwarten. Auf jeden Fall muss und wird der Englischunterricht in den weiterführenden Schulen zurückgefahren werden, um anderen Fremdsprachen curricularen Raum zu geben.

5. Standards für den Englischunterricht der Grundschule

Die vielen Unterschiede zwischen den Bundesländern, bezogen u.a. auf das Sprachenangebot sowie den Beginn der Fremdsprachen, die Stundenzuweisung, selbst die Lernziele und Kompetenzerwartungen sowie die Leistungsermittlungen und Bewertungen, sind für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern eine bildungspolitische Ungerechtigkeit. Sie verstärken vor allem beim Übergang in die weiterführenden Schulen die sozialen Differenzen, unter denen Kinder und Jugendliche in Deutschland ohnehin schon leiden. Es ist für Kinder in einigen Bundesländern verlorene Sprachlernzeit, wenn die Bildungspolitik darauf wartet, dass sich die Prozesse in den Ländern sozusagen von selbst im Laufe der Zeit angleichen. Zehn Jahre sind bereits verstrichen seit dem Beginn des obligatorischen Englischunterrichts im Schuljahr 2005/06, und die Hoffnungen auf eine angemessene Harmonisierung fremdsprachlicher Zielsetzungen in der Grundschule, die der BIG-Kreis 2005 formuliert hat, haben sich nicht erfüllt (BIG-Kreis 2015: 3). In weiser Voraussicht im Hinblick auf die Notwendigkeit einer für alle Grundschulen verbindlichen Standardisierung des Englischunterrichts, die einen verlässlichen Übergang in die weiterführenden Schulen garantiert, liegen seit 2005 Empfehlungen für solche Standards vor (ebd.: 6). Die KMK ist wiederholt aufgefordert worden und wird hiermit erneut aufgefordert, diese Standards zu liefern. Der BIG-Kreis wird ihr mit der Aktualisierung seiner Standards im Jahr 2017 professionell zur Seite stehen.

Literatur

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2016): *Konkretisierung des Lehrplans in der Grundschule – Englisch*. München.
https://www.isb.bayern.de/download/10021/anlage_konkretisierung. (25.05.2017)
- BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG HAMBURG (Hrsg.) (2016): *Fremdsprachenunterricht Schuljahr 2016/17*. Hamburg: o.V.
- BIG-KREIS (Hrsg.) (2011): *In zwei Sprachen lernen, Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule, Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN*. München: Domino.
- BIG-KREIS (Hrsg.) (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino.
- BILDUNGSPORTAL DES LANDES NÖRDRHEIN-WESTFALEN (2016): *Englischunterricht*.
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Von-A-bis-Z/Englischunterricht/index>. (25.05.2017)
- BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG (2016): *Europaschulen im Land Brandenburg*. Berlin.
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/>
- BÖTTGER, Heiner (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist*. Stuttgart: utb GmbH.
- BÖTTGER, Heiner (2010): *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION, mit den Bundesländern Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen (Hrsg. (2008): *Europäisches Portfolio der Sprachen – Grundportfolio (für die Grundschule)*. Berlin: Diesterweg
- DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (2014): *Sprachenatlas Schulen in Bremen*.
www.sprachenatlas.schule.bremen.de (25.05.2017)
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- GOMPf, Gundi (1971): *Englisch in der Grundschule – Schulversuche in der BRD, Frankreich, Schweden und der CSSR*. Weinheim: Beltz.
- GRUNDSCHULE IN BERLIN (2013): *Grundschule in Berlin*. <http://grundschule-in-berlin.de>
- HBS (2011): *Bildungsplan Grundschule Englisch*. Hamburg.
<http://bildungsserver.hamburg.de/sachunterricht/unterricht/bildungsplaene/> (25.05.2017)
- HÜLLEN, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG AN SCHULEN SCHLESWIG-HOLSTEIN IQSH (2007): *Rahmenplan Englisch in der Grundschule*.
<http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/index.php?DownloadID=15> (27.05.2017)
- KERSTEN, Kristin / FISCHER, Uta / BURMEISTER, Petra / LOMMEL, Annette (2009): *Immersion in der Grundschule: Ein Leitfaden*. O.V.
- KIEREPKA, Adelheid (2010): „Historischer Blick auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“. In: Themenheft „Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht“. *IMIS-Beiträge* 37, 83–97.
- KMK (2011): *Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*, Beschluss der KMK vom 08.12.2011.
- KMK (2013a): *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013*. Beschluss der KMK vom 17.10.2013.
- KMK (2013b): *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*, Beschluss der KMK vom 17.10.2013.
- LEB-Hessen (2005): *Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der*

- Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM).*
http://leb-hessen.de/fileadmin/user_upload/downloads/Rechtliches/VOBGM.pdf (25.05.2017)
- LIS (2016): *Bildungsplan 2016*. Baden-Württemberg.
<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite> (25.05.2017)
- LORENZEN, Käte (1969): *Englisch im dritten Schuljahr. Ein Schulprogramm und seine Grundlegung*. Kiel: Hirt.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG (2011): *Sprachenkonzept Saarland*. O.V.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND (2004): *Weiterentwicklung der Grundschule, Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Fremdsprachen*. Rheinland-Pfalz.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (2015): *6 Jahre: Zusammen für die Zukunft lernen*. Potsdam.
http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/final-Grundschule_2015_www.pdf (27.05.2017)
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2006): *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 3–4 Englisch*. Hannover.
- SÄCHSISCHER BILDUNGSSERVER (2016): Englisch.
<https://www3.sachsen.schule/sbs/startseite/> (27.05.2017)
- SAUER, Helmut (2004): „Erfahrungen und Erkenntnisse der Geschichte des früh beginnenden Englischunterrichts“. In: *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*, 11–33.
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT (2016): „Die erste Fremdsprache lernen“. Berlin.
<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungs-wege/grundschule/> (27.05.2017)
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1992): *Zur europäischen Dimension im Bildungswesen*. Bonn: o.V.
- WODE, Henning / DEVICH-HENNINGSSEN, Sabine / FISCHER, Uta / FRANZEN, Volker / PASTERNAK, Ruth, (o.J.): *Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule: Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse*. Universität Kiel.
http://www.anglistik.uni-kiel.de/en/tl_files/Englisches%20Seminar/Fachbereiche/Sprachwissenschaften/Wode/Dresden.pdf (25.05.2017)

Eckpfeiler des kommunikativen Englischunterrichts in der Grundschule

Abstract. The teaching of English as a foreign language is an integral part of the primary school curriculum. It was hailed as a path to greater proficiency, motivation for language learning and plurilingualism when it was introduced at the beginning of the millennium. In secondary schools some teachers are still sceptical about the necessity of teaching English in primary school although recent research findings are very promising. Critical teachers are of the opinion that it only takes a couple of weeks to bring all learners to the same language level. In this article expectations concerning the outcome of teaching English in primary school are contrasted with recent findings on the effectiveness of this subject. Additionally, the article will discuss what implications current research findings have for teaching programmes and classroom practice, and in which areas further research is needed. Four fundamental principles will be introduced which are considered to be essential for teaching English to young learners.

1. Einleitung

Der Englischunterricht stellt einen festen Bestandteil der Grundschulbildung dar. Seit dem Schuljahr 2005/2006 erhalten in Deutschland alle Grundschülerinnen und -schüler spätestens ab dem 3. Schuljahr Englisch- oder Französischunterricht (vgl. BÖRNER et al. 2016: 8). Bei der Einführung des Englischunterrichts wurde davon ausgegangen, dass ein früher Beginn automatisch erfolgreiche Fremdsprachenlerner hervorbringen würde. Für diese Hypothese, die in die Formel „The Younger the Better“ gefasst wurde, fehlen jedoch bisher empirische Belege (vgl. z.B. MUÑOZ/SINGLETON 2010; NIKOLOV/DJIGUNOVIC 2006). Zu viele andere Faktoren haben einen Einfluss auf den Erfolg des Fremdsprachenlernens: z.B. der Umfang und die Qualität des Zugangs zur englischen Sprache, die Sprachlernmotivation der Lernenden, die fachbezogene und pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte, die didaktisch-methodische Ausrichtung des Unterrichts und die Kontinuität des Lehrprogramms (vgl. LEGUTKE/MÜLLER-HARTMANN/SCHOCKER-V. DITFURTH 2009: 15; NIKOLOV/DJIGUNOVIC 2006: 243). In diesem Beitrag werden die Erwartungen an den Englischunterricht in der Grundschule und die Erkenntnisse über die aktuelle

* **Korrespondenzadresse:** Jun.-Prof. Dr. **Stefanie FRISCH**, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 WUPPERTAL.

E-Mail: frisch@uni-wuppertal.de

Arbeitsbereiche: Englisch in der Grundschule, paralleler Schriftspracherwerb Deutsch-Englisch, Bilin-guales Lehren und Lernen.

Praxis gegenübergestellt. Auf dieser Grundlage wird diskutiert, in welchen Bereichen noch Forschungs- und Entwicklungsbedarf besteht.

2. Baustellen des Englischunterrichts in der Grundschule

Mit der flächendeckenden Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule hat sich ein Wandel von begegnungssprachlichen Unterrichtskonzepten hin zu ergebnisorientierten Programmen vollzogen (s. BÖRNER in diesem Heft). Während im Begegnungssprachenunterricht vor allem eine positive Grundhaltung, Offenheit und Interesse gegenüber anderen Sprachen und Kulturen aufgebaut werden sollte, stehen im ergebnisorientierten Englischunterricht sprachliche Ziele im Vordergrund: Die Schülerinnen und Schüler sollen basale Englischkompetenzen im Laufe der Grundschulzeit erwerben. Obwohl aktuelle Forschungsergebnisse nachweisen, dass Grundschulkindern diese Ziele im rezeptiven und produktiven Bereich entwickeln und weiterführende Schulen auf den Vorkenntnissen der Lerner aufbauen können, wird die Notwendigkeit und Qualität des Englischunterrichts in der Grundschule zum Teil sehr kritisch diskutiert. Im Folgenden werden die derzeitigen Baustellen des Englischunterrichts zusammenfassend dargestellt, und es werden daraus die Entwicklungsaufgaben des Unterrichtsfachs abgeleitet.

2.1 Die Notwendigkeit standardisierter Abschlussprofile

Aufgrund fehlender nationaler Bildungsstandards für das Ende der Grundschulzeit unterscheiden sich aktuelle Unterrichtskonzeptionen im Hinblick auf ihren Umfang, ihren Stellenwert im Gesamtcurriculum, ihre Ziele und ihre methodische Umsetzung (vgl. KMK 2013). Insbesondere die Leistungserwartungen in den einzelnen Bundesländern sind derzeit unterschiedlich konkret beschrieben. Ein Großteil der Lehrpläne gibt als Orientierung für die sprachlichen Ziele das Niveau A1 und teilweise im Bereich Hörverstehen das Niveau A2 (ebd. 2013: 4) an, so wie es im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) für Sprachen (EUROPARAT 2001) beschrieben ist. Da der GeR auf diesem Niveau teilweise lückenhaft und zudem an jugendlichen und erwachsenen Lernern orientiert ist, sind diese Beschreibungen für die Gestaltung des früh einsetzenden Unterrichts nur eingeschränkt hilfreich. Die Beschreibungen sind allgemein und vage formuliert und basieren bisher nicht auf empirisch gesichertem Wissen.

Der BIG-KREIS hat erstmalig erfahrungsbasierte Standards für den Englischunterricht in der Grundschule veröffentlicht (2005). Es wird empfohlen, zunächst den Schwerpunkt auf den Aufbau des Hörverstehens und Sprechens zu legen. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, mündlichen Informationen die wesentlichen Inhalte zu entnehmen, und sie werden darauf vorbereitet, zunehmend eigenständigere Redeabsichten sowohl dialogisch (Gespräche beginnen und beenden) als auch monologisch (z.B. Dinge benennen und beschreiben) umzusetzen (vgl. BIG

KREIS 2005: 9). Der schriftsprachliche Bereich soll einen sekundären Stellenwert einnehmen und hat vorwiegend eine lernunterstützende Funktion. Die Kinder sollen Texten mit bekanntem Wortschatz die wesentlichen Informationen entnehmen können, und sie sollen kurze Texte mithilfe von Vorlagen und Mustern schreiben (vgl. ebd.: 10). Neben der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten sollen zudem methodische und attitudinale Kompetenzen aufgebaut werden. Ein wichtiger Bestandteil des Englischunterrichts stellt dabei die Unterstützung des selbstständigen Lernens dar. Die Kinder lernen Methoden zum Einprägen neuer Vokabeln oder zum Nachschlagen der Wortbedeutung in Bildwörterbüchern kennen (vgl. ebd.). Und schließlich geht es um den Aufbau einer positiven Grundhaltung und Aufgeschlossenheit gegenüber der Fremdsprache und den Zielsprachenkulturen, dem Aufbau von kulturellem Wissen und dem reflektierten Vergleich mit der eigenen kulturellen Identität (vgl. BIG-KREIS 2005; vgl. LEGUTKE/MÜLLER-HARTMANN/SCHOCKER 2009; s. LOHMANN in diesem Heft).

Zu der Frage, auf welchem Niveau und in welcher Komplexität sich diese Fähigkeiten entwickeln können, liegen unterschiedliche Annahmen und Erkenntnisse vor. Insbesondere die Erwartungen an die Fertigkeiten im Bereich der mündlichen Sprachproduktion und im schriftsprachlichen Bereich werden aktuell kontrovers diskutiert. Zum interkulturellen Lernen liegen so gut wie keine empirischen Erkenntnisse vor. Lediglich BRUNSMEIER (2016) setzt sich mit den Merkmalen von Aufgaben, die einen Schwerpunkt auf der Entwicklung von interkultureller kommunikativer Kompetenz legen, theoretisch und empirisch auseinander. Die Kompetenzen der Lernenden werden im Rahmen der Studie jedoch nicht explizit berücksichtigt (vgl. ebd.). Es bleibt ein Desiderat, die Kompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern, die über die fremdsprachlichen hinausgehen, systematisch zu untersuchen. Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die Erkenntnisse zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen gelegt.

In der EVENING-Studie (GROOT-WILKEN 2009) und der BIG-Studie (BIG-KREIS 2015) wurde die Qualität von spontan formulierten sprachlichen Äußerungen untersucht. Während in der EVENING-Studie der Großteil der Lerner (N=184) Ein- und Zweiwortsätze und formelhafte Phrasen produziert (vgl. KEBLER 2009: 167) und es ihnen insbesondere an Verben und Strukturwörtern fehlt, um komplexere Sätze zu formulieren (vgl. ebd.: 174), sind die Lerner der BIG-Studie (N=234) überwiegend in der Lage, kurze, einfache Sätze und Fragen zu formulieren (vgl. BIG-KREIS 2015: 54ff.). Vermutlich hängen die besseren Ergebnisse, die im Rahmen der BIG-Studie sichtbar werden, mit dem in mittlerweile fünf Bundesländern bereits in Klasse 1 einsetzenden Englischunterricht zusammen. Werden nicht spontan formulierte Äußerungen, sondern vorbereitete mündliche Sprechfertigkeiten untersucht, so wie dies in der TAPS-Studie (DIEHR 2011) geschehen ist (N=216), so wird deutlich, dass Lerner nach zwei Jahren Englischunterricht bereits umfangreiche und teilweise komplexe Sätze formulieren können. Exemplarisch veranschaulicht DIEHR die potenzielle Komplexität anhand von 20 gesprochenen Lernertexten eines vierten Schuljahres, die im Anschluss an eine fünfständige Unterrichtsreihe entstanden sind. Die

Lerner wurden schrittweise darauf vorbereitet, eine Geschichte nachzuerzählen. Die Analyse ergibt, dass die Texte durchschnittlich aus 263 Wörtern bestehen (vgl. ebd. 2011: 21). Die Lerner sind in der Lage, durchschnittlich 28 einfache und fünf zusammengesetzte Sätze (Satzreihen und Satzgefüge) zu produzieren. Es fällt auf, dass die Lerner bereits die regelmäßige Pluralform und das Possessiv -s fast durchgehend korrekt verwenden und das 3. Person Singular -s in zwei Dritteln der Fälle korrekt einsetzen (vgl. ebd.: 22ff.). Die Annahme, dass es sich bei diesen Äußerungen nicht um auswendiggelernte Texte handelt, sondern um Beispiele für eigenständige Sprachproduktionen, wird anhand von fünf Indikatoren belegt. Die einzelnen Lernertexte unterscheiden sich im Umfang voneinander, sie weichen vom Erwartungshorizont der Lehrkraft ab, es wird Wortschatz aktiviert, der in vorangegangenen Unterrichtseinheiten eingeführt wurde, es werden Fehler gemacht, die auf eine teilweise regelbasierte Sprachverarbeitung hinweisen, und es werden Pausen gemacht, in denen die Kinder nachdenken, um dann Sätze umzuformulieren (vgl. DIEHR/FRISCH 2008: 148).

Da die Unterrichtshospitationen der EVENING-Studie gezeigt haben, dass im Unterricht vor allem das imitative und reproduktive Sprechen im Zentrum steht und die Lerner nur wenig Gelegenheit erhalten, die englische Sprache in bedeutungsvollen Situationen selbstständig zu verwenden (vgl. ENGEL 2009: 200f.), wird derzeit empfohlen, im Unterricht mehr Unterstützungsangebote für das Formulieren von längeren, zusammenhängenden Beiträgen bereitzustellen, um das vorhandene Potenzial der Lerner voll ausschöpfen zu können (vgl. z.B. ENGEL 2009: 199; DIEHR/RYMARCZYK 2012: 14.). Auch die Rolle der expliziten Spracharbeit erhält vor diesem Hintergrund einen neuen Stellenwert (vgl. dazu weiter unten Abschnitt 3.5).

Im schriftsprachlichen Bereich wurde lange darüber diskutiert, – ob und falls ja – zu welchem Zeitpunkt und mit welchem Ziel die englische Schrift in den Englischunterricht integriert werden soll. Mittlerweile ist der Lernbereich Lesen und Schreiben in allen Lehrplänen fest verankert (vgl. KMK 2013: 5). Bisher liegen keine Forschungsergebnisse vor, die auf eine Überforderung der Lerner hinweisen. Die im Rahmen der EVENING-Studie (PAULICK/GROOT-WILKEN 2009: 188ff.) und der BIG-Studie (BIG-KREIS 2015: 41ff.) untersuchten Lerner zeigen sehr gute Versteheleistungen auf der Wort- und auf der Satzebene. Allerdings stellen die Autoren fest, dass die Aufgaben aufgrund der hohen Ausschöpfungsquote für die untersuchte Gruppe zu leicht gestellt waren. Ob die Kinder auch in der Lage gewesen wären, einen ganzen Text zu verstehen, wurde nicht überprüft (BIG-KREIS 2015: 43; PAULICK/GROOT-WILKEN 2009: 184). In einer qualitativen Studie mit 41 Lernern konnte FRISCH (2013) zeigen, dass bei einem kontinuierlichen und systematischen Einsatz der englischen Schrift ab Klasse 2 Lerner am Ende von Klasse 3 in der Lage sind, unbekannte Texte mit bekanntem Wortschatz zu lesen und zu verstehen (vgl. ebd.: 173). Junge Lerner sind zudem hoch motiviert und stolz darauf, englische Texte zu lesen (vgl. DIEHR/FRISCH 2012; FRISCH 2013: 180, 183). Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass englische Texte neben der lernunterstützenden Funk-

tion auch um ihrer selbst willen zum Einsatz kommen und die kommunikative Funktion stärker in den Vordergrund rücken sollte.

Im produktiv schriftlichen Bereich sind die Lerner der BIG-Studie in der Lage, Wörter korrekt abzuschreiben, und die Hälfte der untersuchten Lerner kann englische Wörter auch ohne Vorlage korrekt schreiben. Nur etwa 20% der Lerner vollständigen fehlerfrei drei Sätze zu ihrer eigenen Person (*I have ...*, *I like ...*, *My favourite ...*). Inhaltlich ist jedoch etwa die Hälfte der geschriebenen Sätze gut verständlich (vgl. BIG-KREIS 2015: 47). Es wird deutlich, dass den Lernenden orthographisches und, wie auch im mündlichen Bereich, morpho-syntaktisches Wissen fehlt (z.B. Nutzung von Artikeln, Konjugation von Verben, Satzstellung), um vollständige Sätze korrekt zu formulieren. Da es sich beim freien Schreiben um kein explizit benanntes Ziel handelt, sind diese Ergebnisse zunächst kein Grund zur Beunruhigung. Es muss jedoch im Unterricht sichergestellt werden, dass den Lernenden die korrekte schriftliche Form zur Verfügung steht, damit sich keine Fehlvorstellungen der englischen Schreibweise entwickeln (vgl. RYMARCZYK 2011). Es bleibt zu untersuchen, ob – wie auch im mündlichen Bereich – Lerner zu mehr in der Lage sind, wenn sie schrittweise anhand von motivierenden Schreibaufgaben auf das Schreiben kurzer Texte vorbereitet werden.

Die BIG-Standards beziehen sich auf den in Klasse 3 einsetzenden Englischunterricht und sind damit nicht ohne weiteres auf den in Klasse 1 beginnenden Unterricht zu übertragen. Sie sind zudem vage formuliert. Die aktuellen Forschungserkenntnisse legen den Schluss nahe, dass eine Überarbeitung der BIG-Standards und die Weiterentwicklung des Englischunterrichts im Hinblick auf Leistungserwartungen, Schwerpunktsetzungen und Methodik notwendig sind.

2.2 Gut ausgebildete Englischlehrkräfte

Studien heben vermehrt die Bedeutung der Qualifikation der Lehrkraft für den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern hervor (vgl. z.B. ENEVER 2015; HATTIE 2008). Für den Englischunterricht in der Grundschule stellte MINDT bereits 2000 fest, dass er scheitern muss, „wenn er nicht durch gut ausgebildete Lehrkräfte durchgeführt wird“ (3). Um den Spracherwerbsprozess junger Lerner kontinuierlich unterstützen zu können, um geeignete Lerngegenstände auszuwählen und um Lerner mit den Zielsprachenkulturen vertraut machen zu können, müssen Englischlehrerinnen und -lehrer über zahlreiche Kompetenzen verfügen, die nur durch ein grundständiges Englischstudium mit dem Schwerpunkt auf der Grundschule, im Rahmen von Auslandsaufenthalten und anschließendem Referendariat erworben werden können (vgl. BIG-KREIS 2007; vgl. DOYÉ/LÜTTGE 1978: 113f.; vgl. EDELENBOS/JOHNSTONE/KUBANEK 2006: 24f.). Da erst seit Ende der 90er Jahre die Möglichkeit an Universitäten besteht, Englisch für die Primarstufe zu studieren, musste die flächendeckende Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule zunächst von Lehrkräften geschultert werden, die auf diese Aufgabe nicht ausreichend vorbereitet waren. Englischlehrerinnen und -lehrer aus weiterführenden Schulen wurden in der

Grundschule eingesetzt, Englisch wurde von Lehrern, die sich selbst als kompetente Sprachnutzer einstufen, jedoch über keine Fakultas Englisch verfügten, unterrichtet, und ein Großteil der Lehrpersonen hat diese im Rahmen von Nachqualifizierungsprogrammen erhalten. Der zeitliche Umfang dieser Crashkurse war begrenzt, und die Schwerpunktsetzung lag auf sprachpraktischen Elementen und einem didaktisch-methodischem Training. Sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Elemente sowie Auslandsaufenthalte fehlten in der Regel in diesen Programmen.

In der Zwischenzeit haben alle lehrerbildenden Universitäten mit dem Fach Anglistik, die ein Grundschulstudium anbieten, die Möglichkeit für Studierende eingerichtet, das Fach Englisch zu wählen. Es werden z.T. schulformspezifische Lehrangebote von Lehrbeauftragten (überwiegend Lehrkräften), Mitarbeitern, die selbst zu grundschulenglischbezogenen Fragestellungen forschen oder dafür extra eingerichteten Professuren mit einem Schwerpunkt auf der Didaktik des Englischunterrichts in der Grundschule angeboten (z.B. TU Braunschweig, Bergische Universität Wuppertal, Universität Chemnitz, Universität Paderborn, Universität Potsdam). Die Studierenden erhalten damit über das allgemeine Englischstudium hinaus punktuell Einblicke in gezielt für den Englischunterricht in der Grundschule relevante Themen und Fragestellungen. Auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung wurde an Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung für die Grundschule das Fach Englisch aufgebaut.

Trotz dieser positiven Entwicklungen innerhalb der Universitäten und Studienseminare kann in immer noch elf Bundesländern nach wie vor die Lehrbefähigung für das Fach Englisch in der Grundschule durch eine Nachqualifikation erworben werden (vgl. KMK 2013). Nur in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen wurde diese Möglichkeit eingestellt. Dies mag bedenklich stimmen, da der Übergang zu einem flächendeckenden Unterricht, der durch gut ausgebildete Englischlehrkräfte durchgeführt wird, damit unnötig lang herausgezögert wird. Nur etwas weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte der EVENING- und der BIG-Studie hat das Fach Englisch als Haupt- oder Nebenfach studiert (vgl. BÖRNER et al. 2016: 18; GROOT-WILKEN 2009: 128). Die Studien belegen gleichzeitig die Annahme, dass die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer einen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts hat. Lehrkräfte, die ihre eigene Englischkompetenz als hoch einschätzen, bewerten die Wichtigkeit des Schulfachs höher, setzen häufiger die englische Sprache und authentische Materialien im Englischunterricht ein und legen größeren Wert auf Lernstandserhebungen und die Förderung des Lesens und Schreibens als Lehrkräfte, die Englisch nicht studiert haben (vgl. BÖRNER et al. 2016: 19f.).

3. Eckpfeiler

Der Englischunterricht in der Grundschule soll Freude am Fremdsprachenlernen wecken und die Basis für das lebenslange Fremdsprachenlernen legen (vgl. LEGUTKE/MÜLLER-HARTMANN/SCHOCKER-V. DITFURTH 2009: 18f.). Den Aus-

gangspunkt für alle didaktischen und methodischen Entscheidungen stellen die Bedürfnisse und Besonderheiten der Lerner im Alter von sechs bis zehn Jahren dar.

Ziel: Interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit			
Kontinuität und Intensität	Lernorientierung	Handlungsorientierung	Kognitiverende Spracharbeit
Basis: Gut ausgebildete Englischlehrkräfte			

Abb. 1: Gelingensbedingungen des Englischunterrichts in der Grundschule

3.1 Kontinuität und Intensität

Durch den in Deutschland flächendeckend und obligatorisch spätestens in Klasse 3 einsetzenden Fremdsprachenunterricht sind die Voraussetzungen für erfolgreiches Fremdsprachenlernen gegeben. Die Kontaktzeit mit der Fremdsprache wird durch den Beginn in der Grundschule im Vergleich zum Beginn in der Sekundarstufe erhöht und somit können unter guten Bedingungen basale Fremdsprachenkompetenzen aufgebaut werden. Die umfangreiche Analyse zahlreicher europäischer Studien zum frühen Fremdspracherwerb von EDELENBOS/JOHNSTONE/KUBANEK (2006) führt z.B. zu der folgenden Erkenntnis:

„[a]n early start offers a longer overall period of learning and has the potential to influence children’s personal development when they are still at a highly developmental stage. However, an earlier start means an increase in the importance of continuity from one year to another“ (2006: 26).

Auch aus der Immersions- und Zweitspracherwerbsforschung ist bekannt, dass insbesondere lange Kontaktzeiten und der regelmäßige Gebrauch der Zielsprache zu einer flüssigen Sprachverwendung führen (vgl. z.B. CUMMINS 2009; MUÑOZ/SINGLETON 2010; NIKOLOV/DJIGUNOVIC 2005). Die Kontinuität des Englischunterrichts in der Grundschule wird derzeit durch die Aufnahme des Unterrichtsfachs Englisch in das Kerncurriculum und die Empfehlung, den Unterricht möglichst durchgehend in der Fremdsprache zu führen (Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit), gewährleistet (vgl. KMK 2013: 5). In den meisten Bundesländern umfasst der Englischunterricht zwei bis drei Unterrichtsstunden pro Woche (vgl. ebd.). Bei einem in Klasse 3 einsetzenden Englischunterricht haben die Schülerinnen und Schüler damit insgesamt ca. 120 Zeitstunden Kontakt zur englischen Sprache. Die aktuellen Lehrpläne bieten zudem die Möglichkeit, die englische Sprache in anderen Unterrichtsfächern zu verwenden (vgl. ebd.: 10). So können beispielsweise Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale aus dem Englischunterricht in anderen Fächern eingesetzt oder ganze Unterrichtsphasen auf Englisch gestaltet werden. Im Fach Kunst kann zum

Beispiel ein Bild auf Englisch für ein imaginäres internationales Publikum beschrieben werden, im Fach Mathematik können englische Phrasen zum Größen- und Gewichtvergleich von Tieren eingeführt werden, um ein englisches Tierquartett spielen zu können, und im Sportunterricht können Spielanweisungen auf Englisch gegeben werden, um einfache Instruktionen aus dem Englischunterricht zu wiederholen. Großes Potenzial für diesen Ansatz bietet ein Grundschulunterricht, der themenorientiert und fächerübergreifend organisiert ist (vgl. CAMERON 2001: 180ff.). Die Kultusministerkonferenz empfiehlt Grundschulen außerdem zu prüfen, ob Ressourcen vorhanden sind, um bilinguale Lernangebote systematisch aufzubauen (vgl. KMK 2013: 10). In bilingualen Grundschulen wird mindestens ein Unterrichtsfach überwiegend in der Fremdsprache unterrichtet. Es gibt derzeit erst wenig Forschung zu diesen Unterrichtsangeboten (vgl. HEIM 2015: 46f.). Erste Studien zeigen jedoch, dass Lerner, die bilingualen Unterricht erhalten haben, bessere allgemeine Fremdsprachenkompetenzen entwickeln als Lerner an regulären Grundschulen (vgl. z.B. BOTZ/FRISCH 2016; FRISCH i. V.).

3.2 Lernorientierung

Es wird empfohlen, die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen junger Lerner als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung zu nehmen (vgl. KMK 2013: 5). Junge Lerner sind in der Regel neugierig, zeigen eine hohe Bereitschaft und Unbefangenheit, sich auf die fremde Sprache und neue Lernerfahrungen einzulassen, sie verfügen über eine hohe Aufnahmefähigkeit, Gedächtniskapazität und eine ausgeprägte Imitationsfähigkeit. Sie zeigen ein hohes Spiel-, Bewegungs-, und Sinnbedürfnis, das in altersgerechten und bedeutungsvollen Sprachhandlungssituationen ausgelebt werden soll (s. BÖRNER et al. in diesem Heft; vgl. KMK 2013). Diese Besonderheiten gilt es bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen. In den ersten beiden Schuljahren wird ein spielerischer Zugang zum fremdsprachlichen Lernen gewählt, da dies den Bedürfnissen der jungen Lerner entspricht. In Klasse 3 und 4 müssen aufgrund der zunehmenden Entwicklung der Aufnahme- und Verarbeitungskapazität das kognitive Niveau von Lernaufgaben erhöht und spielerische Aspekte reduziert werden. Bei der Auswahl der Themen und Gegenstände (Bilderbücher, Lieder, Reime) sollen die Interessen der Lerner im Vordergrund stehen, Themen sollen in den verschiedenen Jahrgangsstufen wiederholt aufgegriffen werden, mit jeweils anderen Schwerpunkten und Zielsetzungen (Spiralcurriculum), und die Aufgaben sollen sich am natürlichen Mitteilungsbedürfnis der Kinder orientieren. Es ist wichtig, die Lerner mit ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen in den Mittelpunkt der Unterrichtsplanung zu stellen, aber um das Lernpotenzial von Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren voll auszuschöpfen, müssen die Inhalte und Gegenstände auch im Hinblick auf ihren konzeptuellen und sprachlichen Anspruch analysiert und ausgewählt werden, um eine Verschwendung kostbarer Lernzeit zu vermeiden: „I have seen too many classrooms where learners are enjoying themselves on intellectually undemanding tasks but failing to learn as much as they

might“ (CAMERON 2001: 2). In beiden Bereichen besteht derzeit noch großer Entwicklungsbedarf. Lehrwerke enthalten z.B. überwiegend imitative und geschlossene Aufgaben, die leicht zu einer sprachlichen Unterforderung führen. Eine kognitive Unterforderung zeigt sich wiederum insbesondere bei der Auswahl der Bilderbücher, die für den Englischunterricht in der Grundschule empfohlen werden. Kinderbuchklassiker wie *The very hungry caterpillar*, das gerne eingesetzt wird, um die englischen Wörter für Obst und Gemüse einzuführen, *Froggy gets dressed*, das häufig für die Einführung der Kleidungsstücke verwendet wird oder *Ten in the bed*, mit dem die Zahlwörter 1-10 eingeführt werden, richten sich an Muttersprachler im Baby- oder Vorschulalter.

3.3 Handlungsorientierung

Neben dem umfangreichen Zugang zur englischen Sprache sollen im Englischunterricht der Grundschule Lerngelegenheiten geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler die englische Sprache verwenden können. Das Prinzip der Handlungsorientierung basiert auf der konstruktivistischen Lerntheorie, der zufolge das Erlernen einer Fremdsprache – wie das Lernen im Allgemeinen – ein aktiver Prozess ist, bei dem die Kinder Lerngegenstände ihren individuellen Fähigkeiten und ihrem kognitiven Entwicklungsstand entsprechend verarbeiten und in ihre vorhandenen Wissensspeicher integrieren (vgl. MONTADA 1998). Beim Lernen spielen die Bezugspersonen eine wichtige Rolle. Sie bieten Hilfestellungen oder bereiten Themen so auf, dass sie für den Lerner zugänglich werden (vgl. OERTER 1998: 94f.). Im Unterricht können Lerngelegenheiten geschaffen und Unterstützungsangebote bereitgestellt werden; das tatsächliche Lernen muss von jedem Schüler und jeder Schülerin eigenständig geleistet werden. Die Lehrkräfte müssen über eine gut ausgebildete diagnostische Kompetenz verfügen, um in der Lage zu sein, zu erkennen, über welches Wissen und welche Fähigkeiten die Lerner verfügen. Auf dieser Grundlage können sie entscheiden, was die Kinder als nächstes lernen können bzw. in welchen Bereichen sie noch Übungsbedarf haben.

Für die methodische Umsetzung dieses Prinzips hat sich der aufgabenorientierte Ansatz durchgesetzt (vgl. KMK 2013: 5). Das Englischlernen soll anhand von für die Lernenden relevanten und lebensnahen Aufgaben stattfinden, die individuellen Bedürfnisse junger Lerner sollen Berücksichtigung finden und die Aufmerksamkeit soll auf die Aushandlung von Bedeutungen gerichtet werden (vgl. z.B. LEGUTKE/MÜLLER-HARTMANN/SCHOCKER-V. DITFURTH 2009: 32ff.). Die Themen stammen aus der Lebenswelt der Kinder (z.B. Familie, Freunde, Freizeit, Ernährung) oder werden aufgrund ihres interkulturellen Bildungsgehaltes ausgewählt (z.B. Feiertage in englischsprachigen Ländern, Schulen in England, die britische Königsfamilie).

Bisher ist wenig darüber bekannt, inwiefern es Lehrkräften gelingt, handlungsorientierte Unterstützungsangebote so auszuwählen und weiterzuentwickeln, dass das Lernpotenzial der Lernenden ausgeschöpft wird. Aus der EVENING- und BIG-Studie lassen sich nur indirekt Rückschlüsse auf tatsächliche Unterrichtsprozesse

ziehen. In der EVENING-Studie, in der auch Unterrichtshospitationen in 88 Schulstunden durchgeführt wurden, stellt sich heraus, dass die am meisten gewählte Sozialform der Frontalunterricht ist (vgl. GROOT-WILKEN 2009: 133, 139). In 86% der beobachteten Stunden wurde ein überwiegend lehrerzentrierter Unterricht beobachtet. In lediglich 33,7% der Stunden hatten die Lerner die Gelegenheit, in Einzelarbeit an einem Inhalt zu arbeiten (vgl. ebd.: 138f.). Der hohe Sprechanteil auf Seiten der Lehrkraft ermöglicht den Lernern zwar ihre rezeptiven Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Lernangebote für den Aufbau der produktiven Fähigkeiten scheinen jedoch derzeit gering zu sein. Methodisch orientieren sich die Lehrkräfte an den Handreichungen der aktuellen Lehrwerke. 90% der befragten Lehrkräfte der EVENING-Studie (vgl. ebd.: 134) und 79,4% der befragten Lehrpersonen der BIG-Studie (vgl. BIG-KREIS 2015: 25) setzen in ihrem Unterricht ein Lehrwerk ein. Viele Lehrwerke folgen einem lexikalischen Ansatz, wodurch das Erlernen von Einzelwörtern, überwiegend Nomen, im Vordergrund steht (vgl. MINDT 2012: 32). Es wird kritisiert, dass die Kontexte, in denen neuer Wortschatz eingeführt und geübt wird, wenig motivierend seien und die Lernenden nicht genug Gelegenheiten erhalten, für sie relevante Sprachhandlungen durchzuführen (vgl. BIG-KREIS 2015: 25). Es werden mehr Aufgaben benötigt, die von den Lernenden zunehmend umfangreichere und komplexere Sprech- und Schreibbeiträge abverlangen und handlungsorientierte Unterstützungsangebote für den Kompetenzaufbau bieten.

3.4 Kognitiverende Spracharbeit

In den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer bildet der Bereich Spracharbeit bzw. Sprachbewusstheit einen festen Bestandteil. So heißt es beispielsweise im Berliner Rahmenplan: „Grammatische Elemente werden in der Regel als lexikalische Einheiten vermittelt. Durch eigenständiges Entdecken und/oder Hinweise der Lehrenden werden einige für den Sprachgebrauch wichtige Strukturmerkmale bewusst gemacht“ (RAHMENLEHRPLAN BERLIN 2006: 18). Seit der Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule wird die Frage kontrovers diskutiert, auf welche Weise Spracharbeit so in den Englischunterricht integriert werden kann, dass sie sich positiv auf das Fremdsprachenlernen auswirkt und die allgemeinen Prinzipien des Englischunterrichts berücksichtigt werden.

Auf der einen Seite wird argumentiert, dass ein expliziter Umgang mit der englischen Sprache nicht im Einklang mit einer kindgemäßen Vermittlung der Fremdsprache stehe, da er die Kinder kognitiv überfordere und er sich demotivierend auf das Fremdsprachenlernen auswirke. Sprachliche Phänomene sollten stattdessen implizit wie lexikalische Einheiten exemplarbasiert verarbeitet und unbewusst gelernt werden (vgl. KLIPPEL 2000; SCHMID-SCHÖNBEIN 2001). Auf der anderen Seite wird mit Verweis auf die Fähigkeit der Lernenden, im Grundschulalter bereits abstrakte Inhalte verarbeiten zu können und die lernunterstützende Funktion der Spracharbeit ein bewusstmachender Umgang mit sprachlichen Strukturen und Phänomenen empfohlen (vgl. z.B. MINDT 2006). Erst durch den expliziten Umgang und

die Vermittlung sprachlicher Regelmäßigkeiten könnten Kinder in die Lage versetzt werden, eigenständig mit der englischen Sprache umzugehen und sie korrekt zu verwenden (vgl. CAMERON 2001; vgl. HAB 2006: 127).

Die beiden Positionen basieren auf unterschiedlichen Annahmen zum Zweitspracherwerb bzw. Fremdsprachenlernen. Ein Verzicht auf einen expliziten Umgang mit sprachlichen Phänomenen lässt sich z.B. anhand der Comprehensible Input Hypothese (vgl. KRASHEN 1982) und der Interaktionshypothese begründen. Ihnen zufolge beeinflusst insbesondere der Zugang zu – für den Entwicklungsstand der Lernenden – angemessenem sprachlichem Input und die Auseinandersetzung mit für die Lernenden relevanten Inhalten den Spracherwerbsprozess. Wenn den Lernenden Input in ausreichendem Umfang und in verständlicher Form bereit steht, sind sie in der Lage die Fremdsprache zu erwerben. Empirisch wurden diese Hypothesen beispielsweise in kanadischen Immersionsprogrammen überprüft, in denen die Zweitsprache für die Aushandlung von Bedeutungen in allen Unterrichtsfächern zum Einsatz kommt, ohne dass das sprachliche Lernen explizit thematisiert wird. Immersionsprogramme führen zu sehr positiven Ergebnissen. Die Lerner sind in der Lage, sich flüssig und selbstbewusst in der Zweitsprache auszudrücken, und sie zeigen sehr gute Verstehensleistungen. Allerdings wird festgestellt, dass sie im Hinblick auf Präzision und Korrektheit große Schwierigkeiten haben (vgl. LIGHTBOWN/SPADA 1993).

Der explizite Umgang mit sprachlichen Strukturen kann anhand der Erkenntnisse zur Bedeutung der Aufmerksamkeit (*attention*) und des Bewusstwerdens (*noticing*) für das Fremdsprachenlernen begründet werden (vgl. z.B. SCHMIDT 1990). Es hat sich gezeigt, dass die Zweit- oder Fremdsprache von Lernenden nicht gleichzeitig im Hinblick auf Inhalt und Form verarbeitet werden kann (vgl. TOMASELLO 2006). Wenn im Unterricht ausschließlich mitteilungsbezogene Aufgaben im Zentrum stehen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lerner Hypothesen über die Regelmäßigkeit von sprachlichen Strukturen selbstständig oder automatisch generieren. Neben inhaltsorientierter Kommunikation werden auch kognitiverende Phasen und sprachbezogene Übungen benötigt, um die Aufmerksamkeit der Lernenden im Unterricht gezielt auf sprachliche Strukturen zu richten. Erst damit werden die Verarbeitung und schließlich der Erwerb ermöglicht (vgl. SIEPMANN 2012: 34).

Für einen kindgemäßen Umgang mit grammatischen Strukturen liegen erste methodische Vorschläge vor. DIEHR empfiehlt beispielsweise auf der Grundlage der Erkenntnisse der TAPS-Studie (*Testing and Assessing Spoken English in Primary Schools*) altersgerechte sprachbezogene Übungen, die dem Prinzip des schrittweisen Kompetenzaufbaus folgen, mit kommunikationsbezogenen Aufgaben zu verbinden (2011: 16). Anhand von geschlossenen und imitativen Übungen begegnen die Lerner einer sprachlichen Struktur zunächst unanalysiert als Ganzes im Kontext einer Geschichte, eines Reims oder eines Liedes (z.B. Pronomen + *can* + Verb im Infinitiv: *Debbie can swim, Debbie can run*). Anhand von halboffenen mitteilungsbezogenen Aufgaben erhalten die Lerner die Möglichkeit, sprachliche Strukturen aufzubrechen. Sie verwenden die sprachliche Struktur, um neue persönlich relevante

Informationen zum Ausdruck zu bringen (*I can swim, I can dance*). Die Lernenden werden damit zur sprachlichen Generativität befähigt (vgl. ebd.: 17). Bei diesem Ansatz steht die Lehrperson vor der Aufgabe, Sprachmaterial so auszuwählen und aufzubereiten, dass Lerner die Gelegenheit erhalten, Hypothesen über die zugrundeliegende Struktur zu bilden, diese auf die Probe zu stellen und weiterzuentwickeln.

Dieses Vorgehen zeigt Ähnlichkeiten mit dem Ansatz von MINDT (2006) und KUHN (2008), die ein theoriebasiertes Unterrichtsmodell entwickelt haben, in dem Lerner vier Entwicklungsphasen von der imitativen zur produktiven Sprachverwendung durchlaufen. Kognitivierende bzw. bewusstmachende Verfahren bilden das Kernelement dieses Ansatzes. Die Schüler/-innen erhalten zunächst zahlreiche Möglichkeiten, eine sprachliche Struktur nachzusprechen. Anhand von spielerischen Übungen wird ein sprachliches Phänomen zunehmend selbstständig verwendet und die Lerner werden aufgefordert zu beschreiben, was ihnen an diesem auffällt.

Um der Fossilierung von Ausspracheschwierigkeiten entgegenzuwirken, empfiehlt BÖTTGER (2010) ebenfalls einen bewusstmachenden Umgang mit englischen Phonemen, eine Visualisierung von Betonungsmustern in englischen Sätzen und der Intonation (vgl. ebd.: 106ff.). Die Fokussierung auf sprachliche Elemente erleichtert den Lernenden das Identifizieren und Üben von Phonemen, die nicht Teil des deutschen Phoneminventars sind und das Erkennen der Besonderheiten der englischen Satzmelodie.

Auch im Bereich der Worterkennung beim Lesen hat sich herausgestellt, dass insbesondere schwache Leserinnen und Leser von einem Unterricht profitieren, in dem die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der deutschen und englischen Orthografie explizit angeregt wird. Der bewusste Umgang mit dem Schriftbild stellt eine Stütze insbesondere für die schwachen Leser dar (vgl. FRISCH 2013: 147, 167).

Im derzeitigen Unterricht scheinen bewusstmachende Verfahren so gut wie keine Berücksichtigung zu finden (vgl. BIG-KREIS 2015: 24). Lediglich Lehrpersonen, die ihre eigene Fremdsprachenkompetenz als hoch einschätzen oder die dem Fach Englisch eine wichtige Bedeutung zuordnen, sehen auch in der Vermittlung von Grammatik eine wichtige Aufgabe des Englischunterrichts (vgl. ebd.). Aufgrund der begrenzten Kontaktzeit (in der Regel zwei Unterrichtsstunden pro Woche) ist bei einem impliziten und ungesteuerten Vorgehen davon auszugehen, dass der Lernzuwachs gering bleibt. Die sprachlichen Äußerungen der untersuchten Lerner der EVENING Studie sind beispielsweise durch eine fehlerhafte Grammatik gekennzeichnet (vgl. KEBLER 2009). In der Praxis besteht in diesem Bereich großer Entwicklungsbedarf, da es bisher nur wenig Material gibt, anhand dessen die Bewusstmachung von sprachlichen Strukturen angebahnt werden kann. Es muss jedoch vermieden werden, dass die Spracharbeit mit negativen Emotionen besetzt ist und zu einem Motivationsverlust führt. Da jedoch auch junge Lerner den Wunsch haben, sich korrekt auszudrücken, ist es vielmehr eine Frage der Methodik als eine Frage nach ihrer tatsächlichen Berechtigung.

4. Fazit

Der Beitrag hat aufgezeigt, dass sich das Unterrichtsfach Englisch in der Grundschule etabliert hat. Aktuelle Forschungsergebnisse legen jedoch den Schluss nahe, dass das Lernpotenzial weder im mündlichen noch im schriftlichen Bereich bisher voll ausgeschöpft ist. Für die Qualitätssicherung sind Entwicklungen auf mindestens drei Ebenen notwendig: Auf bildungspolitischer Ebene muss die Aufgabe angegangen werden, den Leistungsstand in einer repräsentativen Studie zu erheben, um daraus anschlussfähige Mindeststandards für das Ende der Grundschulzeit abzuleiten. Auf wissenschaftlicher Ebene müssen weitere Erkenntnisse über das Fremdsprachenlernen junger Lerner gewonnen werden, um das Potenzial noch genauer beschreiben zu können. Auf unterrichtspraktischer Ebene müssen die Erkenntnisse aus der Forschung aufgegriffen und in innovative Konzepte übertragen werden.

Literatur

- BIG-KREIS (2005): *Standards – Unterrichtsqualität – Lehrerbildung*. München: Domino.
- BIG-KREIS (2007): *Standards für die Lehrerbildung*. München: Domino.
- BIG-KREIS (Hrsg.) (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino.
- BÖRNER, Otfried / BÖTTGER, Heiner / MÜLLER, Tanja / KIREEPKA, Adelheid / KRONISCH, Inge / LEGUTKE, Michael / LOHMANN, Christa / SCHLÜTER, Norbert (2016): „Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG-Studie“. In: BÖTTGER/SCHLÜTER (Hrsg.), 8–44.
- BÖTTGER, Heiner (2010²): *Englisch lernen in der Grundschule*. Kempten: Klinkhardt.
- BÖTTGER, Heiner / SCHLÜTER, Norbert (Hrsg.) (2016): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz*. Braunschweig: Westermann
- BOTZ, Lieselotta / FRISCH, Stefanie (2016): „Fachliterarität im Bilingualen Sachunterricht der Grundschule“. In: BÖTTGER/SCHLÜTER (Hrsg.), 240–251.
- BRUNSMEIER, Sonja (2016): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz in der Grundschule. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- CAMERON, Lynne (2001): *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, Jim (2009): „Bilingual and Immersion Programs“. In: LONG, Michael / DOUGHTY, Catherine (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell-Wiley: 159–181.
- DIEHR, Bärbel (2011): „Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule“. In: KÖTTER/RYMARCYK, 11–36.
- DIEHR, Bärbel / FRISCH, Stefanie (2008): „Goodbye Hungry Caterpillar. Ein forschungsgestütztes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule“. In: GRAU, Maike / LEGUTKE, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt: Grundschulverband, 142–167.
- DIEHR, Bärbel / FRISCH, Stefanie (2012): „Lesemotivation in der Fremdsprache – Erkenntnisse aus der Begleitforschung zum 1. Vorlesewettbewerb Englisch für Schülerinnen und Schüler der

- Klasse 4^c. In: BÖTTGER, Heiner / SCHLÜTER, Norbert (Hrsg.): 3. FFF Konferenz. *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Eichstätt 2011*. München: Domino, 10–19.
- DIHR, Bärbel / RYMARCYK, Jutta (2012): „Current Developments in Teaching English as a Foreign Language in German Primary Schools“. In: *Anglistik. International Journal of English Studies* 23.1, 13–23.
- DOYÉ, Peter / LÜTTGE, Dieter (1978): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“*, FEU. Braunschweig: Westermann.
- EDELENBOS, Peter / JOHNSTONE, Richard / KUBANEK, Angelika (2006): *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf (28.06.2017).
- ENEVER, Janet (2015): „The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners“. In: BLAND, Janice (Hrsg.): *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury, 13–29.
- ENGEL, Gaby (2009): „EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule“. In: ENGEL/GROOT-WILKEN/THÜRMAN, 197–215.
- ENGEL, Gaby / GROOT-WILKEN, Bernd / THÜRMAN, Eike (Hrsg.) (2009): *Englisch in der Primarstufe. Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen – Lehren – Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- FRISCH, Stefanie (2013): *Lesen im Englischunterricht der Grundschule. Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren*. Tübingen: Narr.
- FRISCH, Stefanie (i.V.): Sprachliches und fachliches Lernen im bilingualen Sachunterricht – Ergebnisse der BiLL-NaWi Studie (Bilinguales Lehren und Lernen in der Grundschule – Effekte auf die naturwissenschaftliche Kompetenz).
- GROOT-WILKEN, Bernd (2009): „Design, Struktur und Durchführung der Evaluationsstudie EVENING in Nordrhein-Westfalen“. In: ENGEL/GROOT-WILKEN/THÜRMAN, 124–139.
- HATTIE, John (2008): *Visible Learning*. London: Routledge.
- HAB, Frank (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- HEIM, Katja (2015): „Bilingualer Unterricht in der Grundschule“. In: RÜSCHOFF, Bernd / SUDHOFF, Julian / WOLFF, Dieter (Hrsg.): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Standes des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/M.: Lang. 43–64.
- KEBLER, Jörg-U. (2009): „Zum mündlichen englischen Sprachgebrauch von Grundschulkindern in Nordrhein-Westfalen am Ende des 4. Schuljahrs“. In: ENGEL/GROOT-WILKEN/THÜRMAN, 158–178.
- KLIPEL, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- [KMK] KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013): *Bericht. Fremdsprachen in der Grundschule. Sachstand und Konzeption 2013*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf (28.06.2017).
- KÖTTER, Markus / RYMARCYK, Jutta (Hrsg.) (2011): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt/M.: Lang.

- KRASHEN, Steven (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KUHN, Tatjana (2008): *Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsvorschläge*. Heidelberg: Winter.
- LEGUTKE, Michael / MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2009): *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- LIGHTBOWN, Patsy M. / SPADA, Nina (1993): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- MINDT, Dieter (2000): „Die Hauptsünden des frühbeginnenden Englischunterrichts“. Online: <http://ltsc.ph-karlsruhe.de/expo.pdf> (28.06.2017).
- MINDT, Dieter (2006): „Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln. Ein neues Unterrichtsmodell“. In: BÖTTGER, Heiner / SCHLÜTER, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen. 68–74.
- MINDT, Dieter (2012): „Warum brauchen wir ein neues Lehrwerk für den Englischunterricht der Primarstufe?“. In: BÖTTGER, Heiner / SCHLÜTER, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Eichstätt 2011*. München: Domino, 31–42.
- MONTADA, Leo (1998): „Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets“. In: OERTER, ROLF / MONTADA, LEO (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München: Beltz, 518–547.
- MUÑOZ, CARMEN / SINGLETON, DAVID (2010): „A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment“. In: *Language Teaching* 44.1, 1–35.
- NIKOLOV, Marianne / DJIGUNOVIC, Jelena Mihaljevic (2006): „Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 234–260.
- OERTER, ROLF (1998): „Kultur, Ökologie und Entwicklung“. In: OERTER, ROLF / MONTADA, LEO (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München: Beltz, 84–127.
- PAULICK, Christian / GROOT-WILKEN, Bernd (2009): „Rezeptive Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der 4. Klasse unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Schülerbiografien“. In: ENGEL/GROOT-WILKEN/THÜRMAN, 179–196.
- [RAHMENLEHRPLAN BERLIN] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2006): *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I*. Berlin: Oktoberdruck AG.
- RYMARCZYK, Jutta (2011): „Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Zweitklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch“. In: KÖTTER/RYMARCZYK, 49–67.
- SCHMIDT, Richard (1990): „The role of consciousness in second language learning“. In: *Applied Linguistics* 11.2, 129–158.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, Gisela (2001): *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.
- SIEPMANN, Dirk (2012): „Spracherwerb in komplexen Kompetenzaufgaben. Einige Leitlinien und Beispiele für deren Umsetzung“. In: HALLET, Wolfgang / KRÄMER, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 30–44.
- TOMASELLO, Michael (2006): „Acquiring Linguistic Constructions“. In: SIEGLER, Robert / KUHN, Deanna (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception, and Language*. New Jersey: Wiley, 255–298.

Übergänge im frühen Englischunterricht

Abstract. Transition is a major keyword in pedagogic debates, particularly when language learning is concerned. Germany's school system requires pupils to change schools at least twice during the learning process. In early foreign language learning, the two most important transitions occur from the elementary level to primary school and from primary school to the secondary level. While pupils are challenged to learn in a new educational context, teachers are asked to build on the competence language learners have already acquired. This article focusses on the aspect of transition in early foreign language learning. It illustrates the challenges, chances, necessities and possibilities that still have to be acknowledged in order to make foreign language learning a continuous process. It focusses specifically on both the rising field of foreign language learning in kindergarten as well as on ongoing debates about the more developed and researched transition from the primary to the secondary level.

1. Übergänge als Schlüsselstellen im Bildungssystem

Der Begriff des Übergangs beschreibt mit Blick auf die menschliche Entwicklung den Wechsel zwischen Lern- und Lebensphasen (vgl. BRAUN 2015: 11). Im Falle des Lernens beschreiben Übergänge Schnittstellen von Lehr-Lern-Situationen. Der Akt des Überquerens wird als Übergang bezeichnet. Ihre Relevanz erhalten Übergänge in Folge der Veränderungen, die mit diesen einhergehen (vgl. u.a. DEMIRCIOGLU 2008: 57). Der erste erlebte Übergang findet mit dem Eintritt in das institutionell begleitete Lernen und der Ablösung vom Elternhaus statt (vgl. BRAUN 2015: 11). Von dort an sind viele Übergänge, sowohl horizontal als auch vertikal, zu durchlaufen (vgl. u.a. BIG-KREIS 2009: 16). Übergänge im vertikalen Sinne treten im Laufe der Lernbiografie chronologisch vom Eintritt in das institutionelle Lernen über Schulstufen- und Klassenübergänge bis zum Ende der individuellen Qualifikationsphase auf (vgl. KIRK 2008: 333ff.). Diese chronologische Kette führt jedoch nicht mit dem erreichten höchsten Bildungsabschluss automatisch zu einem Ende. Vielmehr schlagen Menschen im Sinne eines lebenslangen Lernens mannigfaltige Bildungswege ein. Parallel zu dieser vertikalen Ausrichtung existieren horizontale

* **Korrespondenzadresse:** Jun. Prof. Dr. **Henriette DAUSEND**, Technische Universität Chemnitz, Zentrum für Lehrerbildung – Grundschuldidaktik Englisch, Straße der Nationen 12, 09111 CHEMNITZ.

E-Mail: henriette.dausend@zlb.tu-chemnitz.de

Arbeitsbereiche: Tablets im Englischunterricht, das transcurriculare Fremdsprachenlernen, Street Art als gesellschaftliches Phänomen, Förderung von Mehrsprachigkeit.

Übergänge, z.B. bei einem Wechsel zwischen zwei Institutionen derselben chronologischen Stufe (vgl. JÜRGENS 2009: 78; KIRK 2008: 336).

Für das frühe Fremdsprachenlernen in Deutschland sind vor allem die zwei Übergänge von der Elementar- in die Primarstufe und der Primar- in die Sekundarstufe zentral. Diese Aufmerksamkeit ergibt sich u.a. aus den institutionell verankerten fremdsprachlichen Lernangeboten vom Elementar- bis zum Sekundarbereich. Beide Übergänge unterscheiden sich jedoch in der allgemeinen Zielsetzung der jeweiligen Institutionen. So zielt der erste Übergang darauf, die Voraussetzungen für das Lernen in der Grundschule anzupassen, während der zweite von einer klaren Selektion der Schüler/-innen und einer Zuteilung zu Schulformen geprägt ist (vgl. BRAUN 2015: 21ff.; HACKER 2009: 250; EDELHOFF 2008: 238). Im Kontext des Fremdsprachenlernens wird zudem der ganzheitlich-spielerische Ansatz, das Erleben von Sprache mit Geschichten, Reimen und Liedern durch Aspekte formaler Sprachbetrachtung und kognitiver Aktivitäten abgelöst (vgl. EDELHOFF 2008: 238; MAYER 2013: 87). Dabei ist es in erster Linie der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, welcher sich in zentralen Punkten unterscheidet (vgl. u.a. BIG-KREIS 2009: 5; KIRK 2008: 334f.). Der Zeitpunkt des Übergangs am Ende der vierten oder sechsten Klasse (in Berlin und Brandenburg) sowie die Verbindlichkeit von Empfehlungen zum Schulwechsel variieren (vgl. KIRK 2008: 335; HACKER 2009: 251).

Unabhängig von ihrer unterschiedlichen Beschaffenheit stellen Übergänge immer eine Herausforderung für alle Beteiligten dar (vgl. BRAUN 2015: 15ff.). Doch egal, ob sie als Risiko, Bedrohung oder Segen empfunden werden, „[i]n modernen Gesellschaften ist die Bewältigung von Übergängen ein wesentlicher Bestandteil der Biografie“ (GRAUMANN 2008: 320). So sollen die institutionell bedingten Einschnitte einerseits nicht als Brüche erlebt werden, andererseits können sie notwendige Anlässe für Veränderungen darstellen (vgl. BRAUN 2015: 11). Denn das Agieren im neuen Umfeld zwingt dazu, „Rollen und Positionen neu auszuhandeln“ (DEMIRCIOLU 2008: 57). Das Ziel eines gelingenden Übergangs ist es daher, eine Kontinuität in der individuellen Lernentwicklung zu ermöglichen, auch wenn äußerliche Faktoren eine Diskontinuität bewirken (vgl. u.a. KIRK 2008: 336f.).

Kontinuität kann sich entgegen aller äußeren Einflüsse dann fortsetzen, wenn das Lernen „als fortlaufende Entwicklung [...], die nicht schulformspezifisch verläuft“ (BIEDERSTÄDT 2016: 163), verstanden wird. Die Diskontinuität kommt dabei auf allen Ebenen, „curricular, sozial, organisatorisch und lerndidaktisch“ (HACKER 2009: 251), zum Tragen. Konkret geschieht dies durch den Einsatz neuer Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen, mehr selbstbestimmten Aktionsraum, eine veränderte Zusammensetzung der Gruppe, unbekannte organisatorische Abläufe, neue Zeitpläne, veränderte familiäre Abläufe und (Schul-)Wege, unbekannte Fächer sowie abweichende Ziele, Methoden und Inhalte des Lernens (vgl. u.a. BRAUN 2015: 15f.). Daher müssen Möglichkeiten gefunden werden, eventuellen Irritationen sowie einer verringerten Motivation durch Maßnahmen der individuellen Stärkung vorzubeugen (vgl. BEBERMEIER 2008: 273; BIG-KREIS 2009: 11). Dabei ist weniger die reale

Situation als vielmehr das Erleben der Übergänge durch die betroffenen Schüler/-innen, Eltern und Lehrer/-innen entscheidend (vgl. GRAUMANN 2008: 321).

2. Übergänge im frühen Fremdsprachenlernen

Das frühe Fremdsprachenlernen ist auf Grund seiner Verankerung in den Kindertagesstätten und Schulen an deren jeweilige Strukturen gebunden. Wie entscheidend die strukturellen Voraussetzungen sein können, zeigt Janet ENEVER (2015):

„Continuity was generally more effectively maintained in those countries where children remained in the same school throughout the period of compulsory schooling [...]. Where information on individual learner achievements was transferred to a new school, it tended to be only in the form of numerical data, offering little detail to fully support continuity“ (ENEVER 2015: 25).

Eine strukturelle Konformität kann folglich ausgleichend auf Brüche wirken. Allerdings wird die aktuelle Diskussion weniger von dem Wunsch nach einer Veränderung der Bildungslandschaft in Deutschland dominiert. Vielmehr werden Fragen nach einem adäquaten Umgang mit den gegebenen Strukturen gestellt, um Übergänge angemessen zu gestalten (vgl. WAGNER 2009: 191). Die Relevanz des Themas für das frühe Fremdsprachenlernen wird nicht zuletzt durch seine kontinuierliche Diskussion unterstrichen (vgl. MAYER 2013; BÖTTGER 2010; ELSNER 2010; DREBLER et al. 2016; DREBLER/KOLB 2016; KOLB 2011; DEMIRCIÖGLU 2008; BIG-KREIS 2009; WAGNER 2009; ENEVER 2015; BIEDERSTÄDT 2016). Der Fokus liegt hier bislang vornehmlich auf der Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe. Diese Tatsache liegt in der Verbindlichkeit fremdsprachlichen Lernens für alle Schüler/-innen begründet, während die Angebote im Elementarbereich weniger flächendeckend anzutreffen sind. Dennoch gewinnt die Diskussion um die Gestaltung dieser Schnittstelle an Bedeutung, und zwar in Abhängigkeit von den stetig steigenden Angeboten von Fremdsprachenangeboten für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren (vgl. SCHARUN 2013: 51; LEGUTKE et al. 2009: 137; FMKS 2014: 1). Im Folgenden werden die beiden zentralen Schnittstellen beim frühen Fremdsprachenlernen vorgestellt und hinsichtlich ihrer Herausforderungen thematisiert.

2.1 Vom Kindergarten in die Grundschule

Die Kontakte zu fremden Sprachen nehmen im Kindergartenbereich, sprich der institutionellen Förderung der Drei- bis Sechsjährigen, kontinuierlich zu (vgl. EDELENBOS/KUBANEK 2009: 7; LEGUTKE et al. 2009: 137; FMKS 2004: 1). Dabei sind die Angebote weniger homogen als der curricular vorgegebene Unterricht in der Schule (vgl. LEGUTKE et al. 2009: 137). Dennoch bieten viele Institutionen der frühkindlichen Bildung systematische Kontakte zu fremden Sprachen an – nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung von Fremdsprachen (vgl. SCHARUN 2013: 51; EDELENBOS/KUBANEK 2009: 7). Die Angebote rei-

chen von wöchentlichen AGs bis zu alltagsintegrierter Sprachförderung in bilingualen Programmen, welche die den Kindern fremde Sprache durch Erzieher/-innen mit dieser Muttersprache in den Alltag der Kinder integrieren (vgl. SCHARUN 2013: 52). Neben der Betreuung durch eigens in den Kindertagesstätten eingestelltes Personal gibt es zunehmend private Anbieter, welche zu ‚Fremdsprachenlernstunden‘ in die Einrichtungen kommen. Unterstützt wird die Implementierung fremdsprachlicher Lernangebote durch eine hohe Nachfrage von Seiten der Eltern (vgl. LEGUTKE et al. 2009: 137). Curricular verankert sind die fremdsprachlichen Sprachangebote in den Rahmenplänen für frühkindliche Bildung der einzelnen Bundesländer jedoch weniger. In diesen wird in erster Linie auf eine Förderung der Kommunikation unter Verwendung des Deutschen verwiesen. Ergänzend finden sich Hinweise zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und der verbalen Interaktion mit Kindern nichtdeutscher Familiensprache. Einige Rahmenpläne verweisen hier explizit auf die Nutzung der Mehrsprachigkeit für die sprachliche Bildung aller Kinder. So können z.B. in Hessen Kinder mit der Familiensprache Deutsch „Sprache als Instrument erfahren, metasprachliche Bewusstheit [sowie ein] [d]ifferenziertes phonologisches Bewusstsein entwickeln, Neugierde auf fremde Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung ansehen“ (HESSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION, HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2015: 69). Trotz dieser offenen Formulierungen – oder gerade deswegen – sind die Angebote im Elementarbereich sehr unterschiedlich in Bezug auf die Kontaktzeiten, Sprachen, Inhalte, Ziele und Qualifikationen der Pädagog(inn)en (vgl. EDELENBOS/KUBANEK 2009: 13). Dies führt zu unterschiedlich ausgeprägten Vorkenntnissen, mit denen die Kinder in die Grundschule wechseln. Allerdings besteht das Problem aktuell weniger in den heterogenen Kenntnisständen der Lerner zu Beginn ihrer Grundschulzeit als vielmehr in der Tatsache, dass die meisten Kinder ihre fremdsprachlichen Kompetenzen, die sie im Kindergarten erworben haben, im Laufe der ersten beiden Schuljahre nicht weiter anwenden können. „Since most German primary schools start in grade 3 with their English programs, there would be no systematic follow-up for two years“ (LEGUTKE et al. 2009: 140). Es müssen folglich Antworten auf zwei Fragen im Übergang von der Elementar- in die Primarstufe gefunden werden. Erstens gilt es zu schauen, wie sich das Brachliegen der Kenntnisse auf die Kompetenzen, aber auch die Motivation der Lerner auswirkt. Es ist zu beobachten, wie sich die Schüler/-innen in einem deutschsprachig dominierten Kontext zurechtfinden, wenn sie einen mehrsprachigen gewöhnt sind. Zweitens stellt sich die Frage, welche Effekte die „*mini-lesson programs*“ (ebd.) im Elementarbereich auf die Kompetenzentwicklung der Kinder überhaupt haben können. Denn die Kontaktzeit zur Zielsprache ist (abgesehen von bilingualen Einrichtungen) meist auf 45–60 Minuten pro Woche beschränkt (vgl. EDELENBOS/KUBANEK 2009: 13). Zudem sind die Erfahrungen der Kinder mit Wortschatz, kommunikativen Lernaufgaben, Spielen, Büchern und Reimen beim Eintritt in die Schule sehr different. Dabei sind die Ziele, ähnlich wie die im Grundschulbereich, nämlich Grundlagen für fremdsprachliche Kompetenzen, Lernmotivation und Lernstrategien zu legen (vgl. LEGUTKE et al. 2009: 138ff.). Allerdings deu-

tet die stetige Etablierung fremdsprachlicher Lernangebote und bilingualer Einrichtungen (immerhin 2% aller Kitas in Deutschland, vgl. FMKS 2014: 1) eine positive Tendenz des fremdsprachlichen Lernens im Elementarbereich an, dessen Beachtung in Zukunft sicher weiter zunehmen wird. In diesem Kontext muss sich neben der Wissenschaft als Vorreiter ebenfalls die Politik zu den benannten Aspekten positionieren. Ein Bereich, in dem die Gestaltung des Übergangs bereits umfassender diskutiert wird, ist der Wechsel von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen.

2.2 Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Der Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden Schulen bedeutet für alle Beteiligten eine Herausforderung. Wie bereits in Kapitel 1 erläutert wurde, bieten sich für die Lerner sowie für die Eltern und Lehrenden zahlreiche neue und unbekannte Situationen, die es zu bewältigen gilt. Diese neuen „Lern- und Lebensbedingungen“ (DEMIRCIOGLU 2008: 57) müssen für das fremdsprachliche Lernen reflektiert werden. Denn auch wenn die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen – anders als vom Kindergarten in die Grundschule – nicht offensichtlich unterbrochen wird, birgt der Übergang in die Sekundarstufe eine komplexe Aufgabe. Die Kompetenzentwicklung wird zum einen vom Wechsel in eine neue Institution beeinflusst. In dieser müssen sich die Schüler/-innen an die gegebenen Bedingungen anpassen und ihre neuen Rollen finden. Zum anderen verändert sich die Art und Weise, wie das Lernen gestaltet ist. Denn die Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen unterscheiden sich von dem aus der Grundschule Bekannten (vgl. MAYER 2013: 87; ELSNER 2010: 167). Der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe löst sich zunehmend von dem ganzheitlichen Anspruch des grundschulischen Lernens und wird fachspezifischer (vgl. EDELHOFF 2008: 238). Im Fremdsprachenunterricht werden die spielerischen und kommunikativen Formen zunehmend reduziert und der Fokus auf die Förderung von Wortschatz und Grammatik sowie von Schriftlichkeit gelegt (vgl. BIG-KREIS 2009: 11). Trotz dieses Wandels ist ein Bruch auf curriculärer Ebene weniger präsent als der auf der strukturellen Ebene angesiedelte Wechsel von Institutionen. Vielmehr scheinen die Curricula ein Instrument zu sein, welche helfen können, den Bruch zu glätten. Denn die Vorgaben für die Primar- sowie Sekundarstufe fokussieren in vielen Bundesländern, nicht zuletzt seit der Einführung kompetenzorientierter Niveaustufen und *can-do-statements*, einen kontinuierlichen Spracherwerb über den Schulwechsel hinaus (vgl. BIEDERSTÄDT 2016: 163; BIG-KREIS 2009). Diese Anpassung bewirke, dass der Wechsel von Klasse 4 in Klasse 5 „nicht als Bruch erlebt werden muss, sondern als kindgerechte Fortführung des in der Grundschule bereits Gelernten“ (BIEDERSTÄDT 2016: 165). Die Länder Berlin und Brandenburg haben sich sogar zugunsten eines Lehrplans für die Klassen 1–10 von den schulformspezifischen Beschreibungen getrennt (vgl. u.a. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2008; aktuell in der Überarbeitung). In diesem

wird der Sprachlernprozess als ein Kontinuum dargestellt, in welchem sich die Ziele, Inhalte und methodisch-didaktischen Ansprüche kontinuierlich erweitern. Allerdings gibt es Stimmen, die darauf verweisen, dass bei der Erstellung dieser Pläne die Sprachentwicklung der Kinder optimal abgebildet werden muss. KEBLER (2006: 179ff.) hat bereits parallel zur Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule gezeigt, dass nur solche sprachlichen Strukturen gefordert werden sollen, welche die Kinder im Sinne ihres Spracherwerbs zu nutzen fähig sind.

Doch trotz angepasster Curricula scheint an der Schnittstelle von Klasse 4 zu Klasse 5 ein Bruch zu existieren, welcher vielfach weniger auf die curricularen Vorgaben als auf die differenten Traditionen der Institutionen zurückgeführt wird (vgl. BEBERMEIER 2008; BÖRNER 2008). Der BIG-KREIS verweist in seinen Ausführungen zum Übergang auf die Lehrpersonen, welche einen kontinuierlichen Übergang nicht im Sinne ihrer Möglichkeiten voll unterstützten. Bereits in der Ausbildung müssen die angehenden Lehrenden der Primar- sowie der Sekundarstufe hinsichtlich ihrer Aufgaben im Übergang sensibilisiert werden. Auf der einen Seite stehen die Lehrenden der Primarstufe, die vielfach immer noch nicht spezifisch für das Fach Englisch ausgebildet seien und daher Probleme hätten, ein fremdsprachlich angemessenes Niveau bei den Schüler/-innen zu fördern (vgl. EDELHOFF 2008: 238). Es kann allerdings angenommen werden, dass sich dieses Bild aktuell wandelt. Inwieweit die Lehrkräfte jedoch für den Übergang sensibilisiert sind, bleibt offen. Auf der anderen Seite stehen die Sekundarstufenlehrer/-innen, die sich im Rahmen ihres Studiums überwiegend mit den Fachwissenschaften auseinandersetzen. In der Schule war es ihre Aufgabe, einen Anfangsunterricht Englisch zu Beginn der Klasse 5 zu gestalten, welcher Grammatik und Schriftlichkeit fokussierte. Mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ist diese Aufgabe weggefallen, und sie sind nun angehalten, auf den mitgebrachten Kompetenzen und den bekannten Arbeitsweisen der Lernenden aufzubauen (vgl. BIG-KREIS 2009: 11). Um angemessen an individuelles Können anzuknüpfen, benötigen die Lehrenden Kompetenzen, um Lernstände wahrzunehmen und differenzierte Lernangebote zu gestalten, die sich im besten Falle an die Arbeitsformen der Grundschule anschließen (vgl. BÖRNER 2008: 294f.).

Aus diesen strukturellen Diskrepanzen scheint ein weiteres Problem des Übergangs zu erwachsen. Denn nach wie vor halten sich Vorurteile gegenüber der jeweils anderen Schulform und Ansprüche daran, was diese zu leisten haben (vgl. KEBLER 2006: 160). Dies führt ggf. soweit, dass einige Grundschullehrer/-innen ihren Unterricht an den inhaltlichen und methodischen Erwartungen der Sekundarstufe auszurichten versuchen (vgl. ELSNER 2010: 167). BIEDERSTÄDT (2016: 163) sieht u.a. den Druck einiger Eltern als entscheidend für dieses Verhalten der Grundschullehrer/-innen. Die Eltern würden ihre Kinder frühzeitig fit für die weiterführenden Schulen wissen wollen. Auf Seiten der Sekundarstufe bestünden hingegen überzogene Erwartungen an die Grundschulabsolventen und deren standardsprachliche Kompetenzen (vgl. BÖTTGER 2009: 47; ELSNER 2010: 167; BIEDERSTÄDT 2016: 163).

Ein Blick auf die Lerner zeigt, dass sie mit einer hohen positiven Einstellung und hohen Motivation zum Fremdsprachenfach in die Sekundarstufe wechseln (vgl. BÖRNER 2008: 293; BIG-KREIS 2009: 12). Diese positive Grundhaltung werde durch ein überwiegend positives Selbstbild ergänzt (DEMIRCIUGLU 2008: 58). Auch WAGNER (2009: 139) weist darauf hin, dass sich der Übergang in ihren Beobachtungen „nicht so problematisch gestaltet hat, wie die aktuellen Diskussionen vermuten lassen würden“. BIEDERSTÄDT (2016: 163) wertet den Übergang ebenso wenig kritisch, da die Lerner mit Stolz ihre in der Grundschule erworbenen Kompetenzen in der weiterführenden Schule anwenden würden. Sie zeigten einen großen Lerneifer und hätten fehlende Bezüge zu ihren bisher erworbenen Kompetenzen in Interviews nicht negativ dargestellt (vgl. ebd.: 194). Auch BEBERMEIER (2008: 269f.) zeigt, dass von 1089 befragten Fünftklässlern zwei Drittel angaben, kaum Probleme mit dem Wechsel gehabt zu haben. Das übrige Drittel benannte Langeweile, eine andere Art des Unterrichts, Vokabeltests und Klassenarbeiten, Grammatikunterricht und die Arbeit mit dem Lehrwerk als problematisch (vgl. ebd.). Mit dem Wechsel in die Sekundarstufe scheinen die Lernenden Veränderungen vielmehr zu erwarten (vgl. DEMIRCIUGLU 2008: 58). Sie zeigen sich mitunter interessiert, die Fremdsprache vertieft zu erlernen. Als ein Anziehungspunkt wird nach wie vor das Lehrwerk gesehen (vgl. BIEDERSTÄDT 2016: 163).

Andere Autoren verweisen hingegen auf mögliche negative Auswirkungen von negativen Rückmeldungen durch den Lehrenden (vgl. DEMIRCIUGLU 2008: 58) oder gar einen Unterricht, der wieder von vorne beginnt (vgl. ELSNER 2010: 167). Gerade die zunehmende Kognitivierung des Lernens kann von einigen Schüler/-innen als Bruch erlebt werden. Prinzipiell gelte es, die vorhandene Motivation zu erhalten und zu nutzen. Die Lernenden müssten einerseits dort abgeholt werden, wo sie stehen, andererseits ein Bewusstsein für ernsthafte und anstrengende Lernphasen ausbauen (vgl. BIG-KREIS 2009: 12).

3. Fremdsprachenlernen als Kontinuum

Der Lernprozess eines jeden Menschen folgt seinen eigenen Regeln und ist nur bedingt durch strukturelle Vorgaben im Schulsystem zu beeinflussen (vgl. PIENEMANN 2006: 33; BÖTTGER 2016: 62ff.). Diese Annahme deutet darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht an einen natürlichen Erwerb angenähert werden sollte. Die strukturell bedingten Übergänge müssen inhaltlich und didaktisch-methodisch so gestaltet werden, dass sie als Kontinuum erfahren werden (vgl. BRAUN 2015: 26; KEBLER 2006: 162). Innerhalb dieses Kontinuums sieht sich ein jeder Lerner mit wachsenden fremdsprachlichen Herausforderungen konfrontiert (vgl. BÖTTGER 2016: 200). Parallel zur Steigerung der Anforderungen können spiralcurriculare und zyklische Lernphasen helfen, bereits bekanntes sprachliches Wissen und Können mit neuen Teilkompetenzen und Lerninhalten zu vernetzen (vgl. SAMBANIS 2008: 252f.; KUGLER-EUERLE 2008: 278; BÖTTGER 2010: 23).

Nach BIEDERSTÄDT (2016: 165ff.) gelingt dies durch eine Stärkung der Mündlichkeit zu Beginn der Klasse 5. Durch mündliche Bedeutungsaushandlungen in kooperativen Lernformen könnten die Schüler/-innen auf vorhandene sprachliche Kompetenzen ebenso wie auf Erfahrungen mit bekannten Lernmethoden zurückgreifen (vgl. BIG-KREIS 2009: 11). Die Verwendung von Bekanntem könne Sicherheit geben, bei der Erarbeitung neuer Inhalte helfen und Wertschätzung erzeugen (vgl. BIEDERSTÄDT 2016: 167). Der Vorteil einer Nutzung vorhandener Kompetenzen wird zudem in einem sanften Einstieg sowie in einer Möglichkeit zur Evaluation des Lernstands der Lernenden gesehen (vgl. BIG-KREIS 2009: 11f.; BIEDERSTÄDT 2016: 168). Auch DREBLER und KOLB (2016: 174) bieten einen Ansatz, die mündlichen Kompetenzen der Lerner zu Beginn der Sekundarstufenzeit in Form von *continuity tasks* einzubinden.

„*Continuity tasks* schaffen bedeutungsvolle und komplexe kommunikative Sprachhandlungssituationen und arbeiten auf ein Produkt hin, das sprachliches Können sichtbar macht“ (DREBLER/KOLB 2016: 174).

Eine offene Aufgabenstellung ermöglicht die von MAYER (2013: 87) geforderten aktiven Sprechphasen, in denen die Lerner differenziert und kreativ mit Sprache agieren können. Zudem werden Sprachproduktionen individualisiert (entsprechend dem Wunsch des BIG-KREIS 2009: 20) und Einblicke in den Könnensstand der Lernenden gegeben. Solch offene Lernphasen erlauben es bereits am Ende der vierten Klasse, die Lerntechniken frühzeitig einzuführen und individuell in Lernaufgaben zu trainieren (vgl. BEBERMEIER 2008: 272). In der fünften Klasse können die Lernenden dann auf ihre individuell favorisierten Strategien zurückgreifen, um den neuen Lernstoff in gewohnter Weise zu begreifen. Auf diese Weise gelänge es, spielerische Elemente mit ernsthaften Phasen (BIG-KREIS 2009: 12) zu verbinden. Beobachtungen ließen erkennen, dass Lernende zu komplexen sprachlichen Produktionen in der Lage sind, wenn diese gefordert und gefördert werden (vgl. DREBLER/KOLB 2016: 176; MAYER 2013: 88).

Aber es ist nicht nur die Sekundarstufe, welche sich an die Methoden, Inhalte und Ziele der Grundschule anpassen sollte. Vielmehr konnten DREBLER/KOLB (2016: 176) zeigen, dass – parallel zum mündlichen Einstieg zu Beginn der Klasse 5 – auch eine Förderung eigenständiger Textproduktion bereits in der Grundschule erstaunliche Produkte zu Stande bringt. Gestützt wird diese Idee durch Studien (u.a. SAMBANIS 2008; RYMARCZYK 2008; DIEHR 2010; FRISCH 2013; WETH 2011), welche die Verbindung von orthografischen Zeichen mit dem Klangbild von Wörtern als bedeutsam für das Erlernen von Sprache im Primarbereich herausstellen konnten. RYMARCZYK (2008: 176) verweist gar explizit darauf, dass das Schreiben von den Lernenden nicht nur gemeistert, sondern von ihnen eingefordert werde. Erhielten sie diese Möglichkeit nicht, würden sie beginnen, eigenständig Notizen zu machen (vgl. SAMBANIS 2008: 252). Ein ähnliches Bedürfnis einiger Lernender nach Einblicken in grammatikalische Zusammenhänge und metasprachliche Kompetenzen wird immer wieder benannt (vgl. u.a. ROOS 2007; ELSNER 2010; MINDT/WAGNER 2009;

BÖTTGER 2009/2010). Auch sollte die Nutzung mündlicher Sprache gefördert werden, indem die Schüler/-innen durch aktives Sprachhandeln zu komplexeren mündlichen Satzstrukturen befähigt werden als zu Ein-Wort-Antworten zum Ende der Klasse 4 (vgl. MAYER 2013: 87). Diese Beobachtungen gehen einher mit dem Hinweis von BÖTTGER (2016: 200), dass bereits junge Lerner es gewohnt sind, „Sprache zu analysieren, in ein Baukastenprinzip aufzuspalten und dann produktiv quasi zu synthetisieren, um verständliche Sätze als Voraussetzung einer erfolgreichen Kommunikation zu formulieren.“ Das Interesse der Lernenden sowie ihre Erfahrungen im Umgang mit Sprache scheinen auf Grundlage empirischer Befunde bereits im Grundschulalter anspruchsvollere Kommunikationssituationen zu ermöglichen (vgl. KEBLER 2006: 160ff.).

Parallel wird das Führen eines Portfolios als sinnvoll erachtet (vgl. KOLB 2007; EDELHOFF 2008: 242; BEBERMEIER 2008: 272; KUGLER-EUERLE 2008: 279; BÖTTGER 2009: 47; BÖTTGER 2010: 25; MAYER 2013: 88). Es bietet den Lernenden die Möglichkeit, Angaben zu ihren Kompetenzen zu machen und Produkte des Unterrichts zu sammeln (vgl. BECKER 2008: 230ff.). Der Mehrwert des Portfolios wird in seiner kontinuierlichen Bearbeitung gesehen sowie in seinem Beitrag zu einer „Evaluationskultur von Selbst- und Fremdbewertung“ (EDELHOFF 2008: 242). Es hat sich gezeigt, dass auch Grundschul Kinder in der Lage sind, ihren Spracherwerbsprozess von Beginn an mit Hilfe eines Portfolios selbstreflektiert zu dokumentieren (vgl. KOLB 2007: 311ff.). Auf diese Weise werden Selbstevaluationen in Bezug auf Kompetenzen erstellt (vgl. BEBERMEIER 2008: 272). Diese Abbilder vom Unterrichtsgeschehen und subjektiv dargestellten Lernständen können mittels Portfolio in die Sekundarstufe weitergeleitet werden (vgl. BECKER 2008: 231; BEBERMEIER 2008: 272). Allerdings ist noch nicht untersucht, wie viele der Sekundarstufenlehrer/-innen die Portfolios ihrer Grundschüler nutzen, um sich Einblick in deren Kompetenzen sowie Erfahrungen mit Arbeitsformen etc. zu machen (vgl. KOLB 2011: 173). Dabei könnte das Portfolio gerade in den Fällen helfen, in denen keine Informationen aus der Grundschule zu erhalten sind, und es könnte langfristig zu einer Kontinuität des Spracherwerbs beitragen, indem es in der Sekundarstufe und darüber hinaus genutzt wird (vgl. KUGLER-EUERLE 2008: 279).

Auch im Elementarbereich könnte das Portfolio helfen, das Können der Lerner zu visualisieren. Sowohl für Grundschullehrkräfte als auch für Eltern würden Lerninhalte und Kompetenzen transparent dargelegt (vgl. EDELENBOS/KUBANEK 2009: 127f.). Ergänzt werden können die subjektiven Ausführungen im Portfolio durch die objektive Erhebung von Lernständen (vgl. KUGLER-EUERLE 2008: 279; EDELENBOS/KUBANEK 2009: 129ff.; MAYER 2013: 88). KOLB zeigt mittels einer Befragung von Englischlehrkräften der Klassen 4 und 5 in Baden-Württemberg, dass Sekundarstufenlehrkräfte „dem Einsatz mündlicher Lernstandskontrollen gegenüber aufgeschlossen“ (KOLB 2011: 172) sind.

Des Weiteren weisen die Ausführungen zum Übergang den Austausch zwischen Erzieher/-innen und Lehrpersonen als zentral aus (vgl. MAYER 2013: 88f.; KRAUSE/KRAUSE 2015: 33ff.). Ziel sei eine Begegnung auf Augenhöhe sowie der

Austausch über Ziele, Inhalte, Lehr- und Unterrichtsverfahren (vgl. BRAUN 2015: 11; BIEDERSTÄDT 2016: 162f.). Konkret umgesetzt werden kann dies in Form von Hospitationen, runden Tischen, Projekten, Öffentlichkeitsarbeit, Weitergabe von Materialien, Konzeptentwicklung und Tandems (vgl. BRAUN 2015; BÖTTGER 2009: 47; ELSNER 2010; KRAUSE/KRAUSE 2015: 33ff.). Aber auch Fortbildungen bieten sich an, wenn Pädagog(inn)en gemeinsam relevante Inhalte, Ziele sowie methodisch-didaktische Herangehensweisen austauschen (vgl. BIEDERSTÄDT 2016: 162). Die Herausforderung besteht darin, einen regelmäßigen Austausch zu erzeugen, welcher nicht aufgrund alltäglicher Anforderungen oder Ziel- und Planlosigkeit ausfällt. Es muss zudem von Fall zu Fall geschaut werden, wie mit einem möglicherweise großen Einzugsgebiet von Schulen umgegangen werden kann. Im besten Fall gelänge es, gegenseitige Hospitationen oder die Teilnahme an Fachkonferenzen umzusetzen sowie gemeinsame Unterrichtskonzepte zu entwickeln. Auch die Weitergabe von Videomitschnitten oder Materialien wird vorgeschlagen (ELSNER 2010: 169). Es ist also neben allen Empfehlungen immer an die Lehrenden zu appellieren, offen für das Thema Übergang zu sein und – wie vom BIG-KREIS gewünscht – mutig etwaige Maßnahmen auszutesten.

4. Schlussfolgerungen

Das fremdsprachliche Lernen muss wie jegliches (schulisches) Lernen als ein kontinuierlicher Prozess gedacht werden. Die strukturellen Brüche in den Übergängen zwischen den Institutionen sollten an diesem Anspruch ausgerichtet werden, um das Erlernen einer Sprache im Sinne eines Kontinuums zu unterstützen. Maßnahmen zur angemessenen Gestaltung von Übergängen konnten im vorangegangenen Kapitel dargestellt werden. Diese können in fünf Maßnahmepunkten gebündelt werden.

Offener Blick

Die Einsicht, dass das Erlernen einer Sprache ein kontinuierlicher Prozess ist, muss sich bei allen Beteiligten durchsetzen. Lehrkräfte, Schulleiter/-innen, Pädagog(inn)en, Bildungspolitiker/-innen, Wissenschaftler/-innen und Eltern sind gefordert, neben ihren eigenen Aufgabenbereichen, den Blick auf andere Institutionen und Aspekte des Spracherwerbs zu erweitern. Es sind die Einstellungen und Haltungen aller Beteiligten, welche Übergänge angemessen gestalten helfen (vgl. BÖRNER 2008: 295). Eine derartig erweiterte Sichtweise auf das fremdsprachliche Lernen als Prozess und den Übergang zwischen Institutionen als Herausforderung kann durch Wissen über das jeweils andere und Austausch mit beteiligten Personen gelingen.

Wissen über das jeweils andere

Ein vermehrtes Wissen über die jeweils andere Institution und ihre Art, den Lernprozess der Schüler/-innen zu unterstützen, ist zentral (vgl. Kapitel 3). Dieses Wissen kann in Fortbildungen, im Studium oder im Referendariat generiert und mit unterrichtlichem Können verknüpft werden (vgl. BÖRNER 2008: 294). Vor allem die

fremdsprachlichen Kompetenzen der Grundschul- sowie die diagnostischen und didaktischen Kompetenzen der Sekundarstufenlehrer/-innen gilt es zu fördern (vgl. BÖTTGER 2009: 47; KOLB 2011: 172). Diese Einsichten in Organisations-, Struktur- und Lehr-Lernprozesse in anderen Institutionen kann ergänzt werden durch einen unmittelbaren Austausch zwischen den Akteuren. Runde Tische bieten den Pädagog(inn)en, aber auch den Leiter/-innen von Einrichtungen, Politiker/-innen und Eltern einen direkten Austausch. In der Diskussion werden nicht nur Einsichten generiert, sondern diese auch verhandelt, Nachfragen gestellt, Aspekte detailliert geschildert und – eventuell noch wichtiger – Beziehungen aufgebaut. Aus geknüpften Kontakten können sodann Möglichkeiten der Kooperation, wie gegenseitige Besuche, Teilnahme von Lehrpersonen der weiterführenden Einrichtungen an Informationsveranstaltungen im Kindergarten oder der Grundschule, Patenschaften zwischen Kindern verschiedener Einrichtungen oder Besuche der Lerner in einer jeweils anderen Einrichtung entstehen. Aber auch Schul- und Stadtfeste können für einen unverbindlichen Austausch zuträglich sein.

Curriculares Kontinuum

Die curricularen Vorgaben bieten neben dem subjektiven Erleben der Pädagog(inn)en die Basis für einen Austausch. Für einen kontinuierlichen Lernprozess bedarf es daher einheitlicher Beschreibungen eines Lernkontinuums auf Seiten der curricularen Vorgaben. Der „Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1–10“ der Länder Berlin und Brandenburg (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2008) und des darin beschriebenen kontinuierlichen Lernens von der ersten Klasse bis zum Schulabschluss ist ein Anfang. Allerdings sollten alle Bundesländer Vorgaben formulieren, die von einem Kontinuum ausgehen. Die Einführung von Bildungsstandards für die Grundschule, die Niveaus nach zwei oder vier Lernjahren beschreiben, könnte zusätzlich Abhilfe schaffen (vgl. BÖTTGER 2009: 47; MAYER 2013: 88). Denn trotz differenter organisatorischer Elemente in den Bundesländern könnten einheitliche Standards für den Primarbereich eine Orientierung bei der Erstellung von Curricula geben und die Aspekte des Übergangs explizit aufgreifen. Die flächendeckende Einführung des frühen Fremdsprachenlernens in der Grundschule war ein erster Schritt hin zu einer kontinuierlichen Fremdsprachenförderung (vgl. BÖTTGER 2010: 22). Nun müssen weitere Überlegungen folgen. Im Zuge der Stärkung kontinuierlicher Lernprozesse von Seiten der Curricula ist zu überlegen, inwiefern sich auch das frühkindliche Sprachlernen in den Kindertagesstätten in ein curriculares Kontinuum einbinden lässt. Es muss geprüft werden, welche Hinweise bezüglich fremdsprachlicher Lehr- und Lernprogramme für die Einrichtungen hilfreich sind, um angemessene Angebote in der Erstbegegnung mit der fremden Sprache zu ermöglichen. Da der Erfolg fremdsprachlicher Angebote auch immer mit der Kontaktzeit zur Sprache einhergeht, sollte die Diskussion über die Stundenzahl in der Grundschule sowie die Stellung als ein Kernfach (auch vor dem Hintergrund der Lehrerbildung) fortgeführt werden (vgl. BÖTTGER 2009: 47). Eine Aufwertung zum Hauptfach könnte die

Wertigkeit des frühen Fremdsprachenlernens in der Grundschule stärken (vgl. BÖTTGER 2010: 22). Zudem sollten Wege erdacht werden, wie in den Bundesländern, welche mit Englisch erst in der dritten Klasse beginnen, die Lücke zwischen den Erfahrungen im Kindergarten und dem Aufgreifen des Lernens in Klasse 3 geschlossen werden kann.

Methodisch-didaktische Annäherung

Parallel zu der Beschreibung von kontinuierlich zu entwickelnden Kompetenzen bietet sich auf der Ebene von Unterrichtsprinzipien und -methoden sowie von Material und Arbeitsformen Potenzial zu einer Anpassung zwischen den einzelnen Institutionen (vgl. BEBERMEIER 2008: 272). In Bezug auf die Darstellung in Kapitel 3 kann festgehalten werden, dass der Fremdsprachenunterricht der Grundschule der Sekundarstufe entgegenkommen kann, indem höhere Abschlussniveaus in Bezug auf den Einsatz von Schrift und die Verwendung von Grammatik erreicht werden (vgl. BÖTTGER 2009: 47). Die explizite Einführung grammatischer Phänomene sollte dabei jedoch im Bereich der Sekundarstufe verbleiben. In der Grundschule sollten die Lehrkräfte hingegen dazu angehalten werden, grammatische Probleme auf Nachfragen der Schüler/-innen ausführlich zu erklären (vgl. BÖTTGER 2010: 23). Auf diese Weise kann auch die vom BIG-KREIS geforderte vermehrte Ernsthaftigkeit in Form von Schreibaufgaben partiell eingesetzt werden, ohne den Unterricht zu stark an den Ansprüchen der Sekundarstufe auszurichten (vgl. KOLB 2011: 172). Die Aufgabe der Sekundarstufe ist es, „[...] den Lerneifer der Kinder aufzugreifen und sie allmählich mit den spezifischen Bedingungen und Erfordernissen des Englischunterrichts der Klasse 5 vertraut zu machen [...]“ (BIEDERSTÄDT 2016: 163). Konkret können Arbeitsformen und Methoden, wie storytelling, Total Physical Response, Lieder und Reime (vgl. MAYER 2013: 88) aus der Grundschule übernommen werden und kognitiv anfordernde Phasen entlasten (vgl. BÖTTGER 2009: 47). Für einen solch handlungsorientierten und methodisch vielfältigen Unterricht finden sich in den aktuellen Lehrwerken verschiedene Hinweise. Diese gilt es umzusetzen und um eigene Ideen und Erfahrungen zu ergänzen. Für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist die methodisch-didaktische Gestaltung weniger differenziert, da in beiden der mündliche und spielerische Gebrauch von Sprache im Vordergrund steht (vgl. EDELENBOS/KUBANEK 2009). Parallel sollte das Portfolio als verbindendes Element berücksichtigt werden, dessen Mehrwert KOLB bereits 2007 mit ihrer Forschung herausstellen konnte. In diesem Fall ist ebenfalls zu überlegen, wie es ‚verbindlicher‘ eingesetzt und über Institutionsgrenzen genutzt werden kann. Vor allem Sekundarstufenlehrkräfte scheinen dem Portfolio zugewandt zu sein (vgl. KOLB 2011: 173).

Ähnliche Projekte wie die Erprobung von continuity tasks (DREBLER/KOLB 2016) oder das EU-Projekt Pri-Secco (MAYER/KOLB 2009) ermöglichen vertiefte Einblicke. Vor allem mit Blick auf die Kindertageseinrichtungen sollten vereinheitlichende Maßnahmen nicht unterschätzt werden. Diese gehen mit dem Appell an alle Beteiligten einher, offen und interessiert am Thema zu bleiben. Neben fundiertem

Wissen ist eine stärkere Wahrnehmung für die Problematik zu erzeugen, damit maßgebliche Aspekte umgesetzt werden können. Alle Beteiligten müssen für die Besonderheit ‚Übergang‘ sensibilisiert werden, damit sie, Engagement und Mut zu dessen bewusster Gestaltung aufbringen können.

Literatur

- BEBERMEIER, Hans (2008): „Immer noch Probleme beim Übergang!?“ In: BÖTTGER, Heiner (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino, 266–275.
- BECKER, Carmen (2008): „The advanced junior portfolio model – pie in the sky or the sine qua non for competency-based and standard-oriented assessment“. In: BÖTTGER (Hrsg.), 230–234.
- BIEDERSTADT (2016): „Lernwirksamer kompetenzorientierter Englischunterricht – eine gemeinsame Aufgabe von Grund- und weiterführenden Schulen“. In: BÖTTGER, Heiner / SCHLÜTER, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz*. Braunschweig: Westermann, 162–170.
- BIG-KREIS (Hrsg.) (2009): *Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. München: Domino.
- BÖRNER, Otfried (2008): „Englisch in der Klasse 5: Frust oder Lust?“ In: BÖTTGER, (Hrsg.), 289–298.
- BÖTTGER, Heiner (Hrsg.) (2008): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino.
- BÖTTGER, Heiner (2009): *Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien. Eine qualitative Studie zur Behandlung der Ergebnisse des Englischunterrichts in der Grundschule im bayrischen Schulsystem*. Nürnberg: Friedrich-Alexander Universität.
- BÖTTGER, Heiner (2010): *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BÖTTGER, Heiner (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BRAUN, Daniela (Hrsg.) (2015): *Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten*. Berlin: Cornelsen
- BRAUN, Daniela (2015): „Wenn ein Kind in die Schule kommt: Übergangsbegleitung als Basis für gelingende Bildung“. In: BRAUN (Hrsg.), 10–17.
- BRAUN, Daniela (2015): „Begegnung auf Augenhöhe: Wechselseitiges Verstehen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen“. In: BRAUN (Hrsg.), 18–27.
- DEMIRCIOGLU, Jenny (2008): *Englisch in der Grundschule. Auswirkungen auf Leistungen und Selbstbewertung in der weiterführenden Schule*. Berlin: Logos.
- DIEHR, Bärbel (2010): „Research into reading in the primary school. A fresh look at the use of written English with young learners of English as a foreign language“. In: DIEHR, Bärbel / RYMARCZYK, Jutta (Hrsg.): *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schrifterwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt/M.: Lang, 51–68.
- DREBLER, Constanze / KOLB, Annika (2016): „Von Klasse 4 nach Klasse 5 – Sprachliches Können sichtbar machen“. In: BÖTTGER, Heiner / SCHLÜTER, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz*. Braunschweig: Westermann, 171–178.
- DREBLER, Constanze / KOLB, Annika / KOLLMANN, Sabine / LEGUTKE, Michael K. (Hrsg.) (2016):

- Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in den Klassen 4 und 5.* Braunschweig: Diesterweg.
- EDELENBOS, Peter / KUBANEK, Angelika (2009): *Gute Praxis im Fremdsprachen-Frühbeginn.* Braunschweig: Westermann.
- EDELHOFF, Christoph (2008): „Englisch lernen im Kontinuum – Die Fortführung von Grundschulenglisch in weiterführenden Schulen“. In: BÖTTGER (Hrsg.), 236–249.
- ELSNER, Daniela (2010): *Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele.* Münster: Oldenbourg.
- ENEVER, Janet (2015): „The advantages and disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners“. In: BLAND, Janice (Hrsg.): *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds.* London: Bloomsbury, 13–19.
- FRISCH, Stefanie (2013): *Lesen im Englischunterricht der Grundschule. Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren.* Tübingen: Narr.
- GRAUMANN, Olga (2008): „Vorbemerkung“. In: ARNOLD, Karl-Heinz / GRAUMANN, Olga / RAKHKOCHKINE, Anatoli (Hrsg.): *Handbuch Förderung.* Weinheim: Beltz, 320–321.
- HACKER, Hartmut (2009): „Übergänge“. In: HECKT, Dielinde / SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): *Grundschule von A bis Z.* Braunschweig: Westermann, 250–251.
- HESSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION, HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2015): *Bildung von Anfang an Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen.* https://bep.hessen.de/irj/BEP_Internet
- JÜRGENS, Eiko (2009): „Schulstufen und Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens“. In: ARNOLD, Karl-Heinz / SANDFUCHS, Uwe / WIEHMANN, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–80.
- KEBLER, Jörg-U. (2006): „Englischerwerb im Anfangsunterricht der Primar- und der Sekundarstufe: Plädoyer für ein empirisch fundiertes Übergangsprofil“. In: PIENEMANN, Manfred / KEBLER, Jörg-U. / ROOS, Eckard (Hrsg.): *Englischerwerb in der Grundschule.* Paderborn: Schöningh, 159–184.
- KIRK, Sabine (2008): „Förderung von Klassen-, Schulstufen- und Schulformübergängen“. In: ARNOLD, Karl-Heinz / GRAUMANN, Olga / RAKHKOCHKINE, Anatoli (Hrsg.): *Handbuch Förderung.* Weinheim: Beltz, 331–340.
- KOLB, Annika (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren.* Tübingen: Narr.
- KOLB, Annika (2011): „Kontinuität und Brüche: Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Englischunterricht aus der Perspektive von Lehrkräften“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22.2, 145–175.
- KOLB, Annika / MAYER, Nikola (2009): „Gemeinsam den Übergang meistern – ein europäisches Projekt zum Fremdsprachenunterricht der Primar- und Sekundarstufe“. In: PH-FR 2, 32–33.
- KRAUSE, Conny / KRAUSE, Sascha (2015): „Kommunikative Kompetenz: Zentrale Voraussetzung für Übergangsprozesse“. In: BRAUN (Hrsg.), 28–41.
- KUGLER-EUERLE, Gabriele (2008): „Englischlernen im Übergang von Grundschule und Gymnasium: Was bringen die Kinder aus der Grundschule mit? Wie lernen sie weiter?“. In: BÖTTGER (Hrsg.), 276–280.
- LEGUTKE, Michael K. / MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2009): *Teaching English in the Primary School.* Stuttgart: Klett.
- MAYER, Nikola (2013): „Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe“. In: BACH, Gerhard / TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht.* 5. Aufl. Tübingen: Francke, 61–90.

- MINDT, Dieter / WAGNER, Gudrun (2009): *Innovativer Englischunterricht für die Klassen 1 und 2*. Braunschweig: Westermann.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (2008): *Rahmenlehrplan für Moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1 – 10*.
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_1/2008/1.Fremdsprache-RLP_Sek.1_2008_Brandenburg.pdf (31/08/2016).
- PIENEMANN, Manfred (2006): „Spracherwerb in der Schule: Was in den Köpfen der Kinder vorgeht“. In: PIENEMANN, Manfred / KEBLER, Jörg-U. / ROOS, Eckard (Hrsg.): *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, 33–63.
- ROOS, Jana (2007): *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr.
- RYMARCZYK, Jutta (2008): „Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule“. In: BÖTTGER (Hrsg.), 170–182.
- SAMBANIS, Michaela (2008): „Klasse 4 als Brückenjahr zwischen Primar- und Sekundarstufe?“. In: BÖTTGER (Hrsg.), 250–255.
- SCHARUN, Fränze (2013): „„Sprachförderung und sprachliche Bildung beginnen im eigenen Kopf: Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung – Eine qualitative Studie in der bilingualen Kita der TU Darmstadt““. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24.1, 51–70.
- WAGNER, Ute (2009): *Übergang Englisch. Fallanalysen zum Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule*. Tübingen: Narr.
- WETH, Constanze (2011): „Schreiben im frühen Fremdsprachenunterricht Französisch und auf Deutsch. Der Versuch einer gemeinsamen Betrachtung“. In: RYMARCZYK, Jutta / KÖTTER, Markus (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt/M.: Lang, 89–106.
- VEREIN FÜR FRÜHE MEHRSPRACHIGKEIT AN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN UND SCHULEN FMKS E.V. (2014): *Bilinguale Kitas in Deutschland*
<http://www.fmks-online.de> (06.09.2016).

OTFRIED BÖRNER, HEINER BÖTTGER, ADELHEID KIERPKA,
CHRISTA LOHMANN *

Fremdsprachenunterricht in der Primarschule – Potenziale für zukünftige Standards

Abstract. The article offers absolutely necessary and long missing standardized guidance and orientation for foreign language teachers and learners in primary education. The described competence-oriented minimum standards are based on a nationwide research in German primary schools carried out by the BIG-KREIS in the LEARNING Foundation, as well as on basic standards of the same expert group moderated by H.-E. PIEPHO in 2004. They therefore consider a realistic estimation of children's foreign language acquisition potentials and may for example serve as a template for a future standard development of The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.

„Sometimes, the most brilliant and intelligent minds do not shine in standardized tests because they do not have standardized minds“ (Diane RAVITCH).¹

Es war ein standardisierter Test, der zur Reaktion der Kultusministerkonferenz (KMK) führte: Dem sogenannten PISA-Test folgte in den Jahren 2004 bis 2006 die Einführung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Hauptschul- und Mittlerer Abschluss), jedoch bis heute nicht für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen.² Solche Standards sollten verbindliche und ebenso durch Kompe-

* **Korrespondenzadressen:** StD. a.D. **Otfried BÖRNER**, Fahrenkrön 5e, 22179 HAMBURG.

E-Mail: ogb@arcor.de

Arbeitsbereiche: Fremdsprachen in der Grundschule, Lehrwerkentwicklung, Umgang mit Heterogenität.

Prof. Dr. **Heiner BÖTTGER**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsallee 1, 85072 EICHSTÄTT.

E-Mail: heiner.boettger@ku.de

Arbeitsbereiche: Zwei- und Mehrsprachigkeit, Frühes Fremdsprachenlernen, Neurobiologische Sprachenerwerbsdispositionen.

Adelheid KIERPKA, Secliner Str. 6, 99510 APOLDA.

E-Mail: kierepka@t-online.de

Arbeitsbereiche: Mehrsprachigkeit in der Grundschule, Unterrichtsaktionsforschung zum Einsatz des Sprachenportfolios, Fremdsprachliche Bildung im Kindergarten.

Dr. **Christa LOHMANN**, Jakobsleiter 1, 24159 KIEL.

E-Mail: chr-lohmann@web.de

Arbeitsbereiche: Bilingualer Unterricht, Fremdsprachen in der Grundschule, Beirätin „Praxis Englisch“, Beirätin „The English Academy“ (TEA).

¹ Dr. Diane RAVITCH, ehemalige U.S. Assistant Secretary of Education, in einer Keynote vor dem Parent Action Committee in New York (23.01.2015).

² In dem KMK-Beschluss „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für

tenzbeschreibungen verständliche Referenzmodelle vorhalten, die abgebenden wie aufnehmenden Klassenstufen, Schulstufen und Schulsystemen in den Bundesländern Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit, Verlässlichkeit und Durchlässigkeit sichern helfen (vgl. FRISCH 2010):

„Standards sind bundesweit gültig und bestimmen dadurch die Inhalte, Anforderungen und Aufgabentypen in Lehrwerken und evaluativen Lernstandsermittlungen als Kern des Sprachwachstums aller Schülerinnen und Schüler der betreffenden Stufe“ (PIEPHO 2004: 26).

1. Status quo

Seit dem Schuljahr 2005/06 wird in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland in der Grundschule verpflichtend Fremdsprachenunterricht erteilt (s. LOHMANN und BÖRNER in diesem Heft). Den Sachstand und die Konzeptionen, Stand 2004, stellt die KMK in ihrem ersten Bericht zu Fremdsprachen in der Grundschule dar (KMK 2005). Das Dokument zeugt von einer sehr unterschiedlichen Gesamtsituation, bezogen beispielsweise auf die jeweiligen ministeriellen Vorgaben, die Stundenzahl oder auch die Lehreraus- und -fortbildung. Aussagen zur Didaktik und Methodik sind – zumindest im früheren Bericht – dabei spärlich.

Zum jetzigen Zeitpunkt lassen sich deutlich größere Gemeinsamkeiten konstatieren. Mit Blick auf die geltenden Lehrpläne der Länder³ können zum Stand des Fremdsprachenunterrichts unter Bezug auf den zweiten Bericht der KMK u.a. folgende drei Kernaussagen zum Unterricht gemacht werden (vgl. KMK 2013: 3ff.):

1. Die Basis des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule bilden kompetenzorientierte Lehrpläne.
2. Sein Unterrichtsprinzip ist Situationsbezogenheit, Authentizität und Handlungsorientierung.
3. Sein Ziel ist eine sich in kindgemäßen und ganzheitlichen Situationen und Kontexten mit elementarer Sprache stetig explorativ entwickelnde interkulturelle kommunikative Kompetenz.

Ein genauerer Blick auf die Einzelaussagen der 16 Bundesländer in dem Bericht macht allerdings deutlich, dass weiterhin erhebliche Unterschiede bestehen.

den Mittleren Schulabschluss“ heißt es: „Gegenwärtig liegen Erkenntnisse über die Auswirkungen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule nicht in ausreichendem Umfang vor: [...] Die Standards sind daher zu gegebener Zeit nach Maßgabe der weiteren Erkenntnisse des Fremdsprachenlernens in der Grundschule zu überprüfen“ (KMK 2003: 7).

³ Neben „Lehrplänen“ werden in den Bundesländern die Bestimmungen für den Unterricht auch als „Rahmenplan“, „Kerncurriculum“ oder „Kompetenzorientierter Kernlehrplan“, als „Bildungsplan“ oder als „Bildungs- und Erziehungsplan“ veröffentlicht.

2. Offizielle Vorgaben

Zu Beginn des Versuchs einer Neuordnung von Standardbeschreibungen, die länderübergreifend alle aktuellen curricularen Kontexte berücksichtigen sollen, sind eine kurze Bestandsaufnahme und begriffliche Klärung vonnöten.

Standards werden allgemein durch Prädikatoren und Kompetenzbeschreibungen realisiert bzw. konkretisiert und erfassbar gemacht. Kompetenzen, bezogen auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, genauer auf das Ende der 4. Jahrgangsstufe, sind erlern- und erwerbbar, kognitiv verankerte, weil wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung bestimmter fremdsprachlicher Alltagssituationen. Eine Kompetenz ist also mehr als Wissen, jedoch nützt die beste Kompetenz ohne Wissen nichts. Ein Beispiel: Ohne Wortschatzwissen ist ein kommunikatives Sprechen oder Schreiben quasi nicht möglich. Andererseits ist reines Wissen, zum Beispiel um grammatische Formen, wertlos, wenn es nicht zur sprachlichen Performanz genutzt wird.

Der Kompetenzbegriff – immer bezogen auf die Ziele des Grundschul-Englischunterrichts – umfasst auch sprachliche Erfahrungen, Routinen, Interessen, Motive, Werthaltungen, ein sprachenspezifisches Gedächtnis und soziale Bereitschaften. Kompetenzen sind demnach vor allem kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen, Lösungen oder Handlungen (vgl. LERSCH 2007: 36).

Die Relevanz früher fremdsprachlicher Kompetenzbeschreibungen in den Rahmen- und Kerncurricula, Bildungs-, Rahmen- und Lehrplänen der Länder ist primär darin zu sehen, dass sie Grundlagen legen für die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie auch für die Entwicklungen der Lehr- und Lernmaterialien. Gleichzeitig wirken sie verändernd auf Testformate, die von normativen zu kompetenzorientierten, eher individuell ausgelegten Leistungsnachweisen und Lernstandsbeschreibungen geändert werden müssen.

Hinzu kommt noch die Zielsetzung, dass durch verbindlich verordnete Bildungsstandards einerseits individuelles Sprachwachstum und andererseits kontinuierlicher Fremdsprachenunterricht schulstufenübergreifend zumindest gefördert werden.

In den „Erläuterungen zur Konzeption“ beschreibt die KMK ein weiteres Ziel der Bildungsstandards, die „für die Primarstufe zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 verbindlich eingeführt“ würden:

„Damit kann die Qualitätsentwicklung in den Schulen aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum ersten Mal an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab in Form von Regelstandards verortet werden“ (KMK 2004: 6).⁴

Nicht unbedeutend ist, dass die Kultusministerkonferenz entgegen der Empfehlung der Expertenkommission für „gute Bildungsstandards“ nicht Mindest-, auch nicht

⁴ Allerdings lagen zum damaligen Zeitpunkt für die Primarstufe Bildungsstandards lediglich für Deutsch und Mathematik vor, was sich bis heute nicht geändert hat.

Maximal-, sondern Regelstandards vorgibt (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2007: 27f., VON DER GROEBEN 2005: 78).

Im Folgenden sind zwei offizielle Vorgaben als Basis für Standards im Fremdsprachenunterricht an der Grundschule zu nennen: die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz“ vom Dezember 2011 sowie der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR) des Europarates aus dem Jahr 2001.

2.1 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz

Sieben Jahre nach Veröffentlichung der ersten Bildungsstandards bietet die KMK in ihren *Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz* eine deutliche, wenngleich durch die Kürze der Formulierung stark oberflächliche Orientierung an (KMK 2011: 3). Ihnen zufolge soll der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule an allen vorschulischen Spracherfahrungen anknüpfen sowie anschlussfähige sprachliche und interkulturelle Kompetenzen auf dem Referenzniveau A1 ausbilden, das am Ende der Klassenstufe 4 überprüft werden kann. Hinweise zum Unterricht selbst bleiben allgemein:

„Der elementare Sprachaufbau und das Sprachhandeln innerhalb des ersten institutionalisierten Fremdsprachenlernens sind ausgerichtet auf die funktional-kommunikativen Kompetenzen, auf Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit“ (KMK 2011: 3).

Das größte Missverständnis bei der Forderung nach Standards für den frühen Fremdsprachenunterricht an Grundschulen, speziell am Ende der 4. Jahrgangsstufe, ist in erster Linie deren scheinbar mögliche Verwertung für objektivierbare, normorientierte Testformate zur Vergleichbarkeit der Leistungsfähigkeit von Schulen, Schulbezirken, Regierungsbezirken oder Bundesländern untereinander.⁵ Standards besitzen zuvorderst spracherwerbsdiagnostische Funktionen, die Individualisierung und Differenzierung befördern sollen. Sie dokumentieren zudem den Entwicklungsstand eines Kindes innerhalb seiner Lerngruppe sowie der Klasse in einem größeren Kontext ihrer Gültigkeit. Im Vergleich lassen sich idealer Weise Unterschiede erklären und letztlich didaktische Optimierungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ableiten. Bei der Missdeutung von Standards als absolute Zieldimensionen, die scheinbar objektivierbar quasi in Schulnoten um bzw. rückgerechnet werden könnten und letztlich früh zur Selektion führen, handelt es sich um eine Fehlinterpretation. Ein Missverständnis liegt auch dann vor, wenn Standards ausschließlich dienende Funktion gegenüber der Sekundarstufe haben sollen: Es bestünde vor allem die Gefahr, dass weiterführende Schulen in einem sol-

⁵ Vgl. dazu die erneute Betonung dieses Aspektes im Sachstandsbericht der KMK von 2013 (KMK 2013: 9): „Zu entwickeln sind noch die in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz geforderten Standards für das Fremdsprachenlernen im Primarbereich, die das erreichte Kompetenzniveau am Ende der Klassenstufe 4 überprüfbar machen [...]“.

chen Aspekt die den aktuellen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung widersprechende Rechtfertigung vorfinden, nahezu gleichaltrige Kinder und Jugendliche im gleichen Raum zur selben Zeit auf die gleiche Art und Weise gleiche Inhalte in gleichem Tempo lernen zu lassen (vgl. BÖTTGER 2012: 4).

Die Frage der Ausrichtung der Bildungsstandards als Mindest- oder Regelstandards ist in diesem Zusammenhang ebenfalls zu beachten. Durch die Festlegung der KMK auf „Regelstandards“ wird ein „mittleres Anforderungsniveau“ ausgewiesen (vgl. SCHLÖMERKEMPER 2004: 8): Dieses ermöglichte wertende Aussagen zur Über- oder Unterdurchschnittlichkeit der erworbenen Kompetenzen und stünde konträr zu solchen, die die individuellen Leistungen rein diagnostisch in den Blick nehmen und sich nur an inhaltlichen Aspekten orientieren.

2.2 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der GeR ist mit der Evaluation fremdsprachlicher Entwicklungen befasst. Die Vergleichbarkeit der europäischen Sprachzertifikate untereinander sowie der Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen sind seine Ziele. Dieses konkretisiert sich zunächst in den allgemeinen, jeweils in zwei weitere Sprachniveaus unterteilten Niveaustufen:

- A: Elementare Sprachverwendung
- B: Selbstständige Sprachverwendung
- C: Kompetente Sprachverwendung

Das unterste Sprachniveau, A1 für Anfänger und von der KMK als Orientierung für das am Ende der Klassenstufe 4 erreichte Kompetenzniveau definiert, wird bei elementarer Sprachverwendung wie folgt ausgewiesen:

„Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.

Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.

Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen“ (EUROPARAT 2001: 35).

Konkreter wird die Globalskala für die verschiedenen Kompetenzbereiche der Niveaustufe A1 als Selbstevaluation, beispielsweise:

Hörverstehen:

Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.

Leseverstehen:

Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

An Gesprächen teilnehmen:

Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen:

Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.

Schreiben:

Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Ferialgrüße. Ich kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

2.3 Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Mit Blick auf beide offizielle Vorgaben kann festgehalten werden, dass es nicht an einer generellen Grundlage zur Entwicklung von Standards für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen mangelt. Alle Deskriptoren sind veröffentlicht, offen zugänglich und weitgehend bekannt. Sie werden propagiert, gefordert und immer wieder zitiert, doch fehlt zu ihrer konsequenten Anwendung die Bereitstellung für den alltäglichen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule.⁶

So orientieren sich alle Bundesländer in ihren Lernzielvorstellungen am GeR, wenn das angestrebte Niveau der funktionalen kommunikativen Kompetenzen für den Englischunterricht in der Grundschule beschrieben wird. Aber nur auf den ersten Blick gilt unisono das Niveau A1 als das angestrebte Ziel. Es sind nicht alle Bundesländer, in denen das A1-Niveau für alle Kompetenzen (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) verbindlich ist. Auch gibt es Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Kompetenzen, was vor allem für das Schreiben gilt. Andererseits nehmen viele Lehrpläne die Sprachmittlung in ihre Lernziele auf, obgleich der GeR dafür keine Deskriptoren angibt.

Standards allein, zumal Mindeststandards, halten im besten Falle ein Diagnoseinstrument vor, das zu feinabgestimmten Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen führen kann. Geeignete Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Auswertung eines an Standards ausgerichteten frühen Fremdsprachenunterrichts sind vorhanden, beispielsweise Beobachtungsbögen und Portfolio. Diese müssen

⁶ Dieser Gedanke kann bereits für Kindertagesstätten und Kindergärten aufgenommen werden, wenn diese Institutionen sich als Bestandteil eines Kontinuums der fremdsprachlichen Bildung verstehen wollen.

aber weiterentwickelt bzw. optimiert werden. Neben dem diagnostischen Instrumentarium sind gleichermaßen aufgabenbasierte Überprüfungsformen erforderlich, die sich direkt aus der Unterrichtspraxis ergeben (vgl. BÖTTGER 2010). Nur so wirken Standards einer unterrichtlichen Beliebigkeit entgegen und nehmen damit auch positiven Einfluss auf einen kindgerechten, spielerischen und dennoch anspruchsvollen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Ein solches Anliegen – gegen Beliebigkeit und für eine Festlegung von standardorientierten Zieldimensionen des frühen Fremdsprachenlernens – verfolgt der 1999 gegründete sogenannte BIG-KREIS.⁷

Unter der Leitung des renommierten Fremdsprachendidaktikers Hans-Eberhard PIEPHO entstanden Standardbeschreibungen, die zusätzlichen Vorbildcharakter für die Curriculumentwicklung in den Ländern hatten und die im Folgenden beschrieben werden (vgl. BIG-KREIS 2005).

3. BIG-Standards für den frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Erstmalig hat der BIG-KREIS in der STIFTUNG LERNEN bereits 2005 seine Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in der Form von Mindeststandards vorgelegt. Die Standardentwicklung des Kreises hatte zum Ziel, dem Fremdsprachenunterricht an Grundschulen planerische Sicherheit zu geben, Verlässlichkeit bezüglich seiner Ziele zu bieten, Vergleichbarkeit der bis zum Ende der Grundschulzeit erworbenen fremdsprachlichen Kompetenzen zu ermöglichen und zur Qualitätssicherung Mindestanforderungen an den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu stellen.

Die Definition der seinerzeit formulierten BIG-Standards und ihre Zielsetzungen sind nach wie vor gültig, die einzelnen Kompetenzen müssen aber weiterentwickelt, ergänzt und optimiert werden. Die Basis bilden folgende grundlegende Formulierungen:

„Im Fremdsprachenbereich beruhen diese Kompetenzen im Wesentlichen auf den *Can-do*-Profilen des *Common European Framework of Reference for Languages*, der für die Fremdsprachenpädagogik und -didaktik einen radikalen Paradigmenwechsel einleitet: Für die Lehrenden bedeutet er den Wechsel vom *input*- zum *output*-gesteuerten Unterricht, für die Lernziele und den Unterricht die Abkehr von den Traditionen des Fremdsprachenlernens, die von Lexik, Grammatik und Textstrukturen ausgingen, hin zu einem konsequent auf kommunikative und interkulturelle Kompetenzen ausgerichteten Sprachlernprozess. Damit steht das Kind und sein sprachliches Wachstum im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens.

⁷ Der BIG-KREIS (Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis) setzt sich zusammen aus Fachleuten aus Lehre und Forschung, aus Ministerien, Staats- und Landesinstituten sowie aus der Unterrichtspraxis. Er arbeitet unter dem Dach der Stiftung LERNEN. <http://www.stiftung-lernen.de/> (09.03.2017). Die Autor(inn)en des Beitrags gehören dem Kreis an.

[...] Standards verhelfen zur Sicherung des Lernfortschritts durch einlösbare Ansprüche an Qualität und Ergebnisse des Unterrichts. Sie markieren die zu erreichenden Ziele und fungieren gleichzeitig als Diagnoseinstrument, um spezifische Fördernotwendigkeiten festzustellen, damit alle Jugendlichen eine Chance haben, die Standards zu erreichen. Dabei sind Anleitungen zur Selbsteinschätzung ein wesentlicher Kern der Fachentwicklung, denn es bedarf bei jeder Evaluation des Zusammenspiels von Fremd- und Selbsteinschätzung im Rahmen des Unterrichts, so wie es des Zusammenspiels von externer und interner Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung bedarf“ (BIG-KREIS 2005: 6f.).

Der Vorstoß des Arbeitskreises erlebte eine positive Resonanz, die zwei (unveränderte) Nachdrucke erforderlich machten. Der BIG-KREIS veröffentlichte in der Folgezeit (unter Federführung von Heiner BÖTTGER) weitere Empfehlungen, von denen besonders „Standards für die Lehrerbildung“ (2006), „Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung“ (2008) und „Fremdsprachenunterricht als Kontinuum“ (2009) auch in einem Zusammenhang mit der Standarddiskussion zu sehen sind.

4. Mindeststandards für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht – Aspekte einer Neuordnung

Dreizehn Jahre nach dem KMK-Beschluss der ersten Bildungsstandards für den Primarbereich (KMK 2005) und zwölf Jahre nach Erscheinen der Vorschläge des BIG-Kreises liegen noch immer keine Bildungsstandards für Fremdsprachen im Primarbereich vor. Auch vierzehn Jahre nach Veröffentlichung der Fremdsprachen-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, in denen u.a. darauf hingewiesen wurde, dass diese Standards „zu gegebener Zeit nach Maßgabe der weiteren Ergebnisse des Fremdsprachenlernens in der Grundschule“ zu überprüfen seien (KMK 2003: 7), ist der Text bisher unverändert geblieben, obgleich inzwischen Ergebnisse vorliegen (vgl. ENGEL et al. 2009, BIG-KREIS 2015). Allein unter dem Gesichtspunkt der im Bildungsbereich zu veranschlagenden „Halbwertszeit“ bedarf es endlich verlässlicher Standards. Dafür werden im Folgenden unter Einbeziehung der Vorschläge des BIG-Kreises von 2006 auf der Grundlage neuerer Erkenntnisse beruhende Aspekte für Mindeststandards für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen vorgestellt.

4.1 Kommunikative Kompetenzen

Die kommunikativen Kompetenzen umfassen im mündlichen Bereich das Hörverstehen, Hörsehverstehen und Sprechen, im schriftlichen Bereich das Lesen/Leseverstehen und Schreiben. Außerdem gehören dazu die Sprachmittlung, nonverbale Kommunikation und das Verfügen über sprachliche Mittel. Sie haben für den Spracherwerb in der Grundschule eine eminent wichtige Bedeutung. Umso wichtiger sind hier die Mindeststandards.

Hörverstehen

Wer eine Fremdsprache lernt, muss zunächst einmal lernen zu hören, auch beobachtend zu hören, um vertraute Laute, Lautverbindungen bzw. Wörter und phrasen herauszuhören, ihnen eine Bedeutung zuzuordnen und den Sinn des Gehörten zu erschließen. Daraus erwächst die Kompetenz des Hörverstehens:

Die Schülerinnen und Schüler können, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen,

- vertraute Wörter aus gesprochener Sprache zu vertrauten Themen erkennen,
- einfache, häufig wiederkehrende Wendungen der Unterrichtssprache im Unterrichtsalltag,
- kurze, einfache Äußerungen aus ihrer Erfahrungswelt und zu vertrauten Themen,
- kurze gesprochene Texte wie Geschichten, Berichte oder Beschreibungen in ihrem wesentlichen Inhalt,
- Handlungsfolgen sowie
- Inhalte von einfachen auf Tonträgern vorgetragenen Texten verstehen.

Das Verstehen von gesprochener Sprache zeigt sich in der realen interaktiven Sprachverwendung durch verbale Handlungen und nonverbale Reaktionen.

Hörsehverstehen

Sprachrezeption erfolgt nicht nur über das Gehör, sondern auch über das Auge, das visuelle kontextuelle Faktoren erfasst. Das Hörsehverstehen geht über das Hörverstehen hinaus, da gleichzeitig ein auditiver und ein visueller Input empfangen und verarbeitet werden. Das kommt der Tatsache entgegen, dass Schülerinnen und Schüler über verschiedene Lernkanäle lernen. Die einen fassen visuell besser auf, die anderen auditiv oder auch haptisch. Von daher kommt gerade im anfänglichen Fremdsprachenunterricht dem Hörsehverstehen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu.

Die Schülerinnen und Schüler können

- wichtige gesprochene Äußerungen in einem einfachen kurzen altersgerechten Film,
- in altersgerechten Kommunikationssituationen wichtige, durch Mimik und Gestik unterstrichene Äußerungen verstehen,
- auch Einzelheiten eines Lehrervortrags, wenn er durch visuelle Hilfen unterstützt wird, sowie
- beim Vorlesen fremdsprachiger Geschichten durch die Lehrkraft mithilfe von Bildern und Wortbilder den Sinn des Gehörten verstehen.

Sprechen

Mit dem Hör- und Hörsehverstehen beginnen die ersten Versuche die Fremdsprache zu sprechen. Mit zunehmender Anreicherung der zu wiederholenden und zu erpro-

benden sprachlichen Vorgaben erwächst allmählich die Fähigkeit, mündlich auch in und mit der Sprache zu handeln.

Die Schülerinnen und Schüler können

- gehörte Sprache (Einzelwörter, *chunks*) verständlich wiedergeben,
- vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben,
- Menschen und Tiere beschreiben,
- Informationen geben und einholen,
- kurze Texte gestaltend vorlesen,
- einfache Wissensfragen und Fragen zur Bewältigung des Alltags stellen,
- über sich selbst und andere sprechen unter Nutzung einfacher geläufiger Sprachmuster,
- kurze, begrenzte Gespräche zu Themen aus ihrer Erfahrungswelt führen,
- Gespräche beginnen und beenden unter Zuhilfenahme von geläufigen Sprachmustern,
- Wünsche und Gefühle äußern, Hilfe und Unterstützung anbieten und erbitten, sowie
- unter Nutzung einfacher, geläufiger Sprachmuster fremdsprachlich im Spiel agieren (vgl. BIG-KREIS 2005: 9).

Im Prozess der Entwicklung des Sprechens werden verschiedene Stadien lerner-sprachlicher Varianten hin zur Zielsprache durchlaufen. Daher steht Verständlichkeit der Äußerungen über Korrektheit. Anzustreben ist eine gute Intonation und laut-richtige Aussprache.

Leseverstehen

Einmal mit dem Schriftbild von fremdsprachigen Wörtern und *chunks* vertraut, beginnen die Lernenden die Schriftsprache zu entdecken und mit ihr kommunikative Erfahrungen zu machen. Sie finden selbstständig Zugänge, um Informationen aus geschriebenen Texten zu entnehmen. Das ist ein höchst individueller Prozess, der von Lernenden zu Lernenden unterschiedlich schnell und tief verläuft.

Die Schülerinnen und Schüler können

- selbstständig Wörter lesen und verstehen, die ihnen vom Schrift- und Klangbild bekannt und vertraut sind,
- kurze schriftliche Aufgabenstellungen verstehen,
- Texten Informationen entnehmen, die aus mündlicher Kommunikation bekannt sind,
- Bildunterschriften und kurze Bilderbuchttexte mit altersgerechten Inhalten weitgehend verstehen,
- kurze beschreibende und erzählende Texte mit überwiegend bekannten sprachlichen Mitteln zu vertrauten Themen im Wesentlichen verstehen,
- den Sinn von kurzen, visualisierten Texten über bekannte Themen erfassen, sowie

- den groben Handlungsablauf von kurzen, sprachlich einfachen Geschichten erfassen (vgl. BIG-KREIS 2005: 10).

Das Verstehen von geschriebener Sprache zeigt sich durch verbale Handlungen und nonverbale Reaktionen.

Schreiben

Weil der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule die mündlichen Sprachtätigkeiten Hören und Sprechen fokussiert, wird die Bedeutung des Schreibens in den aktuellen Lehrplänen der Bundesländer eher gering gewichtet. Außerdem ist aus der BIG-Studie bekannt, dass „nicht ganz die Hälfte aller befragten Lehrkräfte regelmäßig im Unterricht das Schreiben englischer Wörter, Sätze und ganzer Texte übt“ (BIG-KREIS 2015: 29). Fast ein Fünftel der Befragten lässt eher selten schreiben. Das zeigt, dass Ergebnisse aus der neueren didaktischen Forschung und im Zusammenhang damit das kognitive Potenzial der Schülerinnen und Schüler in der unterrichtlichen Praxis noch zu wenig Berücksichtigung finden.

Deshalb ist es gerade beim Schreiben besonders wichtig, dass Mindeststandards für ein Kompetenzniveau formuliert und bekanntgemacht werden, damit die Schülerinnen und Schüler am Ende von Klasse 4 trotz der unterschiedlichen Intensität im Umgang mit dem Schreiben ein einigermaßen gleiches, wenngleich niedriges Kompetenzniveau überhaupt erreichen können. Durch die Berücksichtigung beispielsweise der fremdsprachlichen Alphabetisierung entwickelte sich der frühe Fremdsprachenunterricht gezielt weiter und sicherte damit das Erreichen und auch Übertreffen solcher Mindestniveaustufen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- Wörter, *chunks* und einzelne Sätze zur eigenen Nutzung abschreiben,
- besonders häufig vorkommende und ihnen gut bekannte Wörter und Sätze mit zeitlichem Abstand reproduzieren,
- unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Sprachmustern und Bildern auf einfache Weise einen Text schreiben, sowie
- unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Mustern und Bildern auf einfache Weise schriftlich kommunizieren.

Sprachmittlung

Für Sprachmittlung gibt es im GeR keine Deskriptoren der Referenzniveaus, sondern lediglich einen Abschnitt zu „Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung (Übersetzen, Dolmetschen)“ (EUROPARAT 2001: 89ff.), der für den schulischen Fremdsprachenunterricht wenig hilfreich ist. Die Sprachmittlung zählt aber zu den Basiskompetenzen für das Sprachenlernen und gehört durch den vermehrten Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund inzwischen auch in den gesellschaftlich-beruflichen Kontext. Deshalb braucht auch die Grundschule hierfür Mindeststandards.

Die Schülerinnen und Schüler können

- anderen Gesprächspartnern Inhalte von einfachen altersgemäßen Texten in Deutsch und/oder ihrer Muttersprache erklären,
- anderen Gesprächspartnern einfache Inhalte von Gesprächen über Themen aus ihrer Lebenswelt in der Fremdsprache auf Deutsch und/oder in ihrer Muttersprache vermitteln, sowie
- Mitschülerinnen und -schülern zum Verständnis von Aufgaben und Anweisungen auf Deutsch und/oder in ihrer Muttersprache verhelfen.

Nonverbale Kommunikation

Für viele Schülerinnen und Schüler – mit und ohne Migrationshintergrund – ist es wichtig zu lernen, dass Kommunikation miteinander auch ohne Worte möglich ist. Dabei erfahren sie, dass nonverbale Elemente wie Gesichtsausdruck, Stimmführung und Körpersprache den Austausch von Informationen zusätzlich unterstützen. Sie lernen aber zugleich, dass sie unterschiedlich gedeutet werden können, je nach dem ethnischen oder kulturellen Hintergrund der Kinder.

Die Schülerinnen und Schüler können

- mimisch (z.B. durch Lächeln oder eine krause Stirn) oder körpersprachlich (z.B. durch Gesten, Blickkontakt oder Wegsehen) Zu- oder Abgewandtheit signalisieren,
- auf diese Weise vermitteln, dass sie zuhören, das Gehörte verstehen oder nicht verstehen und so die Kommunikation in der Fremdsprache aufrechterhalten, sowie
- durch einfache Handzeichen oder Gebärden das eigene Sprechen in der Fremdsprache unterstützen und dem Gesprächspartner das Verstehen erleichtern.

Sprachliche Kenntnisse

Sprachliche Kenntnisse sind neben Fähigkeiten und Fertigkeiten die wichtigsten Bausteine für sprachliche Kompetenzen. Sie wirken interdependent in der Sprachanwendung. Sprachliche Kenntnisse umfassen Lexik, Grammatik, Orthografie und Phonetik und schließen Faktenwissen mit ein. Ohne sprachliche Kenntnisse ist Sprache in keinem Kompetenzbereich realisierbar.

➤ **Lexik:** Eine grundlegende Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache verlangt einen Mindestwortschatz. Dieser ergibt sich durch die jeweilige Schüler-, Handlungs- und Themenorientierung (BIG-KREIS 2005: 11).

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen elementaren Wortschatz zur Bewältigung von Alltagssituationen,
- einen elementaren Wortschatz für den Unterrichts- und Schultag,
- einen elementaren Wortschatz zur Beschreibung von Personen, Gegenständen und Tieren, sowie
- neben Einzelwörtern auch *chunks* und kurze Sätze verwenden.

➤ **Grammatik:** Am Anfang des fremdsprachlichen Lernprozesses in der Schule steht der Aufbau des Sprachkönnens vor dem Erwerb von Sprachwissen. Den Lernenden wird durch eine systematische Auswahl von grammatischen Strukturen (z.B. auch *chunks* und *idioms*) und deren sorgfältig strukturierte Präsentation sowie durch vielfältige und häufig wiederholte Übungsformen ermöglicht, das vorhandene Regelsystem der Fremdsprache weitgehend unbewusst aufzubauen (vgl. BIG-KREIS 2005: 11). Darüber hinaus werden durch dieses strukturierte Vorgehen die Schülerinnen und Schüler zunehmend befähigt, grammatische Phänomene in ihren eigenen Worten zu beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch kontinuierlichen Gebrauch alltagssprachlicher Äußerungen in sinnvollen Zusammenhängen elementare grammatische Strukturen intuitiv und zunehmend bewusst anwenden
- und einige Regeln erkennen und formulieren.

➤ **Phonetik:** Die meisten Grundschulkinder verfügen über eine gut entwickelte Diskriminierungsfähigkeit im Hören und bei der Imitations- bzw. Reproduktionsfähigkeit gesprochener Sprache. Deshalb ist von Anfang an im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule darauf zu achten, dass die Lernenden sich eine situationsangemessene Aussprache und Intonation aneignen (vgl. ebd. 10f.).

Die Schülerinnen und Schüler können

- einzelne Laute und Lautverbindungen imitieren und
- die gelernte Sprache richtig intonieren.

➤ **Orthografie:** Orthografische Kenntnisse entwickeln sich sukzessive durch regelmäßiges Lesen und Schreiben. Durch die Verwendung von Wortschatz, dessen Bedeutung und Lautung den Lernenden bekannt sind, werden auch schwierig zu schreibende Wörter geläufig.

Die Schülerinnen und Schüler können

- auch schwierige Wörter und kurze Texte abschreiben sowie
- die Klein- und Großschreibung der ihnen bekannten Wörter weitgehend berücksichtigen.

4.2 Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz zählt zu den Kernkompetenzen des Fremdsprachenunterrichts und muss von Anfang an über Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen aufgebaut werden. Sie befähigt, mit Menschen anderer Kulturen und Sprachen zu kommunizieren. Dazu wird bereits in der Grundschule eine *cultural awareness* angebahnt.

Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Beschäftigung mit und Verwendung der fremden Sprache aufmerksam dafür, dass

- Menschen mit einer anderen Sprache andere kulturelle Hintergründe und Traditionen haben,
- verschiedene Kulturen sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen, und
- Leben in Europa und der Welt ein Leben in sprachlicher und kultureller Vielfalt ist (vgl. BIG-KREIS 2005: 10).

Kulturelles Faktenwissen

Einstellungen und Haltungen basieren auf gesichertem Faktenwissen, das weit über die traditionelle „Landeskunde“ hinausgeht (vgl. LEGUTKE et al. 2009: 85).

Die Schülerinnen und Schüler lernen kennen:

- Lebensumstände und den Alltag sowie
- Vorlieben, Hobbys, Spiele usw. von Kindern in anderen Ländern,
- kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen selbst und diesen Kindern,
- ausgewählte Länder, in denen Englisch Ziel- und Umgebungssprache ist, sowie
- dass Englisch in verschiedenen Ländern unterschiedlich gesprochen wird.

Transkulturelle Kompetenzen

Transkulturelle Kompetenzen ergänzen die interkulturellen Kompetenzen, indem sie die Verflochtenheit von Kulturen nicht nur zwischen den Ländern, sondern innerhalb der Länder in den Blick nehmen. Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ergibt sich eine Chance für eine solche frühe Sensibilisierung und Erkenntnis durch die gemeinsame Sprache als verbindendes Element.

Die Schülerinnen und Schüler werden achtsam für

- einen respektvollen Umgang mit nicht-deutschsprechenden Menschen,
- vorurteilsfreie, offene fremdsprachliche Begegnungen mit anderen Menschen in ihren individuellen Lebenssituationen und
- ein frühes Fremdverstehen.

4.3 Strategische Kompetenzen

Zu den Lernzielen aller Schularten und aller Fächer gehört die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten. Für den Fremdspracherwerb werden dafür bereits in der Grundschule grundlegende Strategien als Basis für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen vermittelt. Dazu gehören allgemeine methodische Kompetenzen, die nicht ausschließlich für den Fremdsprachenunterricht relevant sind, Sprachlernkompetenzen und Medienkompetenz.

Die Schülerinnen und Schüler lernen,

- die erforderlichen Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden,
- eigene Lernstrategien zu entwickeln und
- Hilfsmittel zunehmend selbständig einzusetzen.

Ein wichtiges Ziel ist es, damit Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu gewinnen.

Methodische Kompetenzen

Methodische Kompetenzen beschreiben die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler lernen, die unterrichtlichen Ziele zu erreichen. Es handelt sich dabei um planvolle und zielgerichtete Verfahren für kommunikatives Handeln in der Fremdsprache.

Die Schülerinnen und Schüler können im Umgang mit der Fremdsprache

- Techniken für das Einprägen und Auswendiglernen von Texten (Dialoge, Gedichte, Lieder) nutzen,
- fremd- oder mehrsprachige Bildwörterbücher nutzen,
- Merkhilfen in der Mutter- oder Fremdsprache anfertigen und nutzen,
- ein Sprachenportfolio anlegen und es unter Anleitung nutzen (vgl. BIG-KREIS 2005:10),
- Visualisierungs- und Strukturierungstechniken einsetzen,
- elementare kommunikative Regeln der Gesprächsführung (z.B. Anrede, Begrüßung, Verabschiedung) anwenden, sowie
- ihre Arbeit in Bezug auf Zeiteinteilung, Arbeitsplatz, Hilfen u. a. angemessen organisieren.

Sprachlernkompetenzen

Für das zunehmend selbstständige Arbeiten lernen die Schülerinnen und Schüler, mit den im Unterricht angewandten Verfahren planvoll und zielorientiert umzugehen. Sie bekommen Kenntnis von allgemeinen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen und nehmen Einsicht in die Bedeutung der Motivation für das Lernen und in die Bedeutung der Reflexion über das eigene Lernen.

Die Schülerinnen und Schüler können in der Fremdsprache

- Inhalte aus Hör- oder Lesetexten mit Hilfe muttersprachiger Wörter erschließen,
- Inhalte aus fremdsprachigen Hör- oder Lesetexten mit Hilfe von Illustrationen verstehen,
- Vokabeln auf unterschiedliche Weise üben und wiederholen,
- ansatzweise sprachliche Regeln erkennen und benennen,
- Techniken des Nachschlagens und der Informationsbeschaffung (weiter-) entwickeln und anwenden, sowie
- erworbenes Wissen mit Hilfe von fachbezogenen Arbeitsmitteln wie Zeichnung oder Notizzettel festhalten.

Medienkompetenz

Vielen Grundschulkindern ist der Umgang mit elektronischen Medien vertraut, wenn auch nicht alle Schülerinnen und Schüler über ein Smartphone oder Tablet verfügen. Deshalb muss die Medienkompetenz besonders sorgfältig aufgebaut werden, um soziale Benachteiligungen zu vermeiden.

Die Schüler und Schülerinnen können für den Fremdspracherwerb

- auditive und visuelle Materialien sachgerecht nutzen,
- einen Computer als Lernhilfe verwenden,
- elektronische Medien zur Informationsbeschaffung sowie zur Kommunikation einsetzen,
- dabei hilfreiche von nutzlosen Informationen unterscheiden,
- ein elektronisches Medium für Präsentationen einsetzen, sowie
- gängige Medien des Sozialen Netzwerks vorsichtig einschätzen und umsichtig kommunikativ anwenden.

5. Von der Standardbeschreibung zum Englischunterricht

Standards unterstützen, wenn diagnostisch eingesetzt, die individuelle Lernstandseinschätzung und somit die sprachliche Förderung der Lernenden. Sie weisen aufgrund ihrer Konkretisierung durch Kompetenzbeschreibungen auf einen gezielt ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hin. Dieser ist altersgerecht, erlebnisorientiert, spielerisch, multisensorisch, authentisch, inklusiv, fördernd und herausfordernd angelegt. Im Folgenden soll es deshalb darum gehen, kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht in der Grundschule fassbar zu machen, das Konzept mit dem zugehörigen Lehrplan zu verbinden und so eine Planungshilfe vorzuhalten.

Kompetenzorientierung ist auf den ersten Blick ein scheinbar eher abstraktes Konzept. Es beinhaltet eine Abkehr von der reinen Lernzielorientierung von Unterricht und berücksichtigt stärker den Lernprozess, seine Zwischenphasen sowie die Progression des Lernerfolgs und auch das Erreichen seiner Zieldimension. Vorbedingung dafür ist deshalb auch ein Haltungswechsel aller an diesem Sprachlernprozess Beteiligten. Konkret wird Kompetenzorientierung dann, wenn sie sich mit Inhalten und Aufgabenformaten realisieren lässt. Solche Aufgabenformate sind der Schlüssel zur Konkretisierung. Sie zielen auf die Entwicklung fremdsprachlicher Performanz und werden nach dem didaktischen Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“ geplant.

Kompetenzorientierte Aufgaben sprechen integrativ alle fremdsprachlichen Teilfertigkeiten an, die nötig sind, um in anwendungsbezogenen und realitätsnahen Kontexten rezeptive und produktive Kompetenzen wie beispielsweise das Hörsehverstehen oder Sprechen zu erwerben bzw. zu verbessern. Sie zielen nicht auf isolierte Einzelphänomene, speziell im Bereich der Lexik oder der Grammatik.

Bei der Planung sind folgende Grundsätze zu beachten:

1. Kontextualisierung: Isolierte Einzelphänomene (z.B. Wortschatz) werden immer in einem inhaltlichen Kontext gelernt. Übersichten und sichtbare Strukturen bereiten das *Priming* vor, also die Anbahnung des Aufnahmeprozesses in das Gedächtnis, beispielsweise durch Anknüpfung an bereits Bekanntes.
2. Selbststeuerung: Die Strukturierung und Organisation des Lernmaterials bzw. der neuen Informationen werden möglichst weitgehend selbstständig durch die Lerner vorbereitet, um deren Gedächtnisleistung zu erhöhen.
3. Relevanz: Themen, Inhalte, Abläufe, Gruppendynamiken usw. orientieren sich an den Interessen und Motiven der Schülerinnen und Schüler.
4. Emotion: Multisensorische Aufnahmereize bei der Präsentation neuer Inhalte unterstützen deren Übernahme ins Langzeitgedächtnis.
5. Feedback und Evaluation: Permanente Rückmeldungen über den Lernerfolg führen zu größerem Lernerfolg.

Kompetenzorientierte Aufgaben unterstützen den individuellen Lernprozess mit passendem Lernniveau. Sie sind hoch differenzierend, denn

- sie knüpfen an Vorwissen an, die Themen und Inhalte entwickeln sich in konzentrischen Kreisen und das sprachliche Lernen entspricht spiralcurricularen, weniger linearen Entwicklungsvorstellungen,
- sie sind integrativ und kreativ, demnach holistisch und experimentell angelegt,
- sie sind offen im Lösungsweg und in der Lösungsdarstellung und bieten damit verschiedene Wege zum Ziel,
- sie sehen den Fehler als Chance, Probleme bewusst zu machen, nicht als Mittel zur normierten Beurteilung,
- sie bieten die Möglichkeit zu gezieltem und nachhaltigem Üben, mit variablen Wiederholungen, die zur Automatisierung führen, wobei genügend Zeit einzuplanen ist,
- sie erheben die Methodenvielfalt zum hohen Prinzip,
- sie können im Team bearbeitet werden, ermöglichen Kollaboration, Kommunikation und Teilhabe,
- sind handlungs- und ergebnisorientiert, und
- sie dienen der Diagnose des Förder- und Förderbedarfs, bilden somit die Grundlage für weitere Differenzierungen.

In einem kompetenzorientiert angelegten Unterricht werden in offenen Settings spracherwerbstechnisch relevante Prinzipien wie Kooperation, Partizipation, Demokratie, Individualisierung und *Gamification* berücksichtigt. Solche Settings unterstützen neben dem formellen Lernen zunehmend auch informelles Sprachenlernen. Diese nicht-intentionalen impliziten Prozesse der Sprachaufnahme, -verarbeitung und ersten -produktion des frühen Fremdsprachenlernens können dabei allerdings nicht wie explizit zur Verfügung stehendes bewusstes Sprachwissen und -können reproduziert werden, weil die jungen Fremdsprachenlerner einfach (noch) nicht wis-

sen, was sie alles an fremder Sprache behalten haben und verwenden können.

Die Ergebnisse eines an solchen standardisierten Kompetenzbeschreibungen orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts können auch nur aus kompetenzorientierten Testformaten, beispielsweise performativen Leistungen in gespielten Dialogen oder Improvisationen, resultieren.

Literatur

- BIG-KREIS (Hrsg.) (2005): *Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung*. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN. München: Domino.
<http://www.praktisches-lernen.de> (→ BIG-Kreis: Veröffentlichungen) (27.05.2017).
- BIG-KREIS (Hrsg.) (2008): *Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN. München: Domino.
<http://www.praktisches-lernen.de> (→ BIG-Kreis: Veröffentlichungen) (27.05.2017).
- BIG-KREIS (Hrsg.) (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag.
http://www.fff-konferenz.de/tl_files/BIG-Studie-2015/Big-Studie-2015_Lernstand-Englischunterricht-Klasse-4.pdf (27.05.2017).
- BÖTTGER, Heiner (2010): „Mittlere Standards sind kontraproduktiv“. In: *Take Off!* 2, 49.
- BÖTTGER, Heiner (2012): „Differenzieren? In MEINER Klasse geht das nicht. Differenzierung im Englischunterricht der Grundschule“. In: *Grundschule Englisch* 39, 4–7.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- ENGEL, Gaby / GROOT-WILKEN, Bernd / THÜRMANN, Eike (Hrsg.) (2009): *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- FRISCH, Stefanie (2010): „Der Englischunterricht in der Grundschule braucht Standards!“ In: *Take Off!* 2, 48.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München: Wolters Kluwer.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Wolters Kluwer.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (27.05.2017).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2005): *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004*.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf (27.05.2017).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2011): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011*.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachen_kompetenz.pdf (27.05.2017).

- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2013): *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.* http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf (27.05.2017).
- LEGUTKE, Michael K. / MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2009): *Teaching English in the Primary School.* Stuttgart: Klett.
- LERSCH, Rainer (2007): „Kompetenzfördernd unterrichten“. In: *Pädagogik* 12, 36–43.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (2004): „Was können Standards für den Englischunterricht leisten?“ In: *Grundschule* 10, 26–27.
- SCHLÖMERKEMPER, Jörg (2004): „„Standards‘ dürfen ‚Bildung‘ nicht ersetzen!“. In: *Die Deutsche Schule* 8. Beiheft, 5–10.
- VON DER GROEBEN, Annemarie (2005): „Aus Falschem folgt Falsches“. In: *Friedrich Jahresheft* XXIII, 78–79.

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: *Where are you now et où vas-tu?*

Abstract. Primary school foreign language learning programs have been confronted with a lot of criticism lately. Especially teachers from secondary schools complain about the huge heterogeneity of competencies that pupils bring into their classrooms when changing from primary to secondary school, which obviously drives them to start all over again. Due to this practice, some politicians, educational specialists and journalists frequently discuss whether foreign language learning should be a matter of primary education at all or whether it should be left to the secondary schools. This article wants to show that such a decision would neither be acceptable nor recommendable. It will first take a glance at different research studies, showing that foreign language instruction in primary schools has a positive effect on young learners in various dimensions. It will furthermore argue that, with regard to our growing multilingual, multicultural and mobile society, the learning of foreign languages has become a very important part of education that should start as early as possible. However, this contribution will also depict that it is time for a change with regard to the concept, the standards and the reputation of early foreign language learning in Germany.

1. Kritik am Frühen Fremdsprachenunterricht

„Nutzloser Frühstart“ lautete der Titel eines Beitrags von Wolfgang KRISCHKE, der am 12. April 2012 in der Online Ausgabe der ZEIT erschien, in welchem der Autor ausführlich erklärte, „warum Englisch für die Grundschule doch keine so tolle Idee“ sei. Als Grundlage seiner These diente eine vom deutschen Philologenverband 2009 durchgeführte Umfrage unter Englischlehrkräften an Gymnasien, welche mehrheitlich der Meinung waren, dass die Vorkenntnisse der Lernenden aus zwei bis vier Jahren Englischunterricht an Grundschulen im Durchschnitt bereits nach acht Wochen durch den systematischen Fremdsprachenunterricht an der weiterführenden Schule eingeholt würden (vgl. PRESSEARCHIV DES DPHV vom 23.1.2009). Dieses Ergebnis deckte sich mit dem Ergebnis einer vorangegangenen Befragung von Gymnasiallehrkräften (BÖTTGER 2009), welche vor allem die enorme sprachliche Heterogenität der Grundschul Kinder bemängelten, mit der diese in die weiterführende Schule einträten. Die im Gymnasium unterrichtenden Lehrkräfte müssten in der 5. Klasse quasi wieder von vorne beginnen, da sich auf den von den Kindern im

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Daniela ELSNER, Goethe Universität Frankfurt, Institut für England- und Amerikastudien, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 FRANKFURT/M.

E-Mail: elsner@em.uni-frankfurt.de

Arbeitsbereiche: Fremdsprachendidaktik, Mehrsprachigkeit, Frühes Fremdsprachenlernen.

Rahmen des Grundschulfremdsprachenunterrichts erworbenen sprachlichen Kompetenzen nicht wirklich aufbauen ließe. Dies veranlasste den Bundesvorsitzenden des Verbandes schließlich dazu, das gesamte Konzept des frühen Fremdsprachenunterrichts in Frage zu stellen und zu verkünden: „Entweder machen wir es zukünftig richtig oder wir lassen es lieber ganz bleiben!“ (PRESSEARCHIV DES DPHV vom 23.1.2009).

Was genau bedeutet nun aber, es „richtig“ zu machen? Ob etwas richtig oder falsch läuft im deutschen Bildungssystem, bemisst sich, spätestens seit der Einführung Output-orientierter Curricula, daran, welche Kompetenzen Lernende am Ende eines bestimmten Lehrgangs erlangt haben.

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule würde demnach „richtig laufen“, wenn die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die sogenannten Mindeststandards in der ersten Fremdsprache erlangten. Nun gehört das Fach Englisch (ebenso wie Französisch, Russisch usw.) in der Grundschule jedoch zu den Fächern, für die keine bundesweiten Bildungsstandards und damit auch keine Mindeststandards vorliegen, was ein Pauschalurteil über das Gelingen oder Scheitern des frühen Fremdsprachenunterrichts mehr oder weniger unmöglich macht. Bislang können sich Evaluationen lediglich an den bundeslandinternen Curricula orientieren, welche sich zwar zumindest in den angegebenen Kompetenzfeldern (Kommunikative Kompetenzen, Interkulturelle Kompetenzen und Methodenkompetenzen, vgl. ELSNER 2015: 11) ähneln, in den zu erwartenden Niveaustufen im Bereich der kommunikativen Kompetenzen jedoch teilweise unterscheiden (vgl. DAUSEND 2014: 45ff.). Während in einigen Bundesländern im Bereich Hörverstehen ein höheres Niveau erreicht werden soll als in der mündlichen Sprachproduktion (z.B. HH), wird in den meisten Bundesländern sowohl im Hören als auch im Sprechen, Lesen und Schreiben in etwa die Niveaustufe A1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen GeR (EUROPARAT 2001) angestrebt.

Für den Bereich der mündlichen Sprachproduktion heißt dies, dass die Grundschulkinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden können sollen, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Sie sollen außerdem in der Lage sein, sich selbst vorzustellen und anderen Menschen Fragen zu ihrer Person stellen können, z. B. wo sie wohnen, welche Leute sie kennen oder welche Dinge sie haben. Ebenso sollen sie auf entsprechende Fragen antworten können, wenn langsam und deutlich gesprochen und ihnen dabei geholfen wird (vgl. GeR Niveaustufe A1).

Ob die in den oben benannten Studien befragten Lehrkräfte diese Zielvorgabe tatsächlich als Grundlage ihres Urteils herangezogen haben oder ob sich die von ihnen geäußerte Unzufriedenheit mit dem Gesamtertrag des frühen Fremdsprachenunterrichts eher an einer subjektiven Erwartungshaltung orientiert hat, die weit über das hinausgeht, was die Grundschulkinder laut Curriculum tatsächlich am Ende der vierten Klasse können müssen, lässt sich aus den Studienergebnissen nicht ableiten. Eines jedoch steht fest, die negativen Urteile der Gymnasiallehrkräfte bezogen sich hauptsächlich auf den Bereich der produktiven mündlichen Kompetenzen der

Kinder und nicht auf die rezeptiven, interkulturellen oder methodischen Kompetenzen.

Immerhin kann man den Lehrkräften jedoch nicht vorwerfen, dass sie mit ihrer Einschätzung in Bezug auf die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen der Lernenden völlig falsch lagen. Übergreifend waren sie sich einig, dass die Grundschulkinder eher stenographisch, also auf der Einwort-Ebene, antworteten, ihre Äußerungen mehr oder minder auswendig gelernten *Chunks* entsprächen, sie kaum Fragen selbst formulieren könnten und die wenigen freien Äußerungsversuche häufig fehlerbehaftet seien. Diese Einschätzung stimmt mit den Ergebnissen der größer angelegten EVENING-Studie (vgl. ENGEL et al. 2009) überein, welche zwischen 2005 und 2008 mehr als 1700 Kinder in Nordrhein-Westfalen in den Bereichen Hör- und Leseverstehen sowie etwa 500 Schülerinnen und Schüler zusätzlich im Bereich der mündlichen Sprachproduktion testete. Die Untersuchung zeigte, dass die Probandinnen und Probanden im Bereich der Sprachproduktion nicht über imitative oder reproduktive Äußerungen hinaus kamen. Für einen „eigenständigen konstruierenden Umgang mit Sprache“ (ENGEL 2008: 11) fehlte es an sprachlichen Mitteln und grammatischem Verständnis.

Dennoch schlussfolgerten die Verantwortlichen der EVENING-Studie hieraus nicht, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sein Ziel nicht erfüllt habe. Vielmehr bilanzierten die Autorinnen und Autoren bei differenzierter Betrachtung der Ergebnisse im Bereich der Sprachproduktion, dass die eher formelhaften Äußerungen der Lernenden ebenso wie ihre häufig fehlerhaften eigenständigen Formulierungsversuche im Einklang stehen mit dem zu erwartenden Entwicklungsverlauf in der Fremdsprache und einen deutlichen Hinweis darauf geben, dass es einen „enormen Erwerbsfortschritt“ (vgl. KEBLER 2009: 16) in den fremdsprachlichen Kompetenzen der Kinder gegeben hat. Der Vorwurf, dass der Fremdsprachenunterricht nichts bringe, lässt sich damit allein schon nicht aufrechterhalten. Verstärkend kommen die Ergebnisse aus den Testungen der rezeptiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinzu. Hier zeigte die EVENING-Studie, dass die Probandinnen und Probanden die erwarteten Kompetenzen in den Bereichen Hörverstehen und Lesen mehrheitlich erreichten und diese teilweise sogar übertrafen (vgl. KEBLER 2009: 16). Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangte die 2015 veröffentlichte Studie des BIG-Kreises, in welcher insgesamt 2148 Kinder in den Teilkompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben untersucht wurden. Auch hier zeigten die Kinder gute bis sehr gute Ergebnisse in den Bereichen Hörverstehen und Lesen sowie akzeptable Ergebnisse im Bereich der Sprachproduktion (vgl. BIG-KREIS 2015: 69).

Zusammenfassend resümierten die Autorinnen und Autoren der EVENING-Studie, ebenso wie die Forscherinnen und Forscher der ELLIE-Studie (ENEVER 2011) und des BIG-Kreises (2015), dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sehr wohl positive Ergebnisse im Bereich der kommunikativen Kompetenzentwicklung hervorbringt, wengleich eine schnellere Entwicklung der freien mündlichen Sprechkompetenzen der Lernenden sowie eine stärkere Förderung in der Teilkom-

petenz Schreiben durchaus wünschenswert wären. Dieser Wunsch lässt sich jedoch unter den derzeitigen Rahmenbedingungen mit durchschnittlich nur zweimal 45 Minuten Unterricht in der Woche und den damit verbundenen äußerst eingeschränkten Input- und Output-Gelegenheiten nur schwer erfüllen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der fremdsprachliche Grundschulunterricht in den einzelnen Bundesländern derzeit die Schülerinnen und Schüler vermehrt genau dahin führt, wie weit man in 90 Minuten pro Woche kommen kann. Dass einige Kinder bereits mehr können als andere, nach zwei oder vier Jahren Unterricht, ist dabei weder verwunderlich noch bedenklich, denn es liegt in der Natur des Spracherwerbs, dass dieser nicht im Gleichschritt geschieht (vgl. hierzu u.a. KEBLER/PLESSER 2011). Es ist demnach nicht nur ungerecht, sondern auch nicht angemessen, zu behaupten, dass man bislang offensichtlich alles falsch gemacht habe, weil die Lernenden nicht die Standards erreichen, die sie weder laut Curricula erreichen sollen noch in Anbetracht der wenigen Stunden aus Sicht der Sprachlernforschung erreichen können. Unpassend ist auch, dass die Kritiker des Frühen Fremdsprachenunterrichts die Art und Weise der Fremdsprachenvermittlung in Frage stellen, was auf mangelndes Wissen in Bezug auf eine adäquate Pädagogik im Kontext Grundschule schließen lässt. So kritisiert KRISCHKE (2012) unter Bezugnahme auf die vom Philologenverband befragten Lehrkräfte den allzu „verspielten“ Unterricht, der die Lernenden „oft unterfordere und demotiviere“.

Dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule eher spielerisch abläuft, ist richtig und hat seinen guten Grund. Kinder im Grundschulalter lernen durch Spiel, denn Spielen bedeutet eine freudvolle und zwanglose Situation, in der man aktiv und angstfrei handeln darf – gute Bedingungen also für einen „low affective filter“, der eine der wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen fremdsprachlicher Lernprozesse darstellt (vgl. KRASHEN 1985: 81). Dass dieser spielerische Ansatz schädlich für die Motivation der Kinder sei, ist wissenschaftlich nicht nachvollziehbar. So belegt die europäische ELLIE-Studie (ENEVER 2011), dass es vor allem die hohe Motivation ist, die die Kinder beim Fremdsprachenlernen aufweisen, die für den frühen Fremdsprachenunterricht spricht. Auch laut den Ergebnissen der BIG-Studie finden 80,9 % bzw. 1710 der untersuchten 2148 Kinder das Fach Englisch „cool“ (BIG-KREIS 2015:13). Motiviert sind die Kinder deshalb, weil ihnen der spielerisch-ganzheitliche Ansatz des Unterrichts gefällt, aber auch weil sie erkannt haben, wie wichtig es ist, Fremdsprachen bereits in ihrem Alter zu kennen und anwenden zu können (vgl. DJIGUNOVIĆ/LOPRIORE 2011: 58; BIG-KREIS 2015: 15) – eine Erkenntnis, die die Kritiker des Frühen Fremdsprachenlernens berücksichtigen sollten. Denn bislang bewerten diese den Nutzen des Programms lediglich auf der Grundlage einiger weniger Teilkompetenzen, ohne dabei den Aufwand und die damit verbundenen Möglichkeiten oder das Gesamtanliegen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule in ihre Betrachtung einzubeziehen.

Allerdings – und hier ist den Kritikern beizupflichten – gibt es am Frühen Fremdsprachenunterricht aus nationaler Perspektive sicherlich vieles zu optimieren. Es ist kein guter Zustand, dass die Curricula und die Dauer des Unterrichts (zwei

oder vier Jahre) sowie die Ausbildung der Lehrkräfte in den einzelnen Bundesländern so unterschiedlich ausfallen. Dies führt durchaus zu einer, deutschlandweit betrachtet, heterogenen Unterrichtsqualität, die, wenn man den Fremdsprachenunterricht ernst nimmt, so nicht gewünscht sein kann.

2. Den frühen Fremdsprachenunterricht neu denken

So unglücklich es ist, dass sich der Frühe Fremdsprachenunterricht seit seiner flächendeckenden Einführung im Schuljahr 2004/2005 wiederkehrend um seine Daseinsberechtigung sorgen muss, so hilfreich ist die vorgebrachte Kritik im Hinblick auf dessen Weiterentwicklung. Kritischen Stimmen kann nur mit empirie- und theoriebasierten Konzepten begegnet werden. Dabei muss auch klar herausgearbeitet werden, welchen Mehrwert das Frühe Fremdsprachenlernen im Kontext des aktuellen Bildungsauftrags von Schule hat.

2.1 Gute Gründe für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Würde man die zentrale Frage dieses Beitrags „Was bringt das frühe Fremdsprachenlernen?“ dem Reformpädagogen Rudolf STEINER heute stellen, so würde dieser mit Blick auf die sich weltweit immer stärker verbreitenden nationalistischen Ansichten in unserer Gesellschaft unter Umständen genauso antworten, wie er dies 1922 bereits getan hat:

„In unserer Zeit muss gegenüber allem Trennenden zwischen Menschen und Völkern das Verbindende bewußt gepflegt werden.“ (STEINER, zitiert nach JAFFKE 1996: 5)

Täglich erreichen uns in den Medien neue Nachrichten über Menschen, die aus Kriegsgebieten in unser Land gereist sind, um hier für immer oder auch nur übergangsweise zu leben. Beinahe genauso häufig begegnen wir auf Facebook und Twitter fremdenfeindlichen Bekundungen von Menschen, denen es offensichtlich schwer fällt, das Verbindende zwischen ihnen selbst und den eingereisten Menschen zu erkennen. Oft hängt dies mit Unwissenheit zusammen – man weiß zu wenig über die anderen – häufig aber auch mit dem Gefühl der Angst, die dadurch ausgelöst wird, dass einem Dinge im gewohnten Umfeld fremd erscheinen, dass man keine Veränderung will, aber eine solche wahrnimmt oder fürchtet. Knapp eine halbe Million Menschen haben im Jahr 2015 in Deutschland um Asyl gebeten, für 2016 werden fast doppelt so viele Anträge erwartet. Die Aufgabe von uns allen, die wir in solchen Aufnahmeländern leben, ist die, diesen Menschen, die aus ungleichen Kulturkreisen stammen, dabei zu helfen in unserem Land Fuß zu fassen. Gleichzeitig ist es auch unsere Aufgabe, Menschen aus anderen Kulturkreisen mit uns vielleicht weniger geläufigen Ansichten, Werten und Gewohnheiten zu verstehen und ernst zu nehmen, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und uns für sie und ihre Erlebnisse und Erfahrungen zu interessieren. Dass eine gemeinsame Sprache dazu der Weg zum

Ziel ist, ist offensichtlich, und zwar nicht nur, weil sie uns die Kommunikation miteinander eröffnet, sondern auch, weil wir uns über Sprache die eigene Welt und die der anderen erschließen können.

Als Fremdsprachenlehrkräfte, die in der Grundschule tätig sind, oder als Fremdsprachendidaktiker und Wissenschaftler, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht an Grundschulen befassen, haben wir die große Chance zur Integration von Menschen unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft beizutragen und am Aufeinanderzugehen von Kulturen aktiv mitzuwirken. Seit jeher ist es eine zentrale Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts „Gelegenheiten zu schaffen, die [es] den Kindern ermöglichen, [...], aufgeschlossene Haltungen gegenüber anderen Sprach- und Kulturgemeinschaften [zu] entwickel[n] und förder[n] (...), die Vorurteile gar nicht erst entstehen lassen“ (KMK 2013: 4). Mit den heutigen gesellschaftlichen Entwicklungen kommt dieser Aufgabe eine weitaus zentralere Bedeutung zu, als dies bislang der Fall war – gut also, wenn man früh damit anfängt.

Neben diesem eher auf Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt abzielenden Bildungsauftrag kommt dem Fremdsprachenunterricht allgemein – auch schon jenem in der Grundschule – eine hohe funktionale Bedeutung zu. Bildungsinhalte müssen der zunehmend globalen Vernetzung Rechnung tragen, die u.a. auch ausgewiesene Kompetenzen in der Weltverkehrssprache Englisch und ggf. Kenntnissen in anderen Fremdsprachen wie z.B. Chinesisch, Spanisch oder Russisch erforderlich macht. Nicht grundlos steigen die Nachfragen an bilingualen Bildungsgängen, (vgl. ELSNER/ KEBLER 2013), die zukunftsorientierten Eltern eine intensivere Ausbildung ihrer Kinder in den modernen Fremdsprachen inklusive der Förderung interkultureller Kompetenzen und damit erhöhte Chancen der Kinder auf dem internationalen Arbeitsmarkt versprechen. Aus ähnlichen Gründen finden auch private Fremdsprachenangebote für Kinder im Kindergartenalter weltweit immer mehr Abnehmer, insbesondere bei Familien mit hohem sozioökonomischem Status (vgl. BUTLER 2014: 37).

Selbst wenn wir mittlerweile wissen, dass es bislang keine Garantie dafür gibt, dass Lernende, die am zweistündigen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule teilnehmen, auch langfristig über höhere fremdsprachliche Kompetenzen verfügen als Lerner, die zu einem späteren Zeitpunkt mit dem Fremdsprachenlernen beginnen (vgl. zusammenfassend ELSNER 2010: 22ff.), so spricht vieles für einen frühen Beginn. So können Kleinkinder und Kinder bis etwa zum Alter von 8 Jahren noch recht mühelos das Lautsystem einer Fremdsprache in ihr eigenes integrieren (vgl. WOOLFOLK HOY 2008: 69). Zudem erlaubt ein früher Startzeitpunkt in der ersten Fremdsprache auch einen früheren Lernbeginn in einer weiteren Fremdsprache. Damit hätten die Lernenden die Chance, zwei, mitunter sogar drei, Fremdsprachen in der Schule langfristig zu erlernen, was dem europäischen Ziel, dass alle Bürgerinnen und Bürger Europas über drei Gemeinschaftssprachen verfügen sollten (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 1996: 62), sehr zuträglich wäre.

Nicht zuletzt ließe sich im vereinten Europa und vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Situation nur schwer rechtfertigen, warum gerade das flüchtlings-

offene Deutschland zu den Ausnahmeländern gehören sollte, die erst in der Sekundarstufe mit dem Fremdsprachenunterricht beginnen (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2012).

An der Sinnhaftigkeit oder am Nutzen des frühen Fremdsprachenunterrichts sollte man deshalb nicht zweifeln. Allerdings ist es vor den genannten Hintergründen sicherlich an der Zeit, sich erneut mit der Frage zu befassen, wie genau die Gelegenheiten zur aktiven Auseinandersetzung mit fremden Sprachen und Kulturen in der Grundschule gestaltet werden sollten. Steht der zügige Erwerb von kommunikativen Kompetenzen im Vordergrund? Dann wäre es angebracht, über eine Erhöhung des fremdsprachlichen Inputs und einen einheitlich frühen Startzeitpunkt nachzudenken. Ist es uns wichtig, dass Sekundarstufenlehrkräfte in Deutschland bundeslandübergreifend von einem Mindeststandard an sprachlichen, kulturellen und lernprozessbezogenen Kompetenzen seitens der Schülerinnen und Schüler ausgehen können? Dann müssen national verbindliche Bildungsstandards geschaffen werden, auch um die Ungleichheit zwischen den Bundesländern aufzulösen. Oder sollten in Anbetracht des „Multilingual Turn“ (CONTEH/MEYER 2015) in unseren Klassenzimmern verstärkt mehrsprachige und sprachbewusstmachende Verfahren im Unterricht Eingang finden? Dann ließe sich z.B. gut an die Begegnungssprachenkonzepte der 1990er Jahre anknüpfen, in denen auch die Muttersprachen der Migranten eine zentrale Rolle spielten.

Bevor diese und andere Punkte, die die inhaltliche, methodische und organisatorische Gestaltung des frühen Fremdsprachenunterrichts betreffen, diskutiert werden, soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Frage, die den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen begleitet, jedenfalls nicht nur lauten darf: Was bringt dieser – sondern auch, was braucht dieser, wenn er als zeitgemäße Bildungsform dem europäischen Ziel einer mehrsprachigen und vielkulturellen Gesellschaft, deren Bürgerinnen und Bürger respektvoll miteinander leben und wirken können, Rechnung tragen möchte?

2.2 Desiderate des Frühen Fremdsprachenunterrichts?

Verbindliche Standards

Die von der KMK veröffentlichten Bildungsstandards bilden für gewöhnlich die Grundlage curricularer Vorgaben für den Fachunterricht in den Bundesländern und ermöglichen damit vergleichbare Anforderungen und Abschlüsse zwischen den Ländern. Während nationale Bildungsstandards für die Grundschule für die Fächer Mathematik und Deutsch vorliegen, muss der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ohne diese auskommen. Die Frage, die sich hier stellt, ist, warum das so ist.

Eine mögliche Antwort hierauf könnte sein, dass die KMK das Fach nicht für relevant genug erachtet, um entsprechende Initiativen zu ergreifen, mit dem Ziel Konsens zwischen den Bundesländern herzustellen. Auch könnte vermutet werden, dass die zuständigen Mitarbeiter an den Kultusministerien der Länder aus unter-

schiedlichen Gründen nicht (mehr) an den Erfolg des Fachs glauben, und deshalb weiteren Unternehmungen zur Qualitätsverbesserung des Frühen Fremdsprachenunterrichts eher als sinnlos erachten. Für diese letzte Hypothese spricht, dass sich die KMK sowohl hinsichtlich des Startzeitpunktes des Frühen Fremdsprachenlernens als auch mit Blick auf die Rolle der Schriftsprache, der Frage nach dem Anteil an Grammatik sowie in Bezug auf die Leistungsbeurteilung nicht öffentlich durch verbindliche Vorgaben festlegt. Am Ende (von Klasse 9) spielt dies allerdings auch keine Rolle mehr, denn spätestens zu diesem Zeitpunkt sollen z.B. die bayerischen Schülerinnen und Schüler, laut KMK-Standards für die erste Fremdsprache in der Sek. I, dasselbe Leistungsniveau erreicht haben, wie diejenigen aus Nordrhein-Westfalen, welche jedoch insgesamt zwei Jahre länger Englischunterricht hatten als die erstgenannten.

Dass Sekundarstufenlehrkräfte, die Kinder aus unterschiedlichen Bundesländern in der 5. Klasse unterrichten, äußerst unzufrieden sind mit dieser Situation, ist mehr als nachvollziehbar. Allerdings liegt der Grund der Unzufriedenheit eben weniger darin, dass die Grundschullehrkräfte es pauschal nicht „richtig“ machen, sondern eher darin, dass die Länder nicht nur unterschiedliche Vorgaben dahingehend machen, was die Kinder lernen sollen, sondern auch, wie lange sie dies tun. Wenn Sekundarstufenlehrkräfte sich darauf verlassen können sollen, dass bestimmte Inhalte und Kompetenzen während der Grundschulzeit erarbeitet wurden, dann bedarf es auf nationaler Ebene der Festlegung von Mindeststandards, die die Kinder am Ende von Klasse 4 erreicht haben sollten. Diese sollten sich nicht nur auf den Bereich der kommunikativen Kompetenzen beschränken, sondern ebenfalls auch den Bereich der Interkulturellen Kompetenzen sowie den der Sprachlernkompetenzen umfassen.

Einheitlicher Startzeitpunkt

Der 2013 veröffentlichte KMK-Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“ zeigt auf, dass in allen Ländern ein auf Kompetenzen ausgerichteter, spielerisch-handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule angeboten wird, durchschnittlich im Ausmaß von zwei Schulstunden. Keine Einheitlichkeit besteht hingegen in Bezug auf den Startzeitpunkt. Während in sechs Ländern in der ersten Jahrgangsstufe begonnen wird, beginnt der Rest in Klassenstufe 3. Dass dieser heterogene Zustand kein guter ist, wurde bereits im vorigen Absatz deutlich. Entsprechend wünschenswert ist es, dass sich die Länder auf einen einheitlichen Zeitpunkt für den Beginn des Fremdsprachenunterrichts einigen und sich die erwartete Progression dann auch in den Bildungsplänen für die weiterführenden Schulen niederschlägt. Welche Argumente sprechen eher für einen Beginn in Klasse 1 und welche für einen in Klasse 3?

Derzeit diskutiert die Landesregierung in Baden-Württemberg darüber, den Beginn des Fremdsprachenunterrichts wieder von Klasse 1 nach Klasse 3 zu verlegen. Begründet wird dies damit, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule nicht sonderlich ertragreich sei und es deshalb sinnvoller erscheine, die Stunden für

andere (wichtigere) Fächer wie Mathematik oder Deutsch zu nutzen (vgl. u.a. Stuttgarter Zeitung vom 28.12.2016).

Mit Blick auf die zunehmende Heterogenität in den Schulklassen, ist es sicher richtig zu überlegen, wie der Unterricht in Deutsch und Mathematik intensiviert werden kann. Ob dies jedoch ausgerechnet auf Kosten des Fremdsprachenunterrichts geschehen sollte, ist fragwürdig. Die Ergebnisse einer von WILDEN et al. (2013) durchgeführten Studie, in welcher knapp 6500 Schülerinnen und Schüler aus NRW verglichen wurden, die Englisch entweder ab der ersten oder ab der dritten Klasse gelernt hatten, spricht vieles für einen früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts; allerdings nur dann, wenn dieser von sprachlich und fachlich kompetenten Lehrkräften durchgeführt wird, die mit Hilfe von Bildern, Experimenten, Rollenspielen oder Handpuppen anschauliche Situationen schaffen, die den Kindern Gelegenheit geben, viel selbst zu sprechen (vgl. PISKE 2011).

Auch die Tatsache, dass viele Kinder aus Flüchtlingsländern zwar kein Deutsch sprechen, wenn sie zu uns kommen, aber häufig schon über ein paar Englischkenntnisse verfügen, ist ein starkes Argument für die Beibehaltung des Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse. Vielleicht fühlen sich gerade Kinder mit Migrationshintergrund in einem Unterricht, in dem die Unterrichtssprache für kein Kind die Erstsprache ist, auf Augenhöhe mit den anderen Kindern (vgl. BÖTTGER 2005: 35). Sicherlich könnte man in diesem Zusammenhang über ein neues Konzept für die ersten beiden Jahre des Fremdsprachenunterrichts nachdenken, welches verstärkt auf mehrsprachige und sprachbewusstmachende Verfahren setzt und Herkunftssprachen integriert (vgl. u.a. ELSNER/LOHE 2015; ELSNER et al. 2015). Verschiedene Projekte, die die Förderung von Mehrsprachigkeit im Grundschulalter zum Ziel hatten oder haben, wie z.B. Evlang, Jana Linguarum (CANDELIER et al. 2004), MuViT (LOHE/ ELSNER 2013) oder LIKE (ELSNER et al. 2015), werden vor allem damit begründet, dass die Arbeit mit Sprachvergleichen sowohl zu einer höheren Akzeptanz von Mehrsprachigkeit als auch zu einem erhöhten Sprachbewusstsein führt, was sich beides letztlich positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirkt (vgl. HAWKINS 1984; JONES et al. 2005).

Dies spricht dafür, dass man den Fremdsprachenunterricht durchaus schon in Klasse 1 beginnen sollte, ihn aber, anders als bisher, stärker am europäischen Bildungsziel „Mehrsprachigkeit“ ausrichtet. Der Frühe Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 könnte, ähnlich wie in den früheren begegnungssprachlichen Ansätzen Nordrhein-Westfalens, als „*gateway to languages*“ (SCHRÖDER 2009: 46) fungieren und über die gezielte Förderung des Sprachbewusstseins der Kinder, zumindest im ersten Jahr den Einstieg in das systematische Fremdsprachenlernen vorbereiten und erleichtern. Dabei sollte dann anfänglich nicht der zügige Aufbau kommunikativer Kompetenzen in einer Fremdsprache angestrebt werden, als vielmehr ein elementares Verständnis über die Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten von Sprachen grundgelegt werden.

Eine systematische Unterweisung in der Schriftsprache und eine erste Auseinandersetzung mit Grammatik

Zu Beginn der flächendeckenden Einführung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen war man sich einig darüber, dass weder Schrift noch Grammatik tragende Rollen im Unterricht spielen dürften. Zu groß war einerseits die Befürchtung, dass die Einführung des fremdsprachigen Schriftsystems sich negativ auf die Rechtschreibleistungen in der deutschen Sprache auswirken würde bzw. die unterschiedlichen Graphem-Phonem-Korrespondenzen in der deutschen Sprache und der Fremdsprache die Lernenden verwirren könnten (vgl. u.a. KLIPPEL 2003). Andererseits sollte der Unterricht sich eher am natürlichen Spracherwerb orientieren, in welchem eine explizite grammatische Unterweisung üblicherweise nicht erfolgt. Mittlerweile weiß man jedoch, dass das Hinauszögern der Integration von Schrift für den Sprachlernprozess eher hinderlich als nützlich ist (vgl. u.a. DIEHR/RYMARCZYK 2008). Verschiedene Studien zum Einsatz von Schrift in der Grundschule erlauben vielmehr die Schlussfolgerung, dass „der gezielte Einsatz von Schriftlichkeit im Grundschulenglischunterricht sowie die Ermutigung durch die Lehrkraft sowohl die rezeptiven Lesefähigkeiten als auch die produktiven Schreibfertigkeiten in der Zielsprache fördern“ (KEBLER 2013: 152). Gleichmaßen zeigen Studien zum Einsatz von Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, dass Kinder hiermit nicht überfordert sind, sondern die komplette Nichtberücksichtigung von Grammatik unter Umständen sogar zu Lerndefiziten führen kann (vgl. KUHN 2006). Entsprechend sollte, insbesondere wenn am Konzept des systematischen Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 1 festgehalten wird, von Anfang an eine regelgeleitete Unterweisung im fremdsprachlichen Schriftsystem und die spielerisch-handlungsorientierte Integration ausgewählter grammatischer Phänomene erfolgen. In Bezug auf die Einführung der Schrift zeigt sich vor allem die sogenannte Phonics-Methode, eine systematische Lautiermethode, bei der phonetische Elemente in einer planvoll zusammengestellten Sequenz gelehrt werden, als die gewinnbringendste Methode (vgl. FRISCH 2013). Da dieses Verfahren viel Lern- und Übungszeit in Anspruch nimmt, die bislang im zweistündigen Fremdsprachenunterricht der Grundschule ab Klasse 3 nicht zur Verfügung steht, ist es umso sinnvoller, mit dem Fremdsprachenlernen ab Klasse 1 zu beginnen und hier – ggf. etwas zeitverzögert – ab dem zweiten Halbjahr die Schriftsprache mit der Lautiermethode einzuführen. Die Schülerinnen und Schüler hätten dann anstatt zwei insgesamt vier Jahre Zeit um in allen Teilkompetenzbereichen – auch dem Lesen und dem Schreiben – ein verbindliches Basisniveau (ggf. schon A2) zu erreichen, das es ihnen erlauben würde, auch Texte einigermaßen fehlerfrei schriftlich zu produzieren und zu lesen.

Eine quantitative und qualitative Erhöhung der sprachlichen Lerngelegenheiten durch bilingualen Unterricht

Dass Kinder, die an bilingualen Unterrichtsprogrammen teilnehmen, eine deutlich höhere Kompetenz in der Fremdsprache entwickeln als Kinder, die nur am regulären Fremdsprachenunterricht teilnehmen, konnten diverse Studien bereits nachweisen

(vgl. zusammenfassend ELSNER/KEBLER 2013: 21f.). Dies trifft insbesondere dann zu, wenn der Unterricht dem Immersionsansatz folgt, bei welchem mindestens 50% der Fächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. In diesen Programmen zeigt sich auch, dass die intensive Verwendung der Fremdsprache in den Sachfächern weder Nachteile in Bezug auf das Verständnis sachfachlicher Inhalte noch im Hinblick auf die Entwicklung der Schulsprache Deutsch mit sich bringt (vgl. u.a. ZAUNBAUER et al. 2013). Dies gilt für mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund genauso wie für monolinguale Kinder (vgl. STEINLEN/PISKE 2015: 139). Ganz im Gegenteil wirkt sich die aktive und stark handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Fremdsprache häufig sogar positiv auf die Entwicklung der Erstsprache und das Verständnis sachfachlicher Konzepte aus. Und selbst, wenn solche äußerst positiven Ergebnisse nicht unbedingt auch dann zu erwarten sind, wenn Grundschulkinder lediglich ein oder zwei Sachfächer in der Woche in der Fremdsprache lernen, so sprechen auch die Ergebnisse aus dem Pro-CLIL-Projekt, welches zwischen 2007 und 2009 verschiedene Formen der Integration bilingualer Unterrichtsmodule untersuchte, zweifelsfrei für eine Ausweitung des frühen fremdsprachlichen Unterrichts in Richtung bilingualer Unterrichtsangebote. Sowohl die im Projekt beteiligten Lehrkräfte als auch die am Unterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bewerten den bilingualen Unterricht mehrheitlich mit gut bis sehr gut (vgl. MASSLER/STEIERT 2010: 15). Studien aus Japan (YAMANO 2013) und Spanien (GONZÁLEZ 2011) bekräftigen solche Ergebnisse und lassen erkennen, dass sich die fremdsprachlichen Leistungen von Kindern auch in solchen, auf weniger Stunden beschränkte, bilingualen Programmen schneller und, mit Blick auf fachsprachliche Kompetenzen, auch besser entwickeln als im regulären Fremdsprachenunterricht.

Es spricht also alles dafür, die Fremdsprache nicht nur als separates Unterrichtsfach anzubieten, sondern diese vermehrt auch in verschiedenen Sachfächern als Lehr- und Lernsprache zu verwenden. Der bayerische Modellversuch „Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch“, welcher von Heiner Böttger an der Universität Eichstätt wissenschaftlich begleitet wird, ist ein erster Schritt in diese Richtung.

Gut ausgebildete Lehrkräfte

Zahlreiche bildungswissenschaftliche Untersuchungen konnten starke Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen der Lehrkraft, der Unterrichtsqualität und den Schülerleistungen nachweisen (vgl. LIPOWSKY 2006: 49). Dabei zeigt sich, dass sowohl das Fachwissen als auch das fachdidaktische und pädagogische Wissen der Lehrkraft einen Einfluss darauf hat, ob Unterricht zum Lernerfolg führt oder nicht. Es kann demnach nicht egal sein, ob Lehrkräfte eine fundierte Ausbildung in der Fremdsprache erhalten haben oder ob sie fachfremd, d.h. ohne irgendeine strukturierte Fachausbildung, ein Fach unterrichten müssen. Leider findet man in Deutschland immer noch viele Klassen, in denen Lehrkräfte ohne jede Ausbildung in der Fremdsprache unterrichten. Daneben unterrichten Lehrkräfte, die zwar das Fach

Englisch an der Universität studiert haben, dabei häufig jedoch nur wenig primarstufenbezogene Inhalte kennengelernt haben, da an den Universitäten vielerorts insbesondere in den Fachwissenschaften keine Differenzierung nach Schularten erfolgt. Andere haben die Fremdsprache zwar nicht an der Hochschule studiert, allerdings einen, meist von den Ministerien angebotenen, Zusatzkurs absolviert, der sie in methodischer Hinsicht auf den Unterricht in der Fremdsprache vorbereiten soll. Ob die Kinder, die am Fremdsprachenunterricht nun von ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden, die für eine hohe Unterrichtsqualität sorgen und damit auch für bessere Leistungen auf Schülerseite, bleibt damit dem Schicksal überlassen. Eine solche Ungerechtigkeit kann jedoch nicht wirklich gewollt sein. Konsequenterweise fordern die Herausgeber und Herausgeberinnen der BIG- Studie eine flächendeckend fundierte Ausbildung für alle in der Grundschule unterrichtenden Fremdsprachenlehrkräfte (diese sollten bestenfalls auch die Klassenlehrkräfte sein) sowie „eine gezielte Weiterentwicklung der Professionalität der Englischlehrkräfte im Bereich der Fachdidaktik, Fachmethodik und Grundschulpädagogik“ (BIG-KREIS 2015: 71).

3. Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die uns vorliegenden Ergebnisse zum Ertrag des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen ist es sicher an der Zeit, über das „Quo vadis?“ des frühen Fremdsprachenlernens nachzudenken. Vieles wurde erreicht im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, vieles kann nun aber, nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit diesem, optimiert werden.

Wünschenswert ist eine bundesweit einheitliche Einführung der Fremdsprache ab Klasse 1 mit mindestens zwei Unterrichtsstunden pro Woche. Hiervon könnte z.B. eine Stunde im Sinne der Sprachbegegnung und *Language Awareness* für ein erstes Kennenlernen von fremden Sprachen, inklusive Herkunftssprachen, genutzt werden. Dabei wäre es sinnvoll, Englisch als zentrale Vergleichssprache einzusetzen und zu nutzen, aber auch immer wieder den Vergleich anderer Sprachen zur deutschen Sprache heranzuziehen. In der anderen Stunde könnte man auf spielerisch handlungsorientierte Weise einen ersten Grundwortschatz in der Fremdsprache Englisch anlegen und dabei spätestens ab dem zweiten Halbjahr der ersten Klasse mit der Alphabetisierung in dieser beginnen. Im zweiten Schuljahr könnte dann der fremdsprachliche Unterricht in der Fremdsprache Englisch intensiviert werden, dabei aber weiterhin einem spielerisch handlungsorientierten Ansatz folgen, der Mündlichkeit und Schriftlichkeit gleichermaßen fördert. Herkunftssprachen sollten dabei weiterhin aktiv mit in den Unterricht einbezogen werden, sei dies als Lernressource oder zum aktiven Sprachenvergleich, z.B. im Kontext von Wortschatz- oder ersten Grammatikübungen. Ab Klasse 3 könnte dann die englische Sprache zusätzlich in ein oder zwei Sachfächern genutzt werden, während der Fachunterricht in der Fremdsprache stärker als bisher die sprachliche Progression durch den systematischen Einsatz von Schrift, vermehrte Gelegenheiten für eigene Sprechversuche der Lernenden sowie

kontrastive Vergleiche von grammatischen Phänomenen vorantreiben sollte. Optimalerweise sollte beides von den Klassenlehrkräften unterrichtet werden. Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg ist dabei, dass diese sich in der Fremdsprache sicher fühlen und die wichtigsten Prinzipien bilingualen Unterrichts kennen und umsetzen können (MASSLER/IOANNOU-GEORGIOU 2011: 61ff.). Hierfür wäre es wichtig, dass Grundschullehrkräfte eine obligatorische Komponente „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ in ihrem Studium integriert fänden.

Am Ende von Klasse 4 sollten so bundesweit dieselben Standards erreicht werden können, die dann, von der KMK festgelegt, deutlich über ein A1-Niveau in allen Kompetenzbereichen hinausreichen dürften. Ob dies alles Wunschvorstellungen sind oder ob wir, vielleicht aufgrund der wiederkehrenden Kritik zum frühen Fremdsprachenunterricht, auf einem guten Weg sind, dass sich etwas verändern wird, bleibt abzuwarten. Mit kleinen Veränderungen beginnen können wir jedenfalls schon zum jetzigen Zeitpunkt, zum Beispiel durch die Verbreitung des hier vorliegenden Hefts in den entscheidenden Ministerien, mit dem Ziel, darauf aufmerksam zu machen, was genau der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule von diesen braucht, um noch erfolgreicher sein zu können als bisher.

Literatur

- BIG-KREIS (Hrsg.) (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4*. München: Domino.
- BÖTTGER, Heiner (2005): *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BÖTTGER, Heiner (2009): *Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien. Eine qualitative Studie zur Behandlung der Ergebnisse des Englischunterrichts in der Grundschule im bayrischen Schulsystem*. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- CANDELIER, Michel / OOMEN-WELKE, Ingelore/ PERREGAUX, Christiane (2004): „Janua linguarum. A phrase in the development of the awakening to languages“. In CANDELIER, Michel (Hrsg.): *Janua linguarum. The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum*. Graz: European Centre of Modern languages, 17–37.
- CONTEH, Jean / MEYER, G. (2014): *The Multilingual Turn in Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- DAUSEND, Henriette (2014): *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen: Ein methodischer Ansatz für die Grundschule*. Tübingen: Narr.
- DIEHR, Bärbel / RYMARCZYK, Jutta (2008): „Ich weiß es, weil ich es so spreche“. Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen in Klasse 1 und 2“. In: *Grundschulmagazin Englisch* 2008.1, 6–9.
- DIJUNOVIĆ-MIHALJEVIĆ, Jelena / LOPRIORE, Lucilla (2011): „The learner: do individual differences matter?“ In: ENEVER, Janet (Hrsg.): *Early Language Learning in Europe*. London: British Council, 43–60.
- ELSNER, Daniela (2015): „Inklusion von Herkunftssprachen“. In: BONGARTZ, Christiane M. / ROHDE, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 81–94.
- ELSNER, Daniela/ BUENDGENS-KOSTEN, Judith/ HARDY, Ilonca (2015): „Affordanzen und Nutzung mehrsprachiger Lernumgebungen – erste Ergebnisse aus der Pilotierung zum For-

- schungsprojekt LIKE⁴. In: KÖTTER, Markus / RYMARCYK, Jutta (Hrsg.): *Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen – weitere Ergebnisse*. Frankfurt/M.: Lang, 35-57.
- ELSNER, Daniela / LOHE, Viviane (2015): „Language Awareness. Förderung von Sprachbewusstheit“. In: *Grundschulmagazin Englisch* 13.1, 31–34.
- ELSNER, Daniela / KEBLER, Jörg (2013): „Bilingual approaches to foreign language Education in Primary School“. In: KEBLER, Jörg (Hrsg.): *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules*. Tübingen: Narr, 16–27.
- ENEVER, Janet (Hrsg.) (2011): *Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- ENEVER, Janet (2014): „Primary English teacher education in Europe“. In: *ELT Journal* 68.3, 231–242.
- ENGEL, Gaby (2008): „Evaluation Englisch in der Grundschule. Zweiter Ergebnisbericht“. In: *Schule NRW* 08.1, 10–12.
- ENGEL, Gaby / GROOT-WILKEN, Bernd / THÜRMAN, Eike (Hrsg.). (2009): *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1996): *Weißbuch zum Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*.
http://ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/o_integral/095DE.pdf (01.06.2017).
- EUROPEAN COMMISSION (2012): Keydata on Teaching Languages at Schools in Europe. 2012 Edition.
http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf (01.06.2017).
- FRISCH, Stefanie (2013): *Lesen im Englischunterricht der Grundschule. Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren*. Tübingen: Narr.
- GONZÁLEZ, Anna V. (2011): „Implementing CLIL in the primary classroom: Results and future challenges“. In: URMENETA, Cristina E. / EVNITSKAYA, Natalia / MOORE, Emilee / PATINO, Adriana (Hrsg.): *AICLE-CLIL-EMILE Educació Plurilingüe: Experiències, Research & Politiques*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 151–158.
- HAWKINS, Eric (1984): *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAFFKE, Christof (1996): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe: Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/M.: Deutscher Studienverlag.
- JONES, Nick / BARNES, Ann / HUNT, Marilyn (2005): „Thinking through languages: a multilingual approach to primary school languages“. In: *Language Learning Journal* 32, 63–67.
- KEBLER, Jörg-U. / PLESSER, Anja (2011): *Teaching Grammar*. Paderborn: Schöningh. UTB.
- KEBLER, Jörg-U. (2009): „Englisch ab Klasse 1. Zu früh? Zu wenig erforscht? Wirkungslos? – Zu wichtig!“ In: *Schule NRW* 09.4, 158–161.
- KLIPPEL, Friederike (2003): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen.
- KMK (2013): Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf (02.06.2017).
- KRASHEN, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis*. Oxford: Oxford University Press.
- KRISCHKE, Wolfgang (2012): „Nutzloser Frühstart. Warum Englisch für Grundschüler doch keine so tolle Idee ist“. In: *ZEIT ONLINE* (Nr. 16/2012, o.S.).

- KUHN, Tatjana (2006): *Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsvorschläge*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- LIPOWSKY, Frank (2006): „Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler“. In: ALLEMANN-GHIONDA, Cristina / TERHART, Ewald (Hrsg.): *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz, 47–70.
- LOHMANN, Christa (2008): „DESI und die Konsequenzen für den Englischunterricht in der Grundschule“. In: BÖTTGER, Heiner (Hrsg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino, 23–34.
- LOHE, Viviane / ELSNER, Daniela (2014): „Developing Language Awareness in primary school children with multilingual virtual talking books – first results of the pilot study“. In: *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)* 4.4, 30–47.
- MASSLER, Ute / IOANNOU-GEORGIOU, Sophie (2010): „Best practice: How CLIL works“. In: MASSLER, Ute / BURMEISTER, Petra (Hrsg.): *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 61–75.
- MAY, P. (2006). „Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit“. In: Wilfried BOS / Marcus PIETSCH (Hrsg.): *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann, 203–224.
- PISKE, Thorsten (2011): „Fremdsprachen für Grundschüler. Früh allein anfangen reicht nicht“. In: *Schulspiegel* vom 06.12.2011.
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/fremdsprachen-fuer-grundschueler-frueh-anfangen-allein-reicht-nicht-a-788653.html> (02.06.2017).
- PRESSEARCHIV DES DEUTSCHEN PHILOLOGEN VERBANDES (DPHV): „Fremdsprachenlernen an der Grundschule ist ein Fehlschlag!“ Online: <http://www.dphv.de/aktuell/archiv/news-archiv-liste/article/fremdsprachen-lernen-an-der-grundschule-ist-ein-fehlschlag.html> (01.07.2016).
- SCHRÖDER, Konrad (2009). „English as gateway to languages“. In: *Praxis Englisch* 4, 46–47.
- STEINLEN, Anja / PISKE, Thorsten (2015): „Entwicklung der Schulleistungen in einer bilingualen Grundschule“. In: KÖTTER, Markus / RYMARCYK, Jutta (Hrsg.): *Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen – weitere Entwicklungen*. Frankfurt/M.: Lang, 123–149.
- STUTTGARTER ZEITUNG vom 28.12.2016: „Englisch in der Grundschule. Ist Unterricht erst ab Klasse drei sinnvoller?“ <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.englisch-in-der-grundschule-ist-unterricht-erst-ab-klasse-drei-sinnvoller.2fbb9d4e-5412-4203-b131-e786b758ec7c.html> (02.06.2017).
- WILDEN, Eva / PORSCH, Raffaella / RITTER, Markus (2013): „Je früher desto besser? – Frühbeginnder Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24.2, 171–201.
- WOOLFOLK HOY, Anita / HUGHES, Malcolm / WALKUP, Vivienne (2008): *Psychology in Education*. Harlow: Pearson.
- YAMANO, Yuki (2013): „CLIL in a Japanese primary school: Exploring the potential of CLIL in a Japanese EFL context“. In: *International CLIL Research Journal* 2.1, 19–30.
- ZAUNBAUER, Anna C. M / GEBAUER, Kristina / MÖLLER, Jens (2013): „Bilinguale Grundschulen: Auswirkungen auf das Sachfachwissen am Beispiel Deutsch und Mathematik“. In: STEINLEN, Anja / ROHDE, Andreas (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*. Berlin: dohrmann, 96–120.

THOMAS HERBST *

Grünes Licht für pädagogische Konstruktionsgrammatik – Denn: Linguistik ist nicht (mehr) nur Chomsky

Abstract. This article argues in favour of a constructionist approach to foreign language teaching. It provides a survey of the basic principles of the linguistic theories that have become known under such labels as cognitive linguistics, usage-based approach or construction grammar that envisage language as a network of constructions (learned form-meaning-pairings). Particular emphasis is placed upon collostructional analysis. Finally, the paper sets out to show why the model of language underlying these approaches can be fruitfully applied to foreign language teaching.

1. Linguistik und Fremdsprachenunterricht¹

Als Linguist, insbesondere als Fremdsprachenlinguist, ist man geneigt zu glauben, dass die Wissenschaft, mit der man sich beschäftigt, eine wichtige Grundlage für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen darstellt. Erstaunlicherweise lechzt die Mehrheit der Lehramtsstudentinnen und -studenten in fremdsprachlichen Fächern aber nicht unbedingt danach, das Wesen von Sprache zu ergründen, verschiedene Grammatikmodelle zu vergleichen oder über die Problematik der traditionellen Wortklasseneinteilung nachzudenken. Ronald LANGACKER (2008a: 3), einer der inspirierendsten Vertreter der kognitiven Grammatik, schreibt dazu folgendes:

Let's face it – grammar has a bad reputation. For most people, it represents the danger of being criticized for breaking arcane rules that they can never quite keep straight. In foreign-language instruction, grammar is often presented through mechanical exercises, the learning of irregularities, and the memorization of seemingly endless paradigms. Even in linguistics, it is commonly portrayed in a manner hardly designed to inspire general interest: as a system of arbitrary forms based on abstract principles unrelated to other aspects of cognition or human endeavour.

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. **Thomas HERBST**, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bismarckstraße 1, 91054 ERLANGEN.

E-Mail: thomas.herbst@fau.de

Arbeitsbereiche: Kognitive Linguistik, Konstruktionsgrammatik, Valenztheorie.

¹ Dirk Siepman, Susen Faulhaber und Katrin Wacker danke ich für ihre Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Artikels.

Diese Unpopularität hat Gründe – vor allem den, dass das, was Linguisten tun, bzw. das, was in Linguistikseminaren an der Universität gelehrt wird, nicht immer als unmittelbar relevant für den schulischen Fremdsprachenunterricht gesehen wird. Kenntnisse der englischen Sprachgeschichte können nützlich sein, um Lernern zu erklären, warum sich die Aussprache englischer Wörter nicht so leicht aus der Orthographie ableiten lässt wie im Deutschen, warum es /'saʊθ/ (*South*), aber /'sʌðən/ (*Southern*) heißt und *sea* und *see* gleich ausgesprochen werden, vielleicht auch noch, um zu erklären, warum es im Englischen relativ viele Synonyme wie *begin* – *commence* gibt oder wie die *going to*-Konstruktion entstanden ist. Auch wenn sie eine gewisse kognitive Stütze bilden können, sind solche Dinge letztlich eher anekdotisch und betreffen nicht den Kern des Englischunterrichts.

Und die moderne synchrone Linguistik? Ohne die Verdienste CHOMSKYS oder des von ihm geprägten linguistischen Forschungsparadigmas für die Sprachwissenschaft würdigen oder in Frage stellen zu wollen, ist festzustellen, dass die Dominanz der generativen Linguistik, die in den zurückliegenden Jahrzehnten für weite Teile der linguistischen Forschung und zum Teil auch für manche Studiengänge an deutschen Universitäten zu konstatieren ist, das Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachenunterricht nicht gerade inniger hat werden lassen (vgl. TYLER 2008 und BÜRCEL/SIEPMANN 2013). Zwar hat CHOMSKY (1973: 234) schon sehr früh betont, dass sein Grammatikmodell nicht auf den schulischen Fremdsprachenunterricht anwendbar sei, dennoch dürfte die beherrschende Rolle seiner Theorien innerhalb der Linguistik bei vielen Unterrichtspraktikern eine gewisse Entfremdung oder Skepsis gegenüber dieser Wissenschaft insgesamt ausgelöst haben. Aber Linguistik ist nicht „nur“ CHOMSKY – auch nie gewesen. Auch in den letzten Jahrzehnten gab es sprachwissenschaftliche Forschung, die sich primär an fremdsprachenlinguistischen Problemen orientiert und entscheidend zu einer Verbesserung von Wörterbüchern, Grammatiken, Lehrmaterialien und Unterrichtseinheiten beigetragen hat, etwa die Kollokationsforschung (HAUSMANN 1984, 1985, SIEPMANN 2005) oder die Korpuslinguistik (SINCLAIR 1991, 2004), um nur zwei Beispiele zu nennen. Dass sich die Erkenntnisse dieser Forschungsrichtungen in der sogenannten *Mainstream-Linguistik* erst allmählich durchsetzen konnten, hängt vor allem damit zusammen, dass sie eine Fülle interessanter Detailspekte ans Tageslicht brachten, aber – im Gegensatz zu CHOMSKY – kein in sich schlüssiges, gesamthafes Modell von Sprache entwickelten.

Inzwischen ist das anders. Zwischen den Forschungsansätzen, die unter Bezeichnungen wie kognitive Linguistik, gebrauchtorientierte Theorien oder Konstruktionsgrammatik laufen und mit Namen wie LANGACKER, BYBEE, FILLMORE, GOLDBERG, STEFANOWITSCH oder BOAS verbunden sind, bestehen so viele Gemeinsamkeiten, dass sie heute durchaus als Alternative zu CHOMSKYS Modellen gesehen werden können (vgl. u.a. FILLMORE 1988 und BOAS 2003). Diese konstruktionsistischen Ansätze sind aus zwei Gründen für den Fremdsprachenunterricht besonders interessant: Erstens, weil diese Theorien die Erkenntnisse der an Fremdsprachenlernproblemen orientierten linguistischen Forschung, etwa der Kollokationstheorie oder der Valenz-

forschung, nicht nur akkommodieren können, sondern weil Kollokation, Valenz und Idiomatik einen zentralen Platz in diesen Modellen einnehmen. Zweitens gibt es mittlerweile eine Fülle von Untersuchungen, die die Prinzipien konstruktivistischer Ansätze für die Analyse des Erlernens von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen nutzen und gezeigt haben, dass sich Spracherwerb auf diese Weise erklären lässt (AMBRIDGE/LIEVEN 2011, BEHRENS 2009, DĄBROWSKA 2014, 2015, DĄBROWSKA/LIEVEN 2005, ELLIS 2015, GOLDBERG 2006, LIEVEN 2014, TOMASELLO 2003).

Diese Entwicklungen der Linguistik finden ihren Niederschlag (oder ihre Parallelen) in einer Reihe von fachdidaktischen Ansätzen, vor allem in Hinblick auf die Rolle von Kollokationen und Idiomatik (LEWIS 2000, KENNEDY 2008; vgl. auch LEWIS 1993, 1997 und GRANGER 2011) oder auf Fragen der Motiviertheit und semantischer Zusammenhänge (BOERS/LINDSTROMBERG 2008: 27–36, RADDEN/DIRVEN 2007, TYLER 2008, 2012). Zentral in Richtung einer pädagogischen Konstruktionsgrammatik sind dabei Überlegungen in Bezug auf die Überwindung der Trennung von Lexik und Grammatik (SIEPMANN 2007) und das Lehren von „lexikogrammatischen Einheiten“ (SEGERMANN 2003: 245, 2006: 106–114).² Die Zeit ist also reif für pädagogische Konstruktionsgrammatik.

2. Was ist Konstruktionsgrammatik?

2.1 Grundpositionen

Der wohl grundlegendste Unterschied zwischen CHOMSKY und konstruktivistischen Ansätzen besteht darin, dass letztere das Konzept einer angeborenen Universalgrammatik strikt ablehnen und davon ausgehen, dass Sprachen, auch die Muttersprache, gelernt werden. Dass dafür gewisse körperliche und kognitive Voraussetzungen gegeben sein müssen, die ihrerseits genetisch bedingt sind, ist selbstverständlich (TOMASELLO 1999: 216–217, 2003: 284, GOLDBERG 2016).³

Ein sehr wichtiges Prinzip der konstruktivistischen Ansätze besteht aus einem *what-you-see-is-what-you-get* Ansatz (GOLDBERG 2006: 10), d.h. dass Sätze nicht als aus anderen Sätzen abgeleitet betrachtet werden. Aus diesem Grund kommen diese Modelle auch ohne Postulate wie Tiefen- und Oberflächenstruktur und ohne Operationen wie Transformationen oder *movement* aus. Diese „Oberflächenbezogenheit“ macht konstruktivistische Ansätze sicher auch leichter pädagogisch umsetzbar.

² Vgl. dazu für DaF HANDWERKER (2005), HANDWERKER/MADLENER (2009) und ROSTILA (2012) und für Englisch in der Grundschule KERSTEN (2016). Zur *caused-motion-construction* vgl. GILQUIN (2010: 251–276).

³ Weiterhin sind konstruktionsgrammatische Modelle nicht notwendigerweise so stark formalisiert wie generative Modelle. Zu einem Überblick siehe FISCHER/STEFANOWITSCH (2006), HOFFMANN/TROUSDALE (2013).

Der Grundgedanke konstruktivistischer Ansätze besteht darin, dass das gesamte sprachliche Wissen eines Menschen aus einem Netzwerk von Konstruktionen besteht. Der (nicht unbedingt glücklich gewählte) Terminus ‚Konstruktion‘ bezeichnet dabei eine Verbindung aus Form und Bedeutung wie auch im DE SAUSSURESCHEN Zeichenbegriff. Allerdings bezieht sich der Konstruktionsbegriff nicht nur auf Morpheme und Wörter, sondern auch auf größere Einheiten. Nehmen wir einen Satz wie

(1) *Sara Däbritz schießt DFB-Team ins Finale.* <www.mittelbayerische.de 17.8.2016>

Ein solcher Satz würde im Rahmen eines konstruktionsgrammatischen Ansatzes als folgende Konstruktionen beinhaltend analysiert werden:

- 1a NP-Personennamen-Konstruktion: Vorname + Nachname *Sara Däbritz*
 - 1b Verb: *schieß-*
 - 1c Präsens-Konstruktion: *-t*
 - 1d NP-Konstruktion: Kompositum *DFB-Team*
 - 1e “caused motion”-cx: X CAUSER VERB Y PATIENT Z GOAL
 - 1f Deklarativ-‘Aussage’-Konstruktion
- etc.

Manches von dem mag auf den ersten Blick relativ banal erscheinen, dennoch liegen Vorteile in dreierlei Hinsicht auf der Hand:

- **Kognition:** Was durch die Klassifizierung all dieser Elemente als Konstruktionen ausgedrückt werden soll, ist, dass es sich in jedem dieser Fälle um Wissensseinheiten desselben Typs handelt (vgl. STEFANOWITSCH 2011). Konstruktionen können mehr oder weniger abstrakt und mehr oder weniger schematisch sein, aber sie stellen alle (konventionalisierte) Verbindungen aus Form und Bedeutung dar.
- **Deskription:** Durch die Kleinteiligkeit der Beschreibung der Konstruktionen ist es möglich, eine Nominalphrase wie *Sara Däbritz* als Personennamenkonstruktion mit den Bestandteilen Vorname(n) + Nachnamen zu beschreiben. Das ist ebenso einfach wie naheliegend, und genau darin liegt der Vorteil gegenüber traditionellen Analysen.⁴
- **Kreativität:** Konstruktionen wie die „caused motion-construction“ spielen im Rahmen des konstruktionsgrammatischen Modells von GOLDBERG (1995, 2006) eine große Rolle, weil sie davon ausgeht, dass solche abstrakten Konstruktionen im Gehirn gespeichert und bedeutungstragend sind. Das erklärt, warum ein Satz wie

(2) *Pat sneezed the foam off the cappuccino.*

⁴ Zwar geben die beiden großen Standardgrammatiken des Englischen (QUIRK et al. 1985: 291 und HUDDLESTON/PULLUM 2002: 519) Beschreibungen dieser Art, allerdings haben die beschriebenen Einheiten keinen wirklichen Status innerhalb der jeweiligen Modelle.

in der entsprechenden Situation ohne Weiteres kreativ gebildet und verstanden werden kann, obwohl das Verb *sneeze* in dieser Konstruktion normalerweise nicht vorkommt.⁵

2.2 Konstruktionen

Bei der Definition des Terminus Konstruktion stellen sich interessanterweise ähnliche Probleme wie beim Terminus Kollokation. In beiden Fällen haben sich sowohl das Kriterium der Unvorhersehbarkeit (*set the table*) als auch das der Frequenz als relevant erwiesen. So definiert etwa GOLDBERG (2006: 5) ‚Konstruktion‘ folgendermaßen:

Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency.

Eine solche Definition deckt alle sprachlichen Einheiten ab, die im Fremdsprachenunterricht gelernt werden müssen – von Wörtern über nicht oder nur bedingt semantisch transparente Verbindungen (*heavy traffic*) und Valenzkonstruktionen (*manage to do – succeed in doing*), hochfrequenten transparenten Kombinationen (*I don't know*) bis hin zu sehr abstrakten Konstruktionen wie der *going-to*-Konstruktion oder hochgradig schematischen wie der ditransitiven Konstruktion. Wenn wir Sprache im Sinne von GOLDBERGS (2006: 18) „It's constructions all the way down“ begreifen, dann ist Sprachenlernen Konstruktionslernen (vgl. HERBST 2016).

2.3 Die Aufhebung einer strikten Grenze zwischen Lexik und Grammatik

Es ist einer der großen Vorteile konstruktionistischer Ansätze, dass sie zum Beispiel die Klassifikation von Einheiten in Kategorien wie Idiom, Kollokation oder Wortbildung, die in hohem Maße der Gradienz unterliegen, unnötig oder zumindest sekundär erscheinen lassen und auch zwischen lexikalischen und grammatischen Erscheinungen keine scharfe Grenze ziehen. Die Idee eines lexikogrammatischen Kontinuums wurde in der kognitiven Linguistik von LANGACKER (2008a: 22) propagiert, aber ebenso in der Korpuslinguistik von SINCLAIR (1991: 104). Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass viele sogenannte grammatische Einheiten sich aus lexikalischem Material speisen und viele Inhalte (etwa ‚Zukunftigkeit‘ oder ‚Modalität‘) durch grammatische und lexikalische Mittel ausgedrückt werden können. Wo wäre etwa die Grenze zwischen Grammatik und Lexik in folgenden Fällen zu ziehen?

- (3) a *will*-Konstruktion (*Clinton will focus on reforming the broken immigration system ... <COCA 2015 NEWS>*)

⁵ In einem anderen Verständnis von Kreativität als in der generativen Linguistik.

- b *going-to*-Konstruktion (*Donald Trump is going to play his own game, and he's going to ignore the media ... <COCA 2015 SPOK>*)
- c *BE about to*-Konstruktion⁶ (*Mrs. Clinton is about to take the stage here at GW University. <COCA 2014 SPOK>*)
- (4) a *may*-Konstruktion (*And as a result, she will probably gain in the polls and Trump may actually fall ... <COCA 2015 SPOK>*)
- b *perhaps*-Konstruktion (*... perhaps Clinton will be able to move them closer together. <COCA 2000 SPOK>*)

In all diesen Fällen sind Wörter an den Konstruktionen beteiligt. Manche davon sind leicht generalisiert zu klassifizieren – *will* und *may* als Modalverben, *perhaps* als Adverb. Aber in welchem Sinne ist *going* in (3b) hier eine Verbform? Und ist *about* in (3c) eine Präposition, ein Adverb (*PONS-online E-D*)⁷ oder ein Adjektiv (*OALD-online*)? Beziehungsweise: Was gewinnt man – als Linguist, als Lehrkraft, als Lerner – durch eine Zuordnung in diesen Fällen? Die Antwort lautet natürlich: absolut nichts.

Selbstverständlich geht die *going-to*-Konstruktion sprachhistorisch auf das Verb *go* zurück. Die historische Linguistik kann zeigen, wie im Laufe der Geschichte des Englischen aus einer Konstruktion, die ursprünglich ‚Bewegung‘ + ‚Zweck‘ bedeutet hat (*They are going to London to get married*), durch einen Prozess der Grammatikalisierung eine Konstruktion zum Verweis auf zukünftiges Geschehen geworden ist, die weder Bewegung noch Zweck beinhaltet (*It is going to rain soon*) (HOPPER/TRAUGOTT²2003: 2–3, BYBEE 2015: 122).⁸ Das kann man Lernern durchaus erklären; eine solche Erklärung ist aber, wie eingangs schon gesagt, nur von anekdotischem Wert. Wichtig ist vielmehr, dass – ganz im Sinne von SIEPMANN'S (2007) programmatischem „zusammenbringen, was zusammengehört“ – Schülerinnen und Schülern mehrere Konstruktionen, die ‚Zukünftiges‘ ausdrücken können, zusammen angeboten werden, ohne dass eine Trennung zwischen Wortschatz und Grammatik diese Informationen weit auseinander reißt.⁹

3. Frequenz

3.1 Frequenz einer Konstruktion und Frequenz innerhalb einer Konstruktion

Durch die Annahme eines lexikogrammatistischen Kontinuums wird zudem die Aufmerksamkeit auf sprachliche Einheiten gelenkt, die in diesem Übergangsbereich anzusiedeln sind und bisher weder in Grammatiken noch in Wörterbüchern systematisch behandelt werden. Ein typisches Beispiel bieten Sätze wie:

⁶ Die Großschreibung von *BE* deutet an, dass hier alle Formen gemeint sind.

⁷ Witzigerweise führt *PONS-online* die Konstruktion *be about doing sth* unter „*about* PRÄP“ auf.

⁸ Ähnlich im Spanischen, Französischen und Portugiesischen (vgl. BYBEE 2015: 122).

⁹ Vgl. *English G 6* (2008): *will*- und *going to*-Konstruktion als Grammatik (S. 128), *be about to* Wortschatz (S. 143).

- (5) a *We're alone. Just **the two of us**.* <COCA: 2015 FIC>
 b *Only **the three of them** would ever know the truth ...* <COCA 2015 FIC>

Es lässt sich leicht zeigen, dass Formulierungen wie *the two of us* im Englischen weitaus häufiger auftreten als etwa *we two*:

Corpus number of words	COCA > 520 m	BNC < 100 m		COCA	BNC
the two of us	1799	151	we two	110	16
	3.46 ipm	1.54 ipm		0.21 ipm	0.16 ipm
the three of us	1327	137	we three	128	22
	2.55 ipm	1.39 ipm		0.24 ipm	0.22 ipm

Tabelle 1: Verteilung von *the two/three of us* vs. *we two/three* in COCA und im BNC in absoluten Zahlen und im Verhältnis *item* pro 1 Million Wörter (grau unterlegt).

Auch wenn Korpusdaten mit einiger Vorsicht interpretiert werden müssen, deutet die Frequenz, mit der *the two of us* gebraucht wird, unzweifelhaft auf etablierten Sprachgebrauch hin. Man kann also folgende Konstruktion für das Englische postulieren (HERBST 2016):

the NUM of PERS PRON ▶ group of people¹⁰

Dieses Beispiel macht auch deutlich, wie man sich im Rahmen eines gebrauchsorientierten Ansatzes die mentale Repräsentation von Konstruktionen vorstellen kann: nämlich, dass Konstruktionen aus einem (oder mehreren) festen (oder in der Variation sehr begrenzten) *Items* (*the, of*) bestehen können und aus Slots, die zum Teil gut über eine Generalisierung (*numeral, personal pronoun*) beschrieben werden können, zum Teil aber vielleicht adäquater über die lexikalischen Einheiten, die in dem Slot auftreten, charakterisiert werden. Betrachtet man nämlich die Frequenz, mit der Numeralia und Pronomen innerhalb dieser Konstruktion auftreten, so erscheint eine Repräsentation der folgenden Art denkbar, bei der, in Anlehnung an BYBEE (2013), die Schriftgröße einen Hinweis auf die Frequenz der Wörter in den jeweiligen Slots gibt¹¹:

¹⁰ In dieser Notation, die natürlich nicht für pädagogische Zwecke einsetzbar ist, grenzen die Klammern die Konstruktion ein; das Symbol ▶ trennt die formale von der semantischen Seite in der Beschreibung der Konstruktion.

¹¹ Zu entsprechenden Darstellungen der *drive me crazy*-Konstruktion und der *God knows wh* ▶ intensifier-Konstruktion siehe BYBEE (2013: 61) bzw. HERBST (2015).

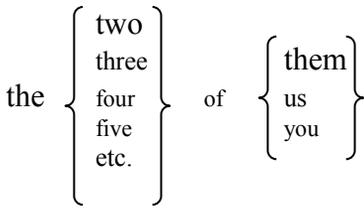


Abb. 1: Die the NUM of PERS PRON \bowtie group of people-Konstruktion

Es ist keineswegs abwegig, eine solche lexikalische Speicherung von Einheiten innerhalb einer Konstruktion anzunehmen. Das geschieht beispielsweise in der *Exemplar*-Theorie von BYBEE (2010: 14):

Exemplar representations are rich memory representations; they contain, at least potentially, all the information a language user can perceive in a linguistic experience. This information consists of phonetic detail, including redundant and variable features, the lexical items and constructions used, the meaning, inferences made from this meaning and from the context, and properties of the social, physical and linguistic context.

Natürlich ist davon auszugehen, dass ein Teil dieses gespeicherten Wissens bei entsprechend vielen ähnlichen Spracherfahrungen generalisiert wird, was aber nicht notwendigerweise beinhaltet, dass die ursprüngliche Speicherung von *Items* verloren gehen muss (vgl. BEHRENS 2007: 209, BYBEE 2010: 15, ELLIS 2008: 112, GOLDBERG 2006: 57, TOMASELLO 2003: 106).

3.2 Die Anziehungskraft von Konstruktionen auf Wörter: Kollostruktionsanalyse

Um die Affinität bestimmter Wörter zu bestimmten syntaktischen Konstruktionen zu untersuchen, eignet sich die von STEFANOWITSCH/GRIES (2003) entwickelte Methode der Kollostruktionsanalyse (GRIES/STEFANOWITSCH 2004ab, STEFANOWITSCH 2014). Auf diese Weise lassen sich zum Beispiel Unterschiede zwischen ähnlichen Konstruktionen gut herauskristallisieren. So könnte man versucht sein zu glauben, der Unterschied zwischen dem monotransitiven (*X shows Y*) und ditransitiven (*X shows Z Y*) Gebrauch des Verbs *show* bestehe vor allem darin, dass das indirekte Objekt (also der BENEFICIARY) im einen Fall genannt wird und im anderen nicht. Aber eine Kollostruktionsanalyse fördert wesentlich gravierendere Unterschiede zwischen den beiden Konstruktionen zutage. Das wird bereits deutlich, wenn man jeweils nur die fünf Top Kollexeme für die jeweiligen Slots betrachtet¹²:

¹² Zugrundegelegt wurde hier eine Analyse auf der Basis des BNC mit Treebank.info (Suche: Lemma *show*, subj, dobj, mit und ohne iobj, ohne Präpositionalphrasen mit *to*), Berechnung nach Log-likelihood-Wert; Kollexeme, die nur einen Beleg im jeweiligen Slot verzeichnen, wurden ausgeschlossen. Diese sog. *distinctive collexeme analysis* ist nur eine von verschiedenen Methoden, die in der Kollostruktionsanalyse angewendet werden können.

Monotransitive Konstruktion		Ditransitive Konstruktion	
Subjekt	Objekt	Subjekt	Objekt
<i>figure</i>	<i>signs</i>	<i>I</i>	<i>something</i>
<i>he</i>	<i>interest</i>	<i>he</i>	<i>way</i>
<i>table</i>	<i>sign</i>	<i>she</i>	<i>room</i>
<i>they</i>	<i>you</i>	<i>they</i>	<i>door</i>
<i>figures</i>	<i>increase</i>	<i>you</i>	<i>video</i>

Tabelle 2: Die häufigsten Kollexeme von *show* in der monotransitiven und der ditransitiven Konstruktion

Typische Beispiele für *show* in der monotransitiven und ditransitiven Konstruktionen wären etwa (6 a–b) bzw. (6c):

- (6) a *Census figures show a 72 percent increase in the Hispanic population of the Houston area during the 1980's.* <COCA 1992 NEWS>
 b *... he showed signs of Alzheimer's disease while in office.* <COCA 2011 SPOK>
 c *I'm going to show you something really funny.* <COCA 2015 MAG>

Es ist offensichtlich, dass eine solche Kollostruktionsanalyse einerseits zu wesentlichen Aufschlüssen über die Bedeutung der untersuchten Konstruktionen führt, andererseits aber auch bei der Auswahl typischer Beispiele im Fremdsprachenunterricht von großem Nutzen sein kann.

4. Konstruktionsgrammatik und Sprachenlernen

4.1 L1: Emergente Grammatik

Nachdem gebrauchtorientierte und konstruktionistische Ansätze sich ganz wesentlich mit Fragen der mentalen Repräsentation von Sprache beschäftigen, ist die Erforschung des Spracherwerbs natürlich ein zentrales Anliegen dieser Theorien. Entsprechend gibt es eine große Zahl von kognitiven bzw. psycholinguistischen Experimenten in dieser Richtung. Damit konnte zum Beispiel der Nachweis erbracht werden, dass Kinder in der Lage sind, auch abstrakte Konstruktionen zu erlernen, womit die Grundhypothese, dass Spracherwerb ohne angeborenes sprachliches Wissen möglich ist, empirisch untermauert wird (vgl. GOLDBERG 2006: 73–75).

Auch in Hinblick auf den Spracherwerb ist im Rahmen konstruktionistischer Theorien die Vorstellung eines lexikogrammatischen Kontinuums wichtig. So betont etwa TOMASELLO (2003: 99), dass Spracherwerb nicht so funktioniert, dass Kinder einfach Wörter lernen und sie dann durch syntaktische Regeln zu Äußerungen verbinden. Vielmehr erwerben Kinder auch in frühen Phasen des Spracherwerbs nicht nur Wörter, sondern auch größere Einheiten. Wenn ein Kind *I wanna do it* sagt, wird das im Rahmen gebrauchtorientierter Ansätze nicht als Beleg dafür gewertet, dass es in der Lage ist, Infinitivkonstruktionen zu bilden, sondern nur als Beleg dafür, dass

es *I wanna do it* sagen kann.¹³ Solche Einheiten werden zunächst als Ganzes gelernt und auf der Basis solcher gespeicherten Einheiten bilden sich dann abstraktere, schematischere Konstruktionen und möglicherweise grammatische Kategorien heraus; Grammatik ist also emergent (vgl. BYBEE/HOPPER 2001, BECKNER et al. 2009: 18, BEHRENS 2009: 429), d.h. sie entsteht durch kognitive Prozesse wie *entrenchment*, *statistical pre-emption*, Abstraktion und Schematisierung aus gespeichertem Input.¹⁴ LIEVEN (2014: 9) beschreibt das folgendermaßen:

First language development is based on usage: what children hear and what they want to communicate. Children learn pieces of language to achieve their communicative ends. These form-meaning mappings build into a network of constructions that allows for generalisation, categorisation and increasing abstraction.

4.2 Fremdsprachen

Das Erlernen und Speichern größerer Einheiten spielt offenbar auch beim Fremdsprachenlernen eine Rolle, denn Lernaltersprache ist ebenfalls stark von *chunks* geprägt (DE COCK 2000). Eine statistische Auswertung des Inputs scheint sowohl in der L1 als auch in der L2 zu erfolgen (ROBENALT/GOLDBERG 2016). GRIES und WULFF (2005) haben die Rolle von Argumentstrukturkonstruktionen wie der *ditransitive construction* NP CAUSER VERB NP RECIPIENT NP THEME ▶ transfer (*She gave him a book.*) bei deutschen Englischlernern in einer Reihe von Experimenten untersucht und kommen zu folgendem Schluss:

Although foreign language learners have much less input in the foreign language than native speakers have in their native language, they are still able to arrive at generalizations that lend themselves to construction-based explanations. ... In addition, in spite of the various differences between first and second/foreign language learning, the probabilistic nature of the results and their similarity to that obtained for native speakers provide strong additional support of exemplar-based theories of second/foreign language acquisition in which frequency of exposure to, and use of, constructions play a vital rule [sic] ... (GRIES/ WULFF 2005: 196)

Dennoch bestehen natürlich auch entscheidende Unterschiede zwischen dem typischen L1-Erwerb und dem Lernen einer Fremdsprache in der Schule. Auch gebrauchorientierte Theorien gehen davon aus, dass die L1 das Lernen der L2 beeinflussen kann (VERSPoor/BEHRENS 2011). In jedem Fall lässt sich aber festhalten, dass das Erlernen einer Fremdsprache auf denselben kognitiven Mechanismen beruht wie das der Muttersprache¹⁵:

¹³ Beispiel von Elena LIEVEN (Vortrag an der FAU Erlangen-Nürnberg), vgl. KIRJAVAINEN et al. (2009).

¹⁴ Vgl. TOMASELLO (2003), BEHRENS (2009: 433–435) oder DIESSEL (2013). Vgl. auch GOLDBERG (2016).

¹⁵ Zu Unterschieden bezüglich des Lernens der L1 und einer Fremdsprache, auch in Bezug auf Vorausplanung und Erwartung, vgl. ROBENALT/GOLDBERG (2016). Vgl. ELLIS (2015: 12–13). Zu einem konstruktionsgrammatischen Ansatz im Sprachunterricht s. HOLME (2010).

... usage-based models assume that speakers retain memory traces of how verbs and other words have been heard used, generalizing these memory traces so that information about the frequencies of particular usage-patterns constitute part of our knowledge of language. (ROBENALT/GOLDBERG 2016: 62)

5. Konstruktionsgrammatik im Unterricht

5.1 Das Wesen von Sprache

Nach meiner immer fester werdenden Überzeugung stellen konstruktionistische Ansätze ein sehr plausibles Modell von Sprache und entsprechend auch eine geeignete Grundlage für den Sprachunterricht dar. Und zwar nicht, weil sie in einem Tabularasa-Ansatz alles bisher Dagewesene in Frage stellten, eher vielleicht sogar im Gegenteil. Abgesehen von (zum Teil allerdings wichtigen) Details der Beschreibung knüpfen konstruktionistische Ansätze, jedenfalls aus europäischer Perspektive, stark an Elemente der traditionellen Grammatik sowie an die stark durch Fremdsprachenlinguistik und Korpuslinguistik beeinflusste Kollokations- und Valenzforschung an. Das entscheidend Neue ist aber, dass die Konstruktionsgrammatik mentale Repräsentationen sprachlicher Einheiten nicht nur mitdenkt, wie man das vielleicht auch von DE SAUSSURE (1916) oder SINCLAIR (2004) sagen könnte, sondern explizit in den Mittelpunkt der Theorie stellt.

Was bedeutet das nun für den Fremdsprachenunterricht? Zunächst einmal Erkenntnisgewinn: Wenn es nicht abwegig ist zu glauben, dass man etwas umso besser lehren kann, je besser man es versteht, dann ist Vertrautheit mit konstruktionistischen Erklärungsversuchen für das Wesen von Sprache sicherlich eine Bereicherung.

5.2 Lehrwerke und Lehrpläne

Für die Gestaltung von Lehrwerken und Lehrplänen ergeben sich Konsequenzen hinsichtlich der Terminologie und der Präsentation zu lernender sprachlicher Einheiten. Wenn man davon ausgeht, dass Kategorisierungen emergent sind, dann müssen sich die Kategorien, die zur Beschreibung der englischen Sprache benutzt werden, für Muttersprachler aus dem Sprachgebrauch als Generalisierungen ergeben können. Eine Konsequenz wäre eine (ohnehin längst überfällige) Verbannung mancher Termini der Lateingrammatik aus dem Englischunterricht, eine andere eine generelle Vereinfachung von Terminologie, zu der das Konzept der Konstruktion erheblich beitragen kann (vgl. HERBST 2013, 2016). Außerdem unterstützen gebrauchorientierte Sprachtheorien jedwede Präsentation von „Wortschatz“ in größeren Einheiten wie Kollokationen, Valenzmustern etc., was in manchen Lehrwerken ja bereits sehr gut realisiert ist. Letztlich stellt sich die Frage nach der expliziten Thematisierung des Gegenstands Sprache im Schulunterricht. Kognitive Sprachbetrachtung kommt in den Lehrplänen der modernen Fremdsprachen praktisch nicht mehr vor – vielleicht wäre auch das zu überdenken.

5.3 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Als Linguist mit vergleichsweise geringer Erfahrung im Unterrichten einer Fremdsprache möchte ich mich zur Umsetzung linguistischer Erkenntnisse und Theorien in der schulischen Unterrichtspraxis nur sehr vorsichtig äußern. Dennoch will ich hier einige Überlegungen anstellen, und zwar im Sinne von LANGACKER (2008a: 1), dessen anfangs zitierte Ausführungen über das schlechte Prestige von Grammatikunterricht nämlich folgendermaßen weitergeführt werden:

It doesn't have to be that way. Grammar is actually quite engaging when properly understood.

Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob im Fremdsprachenunterricht oder im muttersprachlichen Unterricht überhaupt je thematisiert wird, was Sprache eigentlich ist. Die Funktion von Sprache, Kommunikation, ist offensichtlich, und damit auch der Zweck des Erlernens einer modernen Fremdsprache. Zum Erreichen dieses Zwecks könnte es aber sinnvoll sein, zu wissen, was den Gegenstand eigentlich ausmacht, den man zu erlernen versucht. Nach der konstruktionistischen Ansicht müssten Schüler und Schülerinnen also verstehen, dass Sprache als Netzwerk von Konstruktionen gesehen werden kann – ohne dass der Terminus „Konstruktion“ unbedingt gebraucht werden muss.

Wichtig scheint mir hier zu sein, im Unterricht deutlich zu machen, dass – ganz im Sinne eines lexikogrammatistischen Kontinuums – Sprache eben genau nicht aus einerseits „Wörtern“ und andererseits „Regeln“ besteht, sondern dass bestimmte „normal ways of saying things“ (LANGACKER 2008b: 28) etabliert sind – etwas, was SINCLAIR (1991: 110) in der Formulierung des *idiom principle* unterstrichen hat. Und genau aus diesem Grund ist (7b) im Gegensatz zu (7c) eben keine gute Übersetzung von (7a):

- (7) a *Sie war ein halbes Jahr in Schottland.*
 b *She was in Scotland for half a year.*
 c *She spent six months in Scotland.*

Bis vor kurzem war die unterrichtende Lehrkraft bei der Korrektur von Sätzen wie (7b) auf Aussagen vom Typ „Das klingt nicht sehr englisch“ angewiesen. Inzwischen stehen aber frei zugängliche Korpora wie das *British National Corpus* (BNC) oder das *Corpus of Contemporary American English* (COCA) zur Verfügung, mit denen sehr plastisch gezeigt werden kann, wie häufig und in welchen Kontexten eine Formulierung auftritt.¹⁶

¹⁶ Die präzise Berechnung unter Einbeziehung von Zahlenschreibweisen und Komposita ist etwas komplizierter, aber für die pädagogische Anwendung dürfte das in dieser Form ausreichen (vgl. HERBST 2011).

Corpus number of words	COCA > 520 m	BNC < 100 m		COCA	BNC
six months	17517	1806	half a year	360	46
	33.68 ipm	38.71 ipm		0.69 ipm	0.47 ipm

Tabelle 3: Verteilung von *six months* vs. *half a year* in COCA und BNC in absoluten Zahlen und im Verhältnis *item* pro 1 Million Wörter (grau unterlegt)

Die Chancen, die damit verbunden sind, auch im Fremdsprachenunterricht unmittelbar auf empirische Daten zugreifen zu können, unterstreichen die Wichtigkeit des Internetzugangs in den Unterrichtsräumen (soweit vorhandene Smartphones nicht benutzt werden dürfen).¹⁷ Unmittelbarer Korpuszugang bietet ideale Möglichkeiten, etablierten Sprachgebrauch – etwa auch in Bezug auf die the NUM of PERS PRON \rightarrow group of people-Konstruktion – sehr spannend und einprägsam aufzuzeigen.

Selbst eine nur exemplarische Erfahrung der Etabliertheit bestimmter Konstruktionen in der englischen Sprache (vielleicht auch anderer) durch eigene Korpusanalysen der Schülerinnen und Schüler könnte wesentlich zu einer Sensibilisierung bezüglich dessen beitragen, was eigentlich gelernt werden muss. Eine solche Sensibilisierung könnte auch dadurch erfolgen, dass Lerner dazu ermutigt werden, die Formulierungen in einem Text zu identifizieren, die sie selbst nicht gewählt hätten. Ob es sich dabei um lernenswerte Konstruktionen handelt, lässt sich wiederum über Korpusarbeit feststellen oder auch nur durch Nachschlagen in einem der etablierten englischen Lernerwörterbücher. All diese Wörterbücher basieren auf Korpusanalysen, bieten immer besser werdende Informationen zu Kollokationen und anderen *chunks* – und alle sind kostenlos (fast vollständig) online verfügbar.

6. Grünes Licht

Was ich mit diesen Bemerkungen zeigen wollte, ist, dass es an der Zeit ist, Sprachwissenschaft, Reflexion über das Unterrichten von Sprache und tatsächlichen Sprachunterricht nicht als streng voneinander getrennte modulare Einheiten zu sehen, sondern ähnlich wie das Verhältnis von Lexik und Grammatik mehr im Sinne eines Kontinuums. Auch wenn in manchen Aspekten Praxis und Methodik des Sprachunterrichts dem linguistischen *Mainstream* vielleicht voraus war, laufen konstruktionistische Ansätze in der Linguistik auf ein Modell von Sprache hinaus, das durch seine explizite kognitive Dimension auch wertvolle Impulse für den Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von Lehrwerken und Nachschlagewerken

¹⁷ Natürlich können solche Daten mit den entsprechenden Konkordanzen auch per Powerpoint oder auf Overhead-Folien präsentiert werden, was aber den Nachteil hat, dass man schon vor der Unterrichtsstunde wissen muss, welche Fragen man anhand von Korpusdaten behandeln möchte.

geben kann. Also: Grünes Licht für konstruktionistisch basierten Fremdsprachenunterricht und Pädagogische Konstruktionsgrammatik!

Literatur

- AMBRIDGE, Ben / LIEVEN, Elena (2011): *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge: CUP.
- BECKNER, Clay / BLYTHE, Richard / BYBEE, Joan / CHRISTIANSEN, Morton H. / CROFT, William / ELLIS, Nick C. / HOLLAND, John / KE, Jinyun / LARSEN-FREEMAN, Diane / SCHOENEMANN, Tom [The Five Graces Group] (2009): „Language is a complex adaptive system: Position paper“. In: *Language Learning* 59 Suppl. 1, 1–26.
- BEHRENS, Heike (2007): „The acquisition of argument structure“. In: HERBST, Thomas / GÖTZ-VOTTELER, Katrin (Hrsg.): *Valency. Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- BEHRENS, Heike (2009): „Konstruktionen im Spracherwerb“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37, 427–444.
- BOAS, Hans C. (2003): *A Constructional Approach to Resultatives*. Stanford: CSLI Publications.
- BOERS, Frank / LINDSTROMBERG, Seth (2008): „How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching“. In: BOERS, Frank / LINDSTROMBERG, Seth (Hrsg.): *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 1–61.
- BÜRCEL, Christoph / SIEPMANN, Dirk (2013): „Vorwort“. In: DIES. (Hrsg.), v–ix.
- BÜRCEL, Christoph / SIEPMANN, Dirk (Hrsg.) (2013): *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- BYBEE, Joan (2010): *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: CUP.
- BYBEE, Joan (2013): „Usage-Based Theory and Exemplar Representation of Constructions“. In: HOFFMANN/TROUSDALE (Hrsg.), 49–69.
- BYBEE, Joan (2015): *Language Change*. Cambridge: CUP.
- BYBEE, Joan / HOPPER, Paul (2001): „Introduction“. In: dies. (Hrsg.), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 1–24.
- CHOMSKY, Noam (1973): „The utility of linguistic theory to the language teacher“. In: ALLEN, John Patrick Brierley / CORDER, S. Pit (Hrsg.): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Volume 1. *Readings for Applied Linguistics*. London: OUP, 234–240.
- DE COCK, Sylvie (2000): „Repetitive phrasal chunkiness and advanced EFL speech and writing“. In: MAIR, Christian / HUNDT, Marianne (Hrsg.): *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. Amsterdam / Atlanta: Rodopi, 51–68.
- DĄBROWSKA, Ewa (2014): „Recycling utterances: A speaker’s guide to sentence processing“. In: *Cognitive Linguistics* 25.4, 617–653.
- DĄBROWSKA, Ewa (2015): „What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it?“ In: *Frontiers in Psychology* 6, ISSN 1664–1078.
- DĄBROWSKA, Ewa / LIEVEN, Elena (2005): „Towards a lexically specific grammar of children’s question constructions“. In: *Cognitive Linguistics* 16.3, 437–474.
- DIESSEL, HOLGER (2013): „Construction Grammar and First Language Acquisition“. In: HOFFMANN/TROUSDALE (Hrsg.), 347–364.
- ELLIS, Nick (2008): „Usage-based and form-focused SLA: The implicit and explicit learning of

- constructions“. In TYLER, Andrea / KIM, Yiyoun / TAKADA, Mari (Hrsg.): *Language in the Context of Use. Discourse and Cognitive Approaches to Language*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 93–120.
- ELLIS, Nick (2015): „Implicit AND explicit language learning: Their dynamic interface and complexity“. In: REBUSCHAT, Patrick (Hrsg.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 3–23.
- FILLMORE, Charles (1988): „The Mechanisms of ‘Construction Grammar’“. In: AXMAKER, Shelley / JASSIER, Annie / SINGMASTER, Helen (Hrsg.): *General Session and Parasession on Grammaticalization*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 35–55.
- FISCHER, Kerstin / STEFANOWITSCH, Anatol (2006): *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg.
- GILQUIN, Gaëtanelle (2010): *Corpus, Cognition and Causative Constructions*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- GOLDBERG, Adele E. (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.
- GOLDBERG, Adele E. (2006): *Constructions at Work*. Oxford / New York: OUP.
- GOLDBERG, Adele E. (2016): „Subtle implicit language facts emerge from the functions of constructions“. In: *Frontiers in Psychology* | <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02019> (19.02.2017)
- GRANGER, Sylviane (2011): „From phraseology to pedagogy“. In: HERBST/FAULHABER/UHRIG (Hrsg.), 123–146.
- GRIES, Stefan Th. / STEFANOWITSCH, Anatol (2004a): „Extending collostructional analysis: A corpus-based perspective on ‘alternations’“. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 9.1, 97–129.
- GRIES, Stefan Th. / STEFANOWITSCH, Anatol (2004b): „Covarying collexemes in the into-causative“. In: ARCHARD, Michel / KEMMER, Suzanne (Hrsg.): *Language, Culture, and Mind*. Stanford CA: CSLI, 225–236.
- GRIES, Stefan Th. / WULFF, Stefanie (2005): „Do foreign learners have constructions? Evidence from priming, sorting, and corpora“. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3, 182–200.
- HANDWERKER, Brigitte (2005): „Chunks und Konstruktionen“. In: *Estudios Filológicos Alemanes* 15, 49–64.
- HANDWERKER, Brigitte / MADLENER, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Hohengehren: Schneider.
- HAUSMANN, Franz Josef (1984): „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen“. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 31, 395–406.
- HAUSMANN, Franz Josef (1985): „Kollokationen im deutschen Wörterbuch: Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels“. In: BERGENHOLTZ, Henning / MUGDAN, Joachim (Hrsg.): *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer, 118–129.
- HERBST, Thomas (2011): „Choosing *sandy beaches* – collocations, probabemes and the idiom principle“. In: HERBST/FAULHABER/UHRIG (Hrsg.), 27–57.
- HERBST, Thomas (2013): „Von Fledermäusen, die auch Schläger sind, und von Gerundien, die es besser nicht gäbe“. In: BÜRCEL/SIEPMANN (Hrsg.), 57–66.
- HERBST, Thomas (2015): „Why construction grammar catches the worm and corpus data can drive you crazy: accounting for idiomatic and non-idiomatic idiomaticity“. In: *Journal of Social Sciences* 11.3, 91–110. DOI: 10.3844/jssp.2015.91.110 (28.2.2017)
- HERBST, Thomas (2016): „Foreign language learning is construction learning – what else? Moving towards Pedagogical Construction Grammar“. In: DE KNOP, Sabine / GILQUIN, Gaëtanelle

- (Hrsg.): *Applied Construction Grammar*. Berlin / Boston: de Gruyter Mouton, 21–51.
- HERBST, Thomas / FAULHABER, Susen / UHRIG, Peter (Hrsg.) (2011): *The Phraseological View of Language. A Tribute to John Sinclair*. Berlin / Boston: de Gruyter Mouton.
- HOFFMANN, Thomas / TROUSDALE, Graeme (Hrsg.) (2013): *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford / New York: OUP.
- HOLME, Randal (2010): „A construction grammar for the classroom“. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48.4, 355–377.
- HOPPER, Paul / TRAUGOTT, Elizabeth (?2003): *Grammaticalization*. Cambridge: CUP.
- HUDDLESTON, Rodney / PULLUM, Geoffrey K. (Hrsg.) (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: CUP.
- KENNEDY, Graeme (2008). „Phraseology and Language Pedagogy. Semantic preference associated with English verbs in the British National Corpus“. In: MEUNIER, Fanny / GRANGER, Sylviane (Hrsg.): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 21–41.
- KERSTEN, Saskia (2016): „Gebrauchsbasierte Ansätze des Fremdsprachenlernens in der Grundschule: Der Erwerb von *chunks*“. In: STEINLEN, Anja / PISKE, Thorsten (Hrsg.): *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*. Frankfurt: Lang, 187–208.
- KIRJAVAINEN, Minna / THEAKSTON, Anna / LIEVEN, Elena / TOMASELLO, Michael (2009). „‘I want hold Postman Pat’: An investigation into the acquisition of infinitival marker ‘to’“. In: *First Language* 29.3, 313–339.
- LANGACKER, Ronald W. (2008a): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: OUP.
- LANGACKER, Ronald W. (2008b): „The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy“. In: DE KNOP, Sabine / RYCKER, Teun (Hrsg.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlin: de Gruyter, 7–35.
- LEWIS, Michael (1993): *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- LEWIS, Michael (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- LEWIS, Michael (2000): *Teaching Collocation*. Hove: LTP.
- LIEVEN, Elena (2014): „First language learning from a usage-based approach“. In: HERBST, Thomas / SCHMID, Hans-Jörg / FAULHABER, Susen (Hrsg.): *Constructions, Collocations, Patterns*. Berlin / Boston: de Gruyter Mouton, 1–24.
- QUIRK, Randolph / GREENBAUM, Sidney / LEECH, Geoffrey / SVARTVIK, Jan (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London / New York: Longman.
- RADDEN, Günter / DIRVEN, René (2007): *Cognitive English Grammar*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- ROBENALT, Clarice / GOLDBERG, Adele E. (2016): „Nonnative Speakers Do Not Take Competing Alternative Expressions into Account the Way Native Speakers do“. In: *Language Learning* 66.1, 60–93.
- ROSTILA, Jaoni (2012): „Konstruktionsgrammatik: innovative Wege für den DaF-Unterricht, insbesondere den Grammatikunterricht?“. In: *gfl-journal* 2.3, 216–237.
- DE SAUSSURE, Ferdinand de (1916): *Cours de linguistique générale* (hrsg. von Charles Bally / Albert Séchehaye). Paris / Lausanne: Payot.
- SEGERMANN, Krista (2003): „Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50.4, 340–350.
- SEGERMANN, Krista (2006): „Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexiko-grammatischer Grundlage“. In: SIEPMANN, Dirk (Hrsg.): *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 97–143.

- SIEPMANN, Dirk (2005): „Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part I: Lexicological aspects“. In: *International Journal of Lexicography* 18, 409–443.
- SIEPMANN, Dirk (2007): „Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 59–80.
- SINCLAIR, John (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- SINCLAIR, John (2004): *Trust the Text*. London / New York: Routledge.
- STEFANOWITSCH, Anatol (2011): „Keine Grammatik ohne Konstruktionen: Ein logisch-ökonomisches Argument für die Konstruktionsgrammatik“. In: ENGELBERG, Stefan / HOLLER, Anke / PROOST, Kristel (Hrsg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin / Boston: de Gruyter, 71–112.
- STEFANOWITSCH, Anatol / GRIES Stefan Th. (2003). „Collostructions: Investigating the interaction of words and constructions“. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 8.2, 209–243.
- STEFANOWITSCH, Anatol (2014): „Collostructional Analysis. A Case Study of the English into-Causative“. In: HERBST, Thomas / SCHMID, Hans-Jörg / FAULHABER, Susen (Hrsg.): *Constructions – Collocations – Patterns*. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, 217–238.
- TOMASELLO, Michael (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA / London: Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael (2003): *Constructing a Language*. Cambridge, MA / London: Harvard University Press.
- TYLER, Andrea (2008): „Applied Cognitive Linguistics: Putting Linguistics back into Second Language Teaching“. Essen: LAUD Linguistic Agency (A 727).
<http://www.linse.uni-due.de/laud-downloadliste/articles/applied-cognitive-linguistics-putting-linguistics-back-into-second-language-teaching.html> (19.02.2017).
- TYLER, Andrea (2012): *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York / London: Routledge.
- VERSPOOR, Marjolijn / BEHRENS, Heike (2011): „Dynamic Systems Theory and a usage-based approach to second language development“. In: VERSPOOR, Marjolijn H. / DE BOT, Kees / LOWIE, Wander (Hrsg.): *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*, Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 25–38.

Corpora und Quellen

- BNC = British National Corpus. Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.
- COCA = Davies, Mark (2008): The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present. Available online at <http://corpus.byu.edu/coca/>. (19.02.2017)
- English G für die 10. Jahrgangsstufe an Gymnasien in Bayern* (2008). Schwarz, Hellmut (Hrsg.). Berlin: Cornelsen.
- OALD-online*: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>. (19.02.2017)
- PONS Online-Wörterbuch*: <http://de.pons.com> (19.02.2017)
- Treebank.info (UHRIG, Peter / PROISL, Thomas)

Inklusion – eine Überforderung des Fremdsprachenunterrichts?

Pro

Inklusion ist eine stark wertgeprägte, moralisch sicherlich alternativlose gesellschaftliche Utopie, der ein emanzipatorisches Menschenbild zugrunde liegt. Das gleichermaßen begrüßenswerte wie hehre Ziel von Inklusion ist der Abbau jedweder Form von Stigmatisierung, Marginalisierung und Diskriminierung.

Diese Utopie wird nun in Form eines finanziell nicht hinreichend flankierten bildungspolitischen Programms an das horizontal und vertikal hochgradig differenzierte und differenzproduzierende deutsche Bildungssystem herangetragen – und damit auch an den auf kompetenzorientierte Zertifizierung ausgerichteten Fremdsprachenunterricht in der Schule. Eine nennenswerte Folgenabschätzung ist nicht in Sicht. Ob und inwiefern Inklusion unter den gegebenen schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen und den derzeitigen bildungs- und finanzpolitischen Orientierungen überhaupt möglich ist bzw. realisierbar sein kann, bleibt offen. Dass Inklusion nicht lediglich fachunterrichtliche binnendifferenzierende Maßnahmen erforderlich macht, wie sie im 20. Jahrhundert bereits im Kontext der Einführung des Englischunterrichts an Hauptschulen und der Etablierung der integrierten, fachleistungsdifferenzierten Gesamtschule diskutiert wurden, sondern weitergehend auch erzieherische, fürsorgliche und/oder sonderpädagogische, hat bislang zumindest noch kaum Berücksichtigung erfahren.

Das Gelingen des Inklusionsprojekts in der Schule ist heute vor allem von an das persönliche Engagement einzelner Lehrkräfte gebunden. Sie sind es, die sich vor dem Hintergrund einer schwachen Forschungslage in allererster Linie darum bemühen bzw. bis zur Erschöpfung daran abarbeiten (müssen), dass der gegenwärtige bildungspolitische, hochgradig technokratische Inklusionsformalismus, der die Einbindung möglichst vieler Kinder und Jugendlichen in das Regelschulsystem einfordert, nicht zu einer inhaltsleeren Metapher bzw. zu einer inszenierten Semantik für Zugehörigkeit und Teilhabe verkommt. Allem Anschein nach (wissenschaftliche Erkenntnisse dazu liegen noch nicht vor) sind die Lehrkräfte mit den multiplen Ansprüchen, Herausforderungen und Aufgaben, die sich mit dem Inklusionsprojekt in einem Schulsystem verbinden, das im Großen und Ganzen auf einer erwerbsarbeitszentriert-kompetitiven Gesellschaftslogik fußt, überfordert.

Die Fremdsprachendidaktik muss sich vor diesem Hintergrund der Frage stellen, ob und inwieweit sie bereit ist, sich dem aktuellen bildungspolitischen Diskurs anzuschließen bzw. ‚anzudienen‘, der Inklusion uneingeschränkt positiv konnotiert und dabei außer Acht lässt, dass sich die Frage der Stigmatisierung auch – und vielleicht sogar in verschärfter Form – in einem inklusiv angedachten bzw. dahingehend ‚verordneten‘, nach wie vor hochgradig ausdifferenzierten Regelschulsystem stellt. Meines Erachtens bedarf es einer deutlich kritischeren Haltung, denn bislang ist noch völlig unklar, wie mit der ausufernden Heterogenität und Diversität der schülerseitigen Lernvoraussetzungen und Lernweisen in einem inklusiven Fremdsprachenunterricht umgegangen werden könnte. Jedwede Schönfärberei oder Verharmlosung, wie sie in dem englischen Ausdruck *embracing diversity* anklängt, gilt es zu vermeiden.

Gießen

JÜRGEN KURTZ

Contra

Die geäußerte Belastung von Lehrkräften und die vielerorts bemängelte ressourcenbezogene Unterversorgung von Bildungseinrichtungen machen es verhältnismäßig leicht, sich gegen Inklusion als solche auszusprechen. Zweifellos werden

Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht derzeit herausgefordert mit bisweilen ambivalenten Handlungsaufforderungen zwischen Förder- und Selektionsauftrag. Inklusion, oftmals personifiziert als Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinen Schule, dann als Schuldige für Überforderung auszumachen, liegt nahe. *Gegen* diese Position zu argumentieren, erfordert, das allgemeinpädagogische, fachdidaktische sowie schulkulturelle Anliegen, mit dem sich Inklusion befasst, herauszustellen.

Inklusion, verstanden als teilhabeorientierte Analyse institutioneller Herstellung von Differenz durch Bildungsorganisationen, d.h. in Schule und Unterricht bzw. im Fremdsprachenunterricht, lässt die Frage aufkommen, wo sich Stellschrauben für disziplinäre und fachdidaktische Weiterentwicklungen befinden. Sieht man Behinderungen nicht als personenbezogenes Additum, sondern als Ergebnis benachteiligender Bearbeitung von Heterogenität u.a. im schulischen Kontext, wird der Blick frei auf strukturelle wie (fach-)didaktische Entwicklungspotenziale z.B. (1) in der curriculumsbasierten Adressierung der Lern- und Entwicklungsstände der Schüler/-innen; (2) oder in der Frage, wie ein Lerngegenstand differenziert werden kann, damit die Schüler/-innen einen Zugang auf ihrem entsprechenden Lern- und Entwicklungsstand erhalten; (3) oder wie im Bereich der Fremdsprachendidaktik bzw. DaZ multilinguale Spracherwerbsprozesse begleitet werden können.

Daraus ließen sich sukzessive konkrete fachdidaktische Maßnahmen entwickeln, die u.a. auf Differenzierung und Kooperation aufbauen und Inklusion nicht als Überforderung, sondern als Impulsgeberin für eine fachdidaktisch konturierte, allgemeinpädagogisch fundierte Handlungspraxis im Rahmen eines langfristig angelegten schulkulturellen Entwicklungsprozesses verstehen. In der Forschung kann Inklusion zudem als Vehikel dienen, um fachspezifische wie organisationsinhärente Ambivalenzen aufzudecken, die in ihrer Spannungsbeladenheit erst sichtbar gemacht bzw. aufgerufen werden.

Wenn Inklusion jedoch als rein technische Integrationsmaßnahme von Kindern mit Förderbedarf in die Allgemeine Schule angesehen und unter Beibehaltung homogenisierender Strukturen und Kulturen praktiziert wird, sind Überforderungen unausweichlich. Daher bedarf es eines kulturellen Entwicklungsprozesses in Schule und Unterricht, der sukzessive auf mehreren Ebenen stattfindet und den inklusiven Fremdsprachenunterricht einfasst, z.B. in

- einer Unterrichtspraxis, in der ein Repertoire methodischer Instrumente und didaktischer Prinzipien, z.B. offene Aufgabeformate sowie Schüler/-innenzentrierung zum Einsatz kommen können
- (fach-)didaktischer Forschung, die empirisch basiert allgemeinpädagogische und fachspezifische Konzepte im Hinblick auf z.B. Diagnostik oder in Bezug auf eine Differenzierung vom Lerngegenstand her entwickelt
- dem weiteren Aufbau schulorganisatorischer wie professioneller Unterstützungsstrukturen und Professionalisierungsmaßnahmen, um insbesondere Kontinuität für multiprofessionelle Kooperation und Beratung zu gewährleisten.

Freiburg

ANDREAS KÖPFER

Buchbesprechungen • Rezensionenartikel

Christiane FÄCKE (Hrsg.): *Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag 2016, 178 Seiten [29.90 €]

Der vorliegende Titel beschreibt die Planung, Durchführung und Auswertung einer zweijährigen empirischen Studie mit dem Ziel, den Zusammenhang zwischen selbstständigem Lernen und lehrwerkbasierem Französischunterricht zu erforschen. Es wird der Frage nachgegangen, ob und wie die Selbstständigkeit der Lernenden in einem Französischunterricht, der sich an einem Lehrwerk orientiert, gefördert werden kann. In Anlehnung an das Konzept der Lernerautonomie und der in den Bildungsstandards verankerten Sprachlernkompetenz, umfasst für die Herausgeberin selbstständiges Lernen „den Willen und die Fähigkeit des Lerners, seinen Lernprozess zu kontrollieren“ (S.12). Das Forschungsprojekt verfolgt dabei eine triangulierende Perspektive: die Analyse des im Französischlehrwerk angelegten Potenzials zur Förderung selbstständigen Lernens, eine schriftliche Befragung der Lernenden sowie Leitfadeninterviews mit Lehrenden über ihre Einstellungen zum selbstständigen Lernen und ihren Umgang mit dem Lehrwerk. Nun ist die Frage der Förderung von Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern und die Entwicklung autonomer Lernprozesse nicht neu, allerdings ist die Zahl empirischer Studien dazu überschaubar, und daher verdient das Anliegen der vorliegenden Studie im Sinne der Wirkungsforschung besondere Aufmerksamkeit.

Die Herausgeberin beschreibt in der Einleitung ausführlich und transparent den genauen Arbeitsablauf des zweijährigen Forschungsprojektes und gewährt Einblick in ein anspruchsvolles empirisches Projektdesign:

1. Jahr (2013):

- Inhaltsanalyse des Lehrwerks, mit dem die Lehrenden und Lernenden arbeiten, in Bezug auf Merkmale, die selbstständiges Lernen unterstützen könnten;
- Erforschung der Einstellungen von Lehrenden (4 Personen) mittels Leitfadeninterviews und von Lernenden der Jahrgangsstufe 6 und 7 (ca. 100 Personen) mit Fragebögen (überwiegend quantitativ ausgewertet);
- Impulsphase: Rückmeldung der ersten Ergebnisse an die Lehrkräfte und (gemeinsame?) Erarbeitung konkreter Anregungen im Lehrerteam zur Umsetzung selbstständigen Lernens im Französischunterricht.

2. Jahr (2014):

- Weitere Anregungen für die Lehrkräfte zur Umsetzung selbstständigen Lernens im Unterricht;
- Erneute Erforschung der Einstellungen von Lehrenden und Lernenden, jetzt der Jahrgangsstufe 7 und 8 (insgesamt ca. 100 Schüler/-innen) nach der erfolgten Intervention;
- Vergleich der beiden Untersuchungsphasen.

Erwartet werden eine Veränderung der Einstellung der Lehrenden sowie eine nachhaltige Erhöhung der Selbstständigkeit der Schüler/-innen bei der Gestaltung des eigenen Lernens (S. 13).

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der umfangreichen und ausführlich dokumentierten Studie im Hinblick auf die drei Perspektiven (Lehrwerkanalyse, Einstellungen und Sichtweisen der Lehrer und der Lerner) genauer fokussiert.

Der erste inhaltliche Beitrag von Beate VALADEZ VAZQUEZ stellt auf 30 Seiten mit einer ausgesprochen detaillierten inhaltsbezogenen Lehrwerkanalyse das Französischlehrwerk *À plus 1–3* vor, welches im untersuchten Französischunterricht benutzt wird. Etwas befremdlich wirkt bei der Lektüre, dass vorwiegend bis ausschließlich mögliche positive Aspekte des Materials aufgezählt und als potentiell unterrichtswirksam bewertet werden. Was die Anregung zum selbstständigen Lernen betrifft, so zeigt sich, wie in einigen Lehrwerken anderer Sprachen ebenso, dass die entsprechenden Anregungen und Aktivitäten eher in den fakultativen Bereichen verankert sind (die erfahrungsgemäß von Lehrenden häufig einfach weggelassen werden) oder in den Lehrerhandreichungen expliziter thematisiert werden, wobei auch diese allerdings in der Praxis oftmals nur unzureichend rezipiert und im Unterricht umgesetzt werden. Die Autorin beschreibt eine etwas idealtypische Interpretation des Materials und nimmt an, dass selbst Lehrende, die einem selbstständigkeitsfördernden Unterricht eher ablehnend gegenüberstehen, sich nicht ganz den Verfahren selbstständigen Lernens entziehen können, wenn sie mit diesem Lehrwerk arbeiten (vgl. S. 32). Man vermisst etwas einen lehrwerkkritischen Blick: Inwieweit Lehrwerkinhalte selbstständiges Lernen tatsächlich fördern oder Aufgaben und Übungen autonomiefördernd oder motivierend wirken, entscheidet sich in der Regel erst im praktischen Unterricht in Abhängigkeit zahlreicher weiterer Faktoren. Die akribische Analyse belegt allerdings modellhaft und detailliert an den einzelnen Lehrwerkteilen bis hin zu ausgewählten Übungen und Aktivitäten, wo überall in dem Lehrmaterial potentiell ein selbstständiges Lernen und Arbeiten angeregt und unterstützt wird.

Kapitel 2, ebenfalls von Beate VALADEZ VAZQUEZ, präsentiert die Ergebnisse der Leitfrageninterviews mit Französischlehrenden aus dem ersten und dem zweiten Jahr der Studie. Ausgehend von der Grundannahme, dass der Französischunterricht wenig autonomiefördernd ist, zielt die Interviewstudie darauf herauszufinden, ob und wie selbstständiges Lernen im Französischunterricht aus der Sicht der Lehrenden tatsächlich geschieht und welche Rolle dabei das Lehrwerk einnimmt. Die Darstellung der subjektiven Sichtweisen ist äußerst detailliert und informativ. In den ausgewählten Zitaten der Lehrenden wird die Komplexität des alltäglichen Bemühens um ein autonomieförderndes Unterrichtsgeschehen differenziert und aufschlussreich belegt. Gegenübergestellt werden die Einstellungen bzw. Sichtweisen und verbalisierten Unterrichtspraktiken von zunächst zwei Lehrenden, wobei eine eher aufgeschlossene Haltung zum selbstständigen Lernen mit einer eher reservierten Einstellung vergleichend angelegt wird. Die Ausschnitte aus den transkribierten Aussagen der Lehrenden, begleitend kommentiert von der Forscherin, sind spannend zu lesen und liefern einen Einblick in subjektive Theorien, Glaubensvorstellungen sowie Haltungen und Zweifel im Französischunterricht. In den Interviewausschnitten gruppieren sich Meinungsbilder, sogenannte „voices from the classroom“, vorwiegend um das Thema selbstständiges Lernen. Die Äußerungen enthüllen dabei eine breite Palette von Themen wie u.a. Genderfragen, Urteile über Gruppengrößen, entwicklungspsychologische Einschätzungen, Rolle der Noten, Sitzordnung in der Klasse, die dominante Rolle von Wortschatz und Grammatik und nicht zuletzt das unterschiedliche Nutzungsverhalten bezüglich des verwendeten Lehrwerks und das eigene Rollenverständnis am Ende des Forschungsprojekts. Die vielfältigen wortwörtlichen Zitate, so zum Beispiel „Also das [selbstständige Arbeiten der Lerner: MK] ist für mich nichts. Ich bin selber gern in Aktion“ (S. 81) veranschaulichen sehr konkret die Sichtweisen der beiden Lehrkräfte. Ein tabellarischer Vergleich aller vier an der Studie beteiligten Lehrkräfte am Ende des Kapitels vervollständigt die Einstellungsvielfalt.

Zusammenfassend zeigen sich bei den vier Lehrenden unterschiedliche Grade der Entwicklung der eigenen Einstellung, von einer stark veränderten Einstellung bis hin zur Resignation gegenüber Innovation, so z.B.: „dass der eigene Lehrstil sich nur wenig ändert, auch

wenn sich das Lehrwerk ändert“ (S. 63). Es wird dabei deutlich, dass die Grundeinstellung zum selbstständigen Lernen auch durch Intervention relativ stabil bleibt und dass der erhoffte Wandel nur mäßig erfolgt. Etwas trivial – wenn auch voll und ganz zutreffend – wirkt denn auch der Schlusssatz der Zusammenfassung dieses Teils: „Der Grad, inwieweit eine Lehrperson ihren Unterricht nach den Gesichtspunkten des selbstständigen Lernens ausrichtet, hängt stark von der eigenen Überzeugung von diesem Konzept der Unterrichtsgestaltung ab.“ (S.105)

Im dritten Teil der Publikation werden von der Herausgeberin selbst – unter Mitarbeit von Dennis FREUER und Alexander MILETIC – die Ergebnisse einer teilstandardisierten schriftlichen Befragung von Schülerinnen und Schülern dargestellt, die Antwort auf in etwa folgende zentrale Forschungsfragen gibt: Wie gehen die beteiligten Schüler/-innen mit ihrem Lehrwerk um? Was erwarten sie von ihm? Inwieweit wird das Lehrwerk als Baustein für selbstständiges Lernen genutzt? (vgl. S. 108)

Wie bereits erwähnt, nahmen ca. 100 Schüler/-innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen in zwei Durchläufen 2013 und 2014 an der Befragung teil. Die Ergebnisse, grafisch anschaulich visualisiert, bieten erwartungsgemäß wenig Überraschendes: Die meisten Schüler/-innen erwarten von einem Lehrbuch Grammatik und Wortschatz, und das Französischbuch dient grundsätzlich als Pflichtlektüre, Nachschlagewerk für Grammatik sowie Vokabeln und zur Prüfungsvorbereitung (S. 129). Es ist schwer, die teilweise widersprüchlichen Aussagen der Lernenden zur Frage, inwieweit das Lehrwerk von ihnen als Baustein für selbstständiges und selbstreflexives Lernen genutzt wird, richtig zu deuten. Vielleicht sind Jugendliche, die noch relativ wenig Erfahrung mit einer Metareflexion über Unterricht und ihr eigenes Lernverhalten haben, überfordert. Interessant wäre herauszuarbeiten, was ihre Vorstellung von ‚selbstständigem Lernen‘ über ein ‚Alleinlernen‘ außerhalb des Klassenzimmers hinaus eigentlich bedeutet.

Die zusammenfassende Einschätzung der Herausgeberin im letzten Kapitel „Gesamtauswertung der Studie“ reflektiert differenziert die teilweise doch wenig ermutigenden und ernüchternden Ergebnisse und belegt, wie notwendig, aber auch komplex empirische Studien dieser Art sind, dass aber für eine nachhaltige Wirkung von eingesetzten Maßnahmen wahrscheinlich noch mehr Kontinuität und Intensität in der Intervention eingeplant werden müsste. Was die Intervention betrifft, so vermisst man eine Beschreibung der genauen Inhalte und des Vorgehens in den Lehrerteams, denn auch davon kann Entscheidendes abhängen.

Von der Publikation profitieren können alle Interessierten, die sich vom Design und vom Verlauf der Studie für eigene Projekte anregen lassen wollen, aber auch alle mit dem Unterrichtsbetrieb Befassten, die aus den Aussagen der Lehrenden und der Schüler/-innen etwas mehr erfahren wollen über Einstellungsmuster und Möglichkeiten der Entwicklung pädagogischen Handelns in Bezug auf die Förderung selbstständigen Lernens und Arbeitens (nicht nur) im Französischunterricht.

Kassel

MICHAEL KOENIG

Elisabeth KOLB: *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster: Waxmann 2016, 296 Seiten [39,90 €]

Der komplexen Kompetenz Sprachmittlung widmet sich die Studie von Elisabeth KOLB, die 2015 als Habilitationsschrift an der LMU München angenommen wurde und ein Jahr später im Waxmann-Verlag Münster erschienen ist. Dass eine der ersten, umfassenden Monogra-

phien zum Thema aus dem deutschsprachigen Raum kommt, verwundert nicht: Gerade hier wird der Sprachmittlung – auch im europäischen Vergleich – in den letzten Jahren ein gesteigertes Interesse entgegengebracht. Sie ist curricular in bildungspolitischen Texten verankert (S. 40f.), und Aufgabenmaterial liegt umfangreich vor (S. 49f.). Dennoch scheint das Thema bislang ohne konsistente Theorie oder Bezugswissenschaft auszukommen, so dass sich KOLB vornimmt, „sich nachträglich mit der Sprachmittlung auseinandersetzen und didaktisch-methodische Konzepte zu entwickeln, die über rein unterrichtspraktische Vorschläge hinausgehen [...]“ (S. 16).

KOLB gibt vor diesem Anspruch zunächst einen Überblick zum Forschungsstand, der durch eine Kontextualisierung der Sprachmittlung in bildungsadministrativen Texten, dem fremdsprachendidaktischen Diskurs (auch in seiner historischen Dimension), in Übersetzungswissenschaft (auch international) und Interkulturalitätstheorie ausdifferenziert wird. Die besondere Stärke der Ausführungen liegt nicht nur in der gründlichen Recherche internationaler Forschungsliteratur, sondern vor allem in ihrer überzeugenden Diskussion, die als Aufarbeitung der Mythen und Lücken des fremdsprachendidaktischen Diskurses zum Thema Sprachmittlung (S. 28f.) organisiert ist. Eklatante terminologische und curriculare Widersprüche des Konzepts werden minutiös nachgezeichnet. So thematisiert KOLB beispielsweise die zwar gängige, aber sowohl auf die curricularen Rahmentexte als auch auf translationswissenschaftliche Theorien bezogen verkürzende bis schlicht falsche Annahme, Sprachmittlung sei von Übersetzung grundsätzlich zu unterscheiden. Es wird plausibel nachgezeichnet, wie und warum eine solche Vorstellung sich als Konsens vor allem praxisorientierter fremdsprachendidaktischer Arbeiten durchsetzen konnte (S. 31, S. 55) und warum sie dennoch problematisch ist. Weiterhin werden beispielsweise der Kompetenzbegriff (S. 129f.) einer Prüfung unterzogen oder Textsortenmerkmale diskutiert, die bei sprachmittelnden Tätigkeiten zu beachten wären, aber eben aus textlinguistischer Perspektive kaum eindeutig zu identifizieren sind (S. 144f.). Dass es sich hierbei nicht um linguistische Spitzfindigkeiten handelt, die in der Praxis irrelevant bleiben, zeigt sich spätestens, wenn Textsortenadäquatheit als Evaluationskriterium für Sprachmittlungsaufgaben in Abiturprüfungen angesetzt wird, ohne jedoch überzeugend ausdifferenziert werden zu können.

Die Aufarbeitung des Forschungsstands mit Widersprüchen zwischen Curricula, Forschung und Lehrmaterialien profitiert von der diskursanalytischen Herangehensweise, die KOLB in ähnlicher Form bereits in ihrer Dissertationsschrift realisiert hat. Sie nähert alle für fremdsprachendidaktische Fragestellungen relevanten Ebenen einander an und gelangt auf diese Weise zu einer Repräsentation des Themas, die weit über das hinausgeht, was beispielsweise alleinige Dokumentenanalysen von Curricula leisten könnten. Ein solcher Blick auch auf Elemente impliziter Modellierungen (S. 131f.), die deskriptiv oder normativ Aufgaben oder Handreichungen unterliegen, ist nicht nur generell erhellend, sondern vor allem für die Unterrichtspraxis und ihre Erforschung von erheblicher Relevanz: Unterrichtspraxis ist doch gerade dadurch bestimmt, dass sie keine stringente Umsetzung theoretischer Modelle und curricularer Vorgaben ist. Wenn letztere die Praxis überhaupt beeinflussen, dann in einer zwangsläufigen Verbindung mit der Eigendynamik des Unterrichts selbst. Hier wirken auch immer implizite Handlungstheorien, die mit den curricularen Setzungen durchaus in Konkurrenz geraten können. Bei der Nachzeichnung entsprechender Widersprüche bleibt nicht aus, dass KOLB sich punktuell selbst auf Referenzen beruft, deren Gültigkeit sie zuvor in Frage gestellt hat (z.B. S. 77). Forschungsmethodisch entsteht hier das Problem, einerseits den Diskurs in seiner gesamten Komplexität und Widersprüchlichkeit repräsentieren zu wollen, dies aber andererseits nicht ohne eigene normative Setzungen, die jedoch selbst Teil des analysierten Diskurses sind, tun zu können.

Leitmotivisch setzt sich KOLB im Verlauf des gesamten Bandes überzeugend kritisch mit der Frage auseinander, wie authentisch oder realitätsnah Sprachmittlungssituationen in unterrichtlichen Kontexten überhaupt sein können. Die „Einschränkung, dass ein Lernender die Rolle des englischsprachigen Muttersprachlers nur unvollkommen ausfüllen kann“ (S. 231), verleiht auch den ausgeklügeltesten Aufgabenformaten ein grundsätzliches Problem von Künstlichkeit und Unzulänglichkeit der „Als-ob“-Situation. Dies gilt insbesondere für mündliche Interaktionen und am stärksten bei triadischen Konstellationen (S. 208, S. 224). Damit verbunden ist ein weiteres Problem von Sprachmittlungsaufgaben, die meist von einem sprachlich und kulturell kompetenten Sprecher der Ausgangssprache ausgehen, der zumindest kein Problem mit dem Verstehen des zu mittelnden ausgangssprachlichen Textes hat. In vielen Lerngruppen ist aber gerade dies nicht gegeben, und Mittlungsprozesse setzen bereits bei der Erarbeitung des Ausgangstextes ein – sei es aufgrund unterschiedlicher Herkunftssprachen (S. 52), sei es aufgrund der Komplexität der Texte (S. 164). In diesem Kontext verwundert es ein wenig, dass diese und andere authentische Mittlungsprozesse, die sich beispielsweise in Aushandlungsphasen bei Gruppenarbeiten oder bei Aufgaben dialogischen Sprechens im Fremdsprachenunterricht häufig einstellen, in der Darstellung vergleichsweise wenig Berücksichtigung finden, sicherlich auch mangels systematischer empirischer Forschung zum Phänomen (vgl. aber die Fußnote auf S. 237 zu authentischen Sprachmittlungssituationen). *Translanguaging* und Theorien interkultureller kommunikativer Kompetenz werden zwar als affine Konzepte genannt (S. 83f.), aber für die Diskussion nur wenig fruchtbar gemacht.

KOLBS eigener Ansatz umfasst im zweiten Teil des Bandes den Entwurf eines „Interaktionsmodells zur Sprachmittlung“ (Kapitel 4.2), das sie sehr plausibel aus Modellen des Dolmetschens und Übersetzens transferiert und mit Ansätzen zur interkulturellen Kompetenz, aus der Soziolinguistik sowie der Text- und Gesprächslinguistik koordiniert. Anleihen aus translationswissenschaftlichen Bezugstheorien werden immer wieder überzeugend integriert. Erwähnenswert erscheinen hier die Überlegungen zur Skopostheorie (S. 104f.), wiederholte Rückgriffe auf das zyklische Prozessmodell des Übersetzens von Christiane NORD (S. 115) sowie auf die Arbeiten der PACTE-Gruppe der *Universitat Autònoma de Barcelona* (S. 116).

Im abschließenden Kapitel 5 entwirft KOLB Vorschläge für Variationen von Sprachmittlungsaufgaben. Deren Überzeugungskraft besteht darin, dass sie das zuvor umfassend reflektierte Problem der Unmöglichkeit einer Progression für Sprachmittlungsaufgaben konstruktiv wenden. Wie problematisch, in manchen Kontexten geradezu willkürlich, Vorschläge für Progressionen erscheinen, zeigt KOLB anhand verschiedener Beispiele: *Profile Deutsch*, nationalen griechischen Sprachtests (KPG) sowie Portfolios der Übersetzer- und Dolmetscherdidaktik (S. 186f.). KOLBS Alternative zur Progression ist die Variation, die komplexer werdende Sprachmittlungsaktivitäten entwirft, wobei bestimmte Faktoren variiert werden, während ein Faktor jeweils konstant bleibt (S. 231). Die Systematik, die KOLB dabei entwickelt, basiert auf der Integration von Taxonomien kognitiver Operationen in Verbindung mit den Grundprinzipien des aufgabenorientierten Lernens wie Produkt- und Inhaltsorientierung, Ganzheitlichkeit, Evaluation und Differenzierung (S. 201). KOLB bezieht sich auf Taxonomien kognitiver Prozesse kognitionspsychologischer Provenienz (S. 194f.) und kann hier plausible Aufgabenszenarien für kognitive Operationen wie *remember*, *understand*, *analyze*, *apply*, *evaluate*, *create* konzipieren. Ausführlich durchgespielt werden Variationen von Sprachmittlungsaufgaben zur Textsorte „Wetterbericht“ (S. 205f.), zum Thema „Napoleon“ (S. 214f.) und zu „Mündlichkeit“ (S. 224f.). Hinsichtlich des Problems der Künstlichkeit fallen hier Verortungen der Aufgaben im Kontext von (realen) Austauschprojekten (z.B. Comenius) (S. 218f.) besonders positiv auf. Man könnte diesen Szenarien vorwerfen, letztlich

nur sehr geringe Anteile translatorischer Tätigkeiten im engeren Sinne zu umfassen und vielmehr übergeordnete komplexe Lernaufgaben darzustellen, die sich beispielsweise in den „Variationen über das Thema Napoleon“ (S. 214f.) kaum von solchen unterscheiden dürften, die im bilingualen oder mehrsprachigen Sachfachunterricht zu erwarten wären. Doch liegt genau hier die Stärke von KOLBS Ansatz: Die komplexe Tätigkeit des Sprachmittlens geht weit über das, was üblicherweise in den gängigen Aufgaben vorgeschlagen wird – und häufig doch nur formbezogene Übersetzung in realitätsfernen Kontexten bleibt – hinaus: Sprachmittlung erfordert komplexe Aufgaben und Rahmungen, um überhaupt ihren Wert für inhaltsbezogene zwei- oder mehrsprachige Kommunikationssituationen entfalten zu können, beziehungsweise für die Lerner erkennbar werden zu lassen.

Nun bleibt zu hoffen, dass KOLBS Grundlagenforschung Anlass für zunehmend auch empirisch ausgerichtete Arbeiten zum Thema Sprachmittlung wird – an Ansatzpunkten dafür mangelt es jedenfalls nicht.

Göttingen

BIRGIT SCHÄDLICH

Sabine HOFFMANN: *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2014 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 358 Seiten [64,00 €]

Sabine HOFFMANN beschäftigt sich in ihrer breit angelegten empirischen Untersuchung mit der „Korrelation von Bewusstsein und Motivation“ (S.15) beim institutionellen Fremdsprachenlernen. Es geht ihr darum, das Zusammenspiel von „kognitiven, emotionalen und motivationalen Faktoren“ in Bezug auf den individuellen Lernprozess beim Aufbau von mündlichen Kompetenzen in einer zweiten Sprache aufzuzeigen. Die Verfasserin möchte dieses Zusammenspiel theoretisch begründen, dazu ein Modell erarbeiten und dieses empirisch überprüfen. Dieses Vorhaben macht die Einbeziehung psychologischer Ansätze aus der Lern- und Verstehenspsychologie, der Unterrichtswissenschaft und der pädagogischen Psychologie erforderlich, die in Beziehung zur Fremdsprachenforschung und -didaktik gesetzt werden müssen. Neben den eher auf Bewusstheit abhebenden Lernprozessen spielen in ihrem Forschungszusammenhang die von der Verfasserin als willentliche Lernhandlungen bezeichneten Konzepte der Motivation, der Volition und der Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle und greifen damit ein weiteres breites Forschungsfeld auf.

Es ist zu begrüßen, dass sich eine Forscherin, die sowohl über eine fundierte Ausbildung in der Sprachlehrforschung als auch über weitreichende praktische fremdsprachliche Unterrichtserfahrungen verfügt, dieser Forschungsfrage annimmt. Zwar hat die Motivationsforschung im letzten Jahrzehnt einen großen Aufschwung erfahren, aber Fragen, die mit der menschlichen Kognition und ihrer Umsetzung in sprachliches Verhalten bzw. der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen zu tun haben, werden in diesem Zusammenhang nur selten gestellt oder gar beantwortet. Dazu kommt, dass in der Diskussion um fremdsprachliche Kompetenzen und ihre Entwicklung aufgrund der Dominanz des Europäischen Referenzrahmens und seines Kompetenzverständnisses den psycholinguistischen Beschreibungen von Kompetenzen wie dem Sprechen oder dem Hörverstehen kaum Beachtung geschenkt wird. In ihrer Arbeit greift HOFFMANN aber gerade diese Beschreibungen (z.B. das Sprachproduktionsmodell von LEVELT) auf und verbindet sie geschickt mit kognitiv orientierten Modellen des Zweitspracherwerbs wie dem von Richard W. SCHMIDT (*Noticing Hypothese*), die ihr Verständnis vom Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen stützen. Allein das Herausgreifen empirisch abgesicherter Erkenntnisse aus der Psycholinguistik und ihre Verknüpfung mit eher

kognitiv orientierten Spracherwerbsmodellen stellt einen innovativen Zugang auf das weite Feld des Sprachenlernens dar; der Bezug zu Motivation und Volition vertieft diesen Zugang und lässt die Bezüge zwischen dem affektiven und den kognitiven Aspekten beim Lernen deutlich aufscheinen.

Das Zweitsprachenlernen bei Erwachsenen, das in den Diskussionen um den L2-Erwerb in den letzten beiden Jahrzehnten schon immer eine wichtige Rolle gespielt hat, wird in der Untersuchung von HOFFMANN aus einer neuen Perspektive gesehen. Während man dieses bisher als bewusstes Lernen charakterisiert, dem eine Phase der Automatisierung folgt, verschiebt die Verfasserin diese Perspektive, indem sie die Unterscheidung zwischen inzidentellem, implizitem und bewusstem Lernen aufgreift, die in der L2-Forschung nicht die Rolle gespielt hat, die ihr gebührt. Dem inzidentellen Lernen wird von der Verfasserin für das Sprachlernen bei Erwachsenen kaum eine Bedeutung beigemessen, bei Kindern wird der Lernwert höher angesetzt. Das implizite Lernen schließt das im Vorbewusstsein Wahrgenommene mit ein, während beim bewussten Lernen der Anteil der Kognition ansteigt. Richard W. SCHMIDTS Aussage „adult humans do not learn without awareness“ (S.44) führt zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit dieser Theorie des L2-Erwerbs. SCHMIDTS Überlegungen führen HOFFMANN dazu, den Begriff der Aufmerksamkeit als einen wichtigen Faktor beim L2-Erwerb einzuführen. Aufmerksamkeit und *noticing* kommt gerade beim Sprechen in der Fremdsprache eine relevante Rolle zu, weil sie erwachsenen Lernenden die Möglichkeit geben, sich automatisierte Prozesse bewusst zu machen und sich damit korrigieren zu können. Und Aufmerksamkeit ist gleichzeitig ein Konzept, das in der Motivationsforschung eine zentrale Rolle spielt. HOFFMANN baut also an dieser Stelle eine Brücke hinüber zu den von ihr so genannten willentlichen Lernhandlungen, die neben Motivation Konzepte wie Wille und Interesse einschließen.

Die Gliederung des Buches entspricht der aufgezeigten Thematik. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der kognitiven Seite des Fremdsprachenlernens, hebt neben einer umfassenden Diskussion des Begriffs Bewusstsein auf die Sprachbewusstseinsforschung und die Sprachlernbewusstseinsforschung ab und behandelt dann ausführlich die kognitiv orientierten Theorien zum Zweitspracherwerb, die für das Erwachsenenlernen von so großer Bedeutung sind. Nach einer Erläuterung des Begriffs der mündlichen Sprachkompetenz greift die Verfasserin die methodisch-didaktische Frage nach den Möglichkeiten, Bewusstmachungsprozesse zu initiieren, auf. Sie unterscheidet zwischen selbst- und fremdinitiiertem Bewusstmachen und differenziert bei letzterem zwischen der Sprachlernberatung des einzelnen Lerners und der Bewusstmachung im Klassenverband. Die erste Forschungsfrage wird im Anschluss an dieses Kapitel formuliert. Sie lautet: Inwieweit hat Bewusstmachung auf den fremdsprachlichen Lernprozess Einfluss und in welchem Maße lässt sich daraus eine Verbesserung der mündlichen Kompetenz festmachen? (vgl. S.77)

Im zweiten theoretischen Kapitel geht es Sabine HOFFMANN um die andere Säule ihrer Untersuchung, die so genannten willentlichen Lernhandlungen. Sie behandelt zunächst ausführlich die verschiedenen Strömungen der Motivationsforschung und widmet sich dann dem Interessenbegriff und der Interessenforschung. Die verschiedenen Motivationskonstrukte der Fremdsprachenforschung (DÖRNYEI, RIEMER) werden im letzten Abschnitt dieses Kapitels beschrieben, bevor die zweite Forschungsfrage formuliert wird, die sich in drei Fragen aufteilt: „1. Ist von expansiv orientiertem Lernen eher auf eine Speicherung im LZG zu schließen? 2. Zeigt sich dabei auch eine bessere Leistung? 3. Prädisponiert oder koppelt sich expansives Lernen eher an bewusste Lernprozesse?“ (S.121)

Das dritte Kapitel ist eine umfassende und weitreichende Auseinandersetzung mit den in der Arbeit eingesetzten methodischen Werkzeugen, die weit über das hinausgeht, was man in

einem solchen Kontext erwarten kann. Was besonders gefällt, sind die präzisen Begründungen, welche die Verfasserin für den Einsatz bestimmter methodischer Werkzeuge gibt. Für ihre Studie entscheidet sie sich, Fragebögen, Tagebücher, Beratung und Videografien, Sprachstandserhebungen und Experteninterviews einzusetzen. HOFFMANN beschreibt in diesem Kapitel auch, wie sie die verschiedenen Forschungsmethoden in einer Pilotstudie erprobte und ihr ursprüngliches Forschungsdesign modifizierte.

Im vierten Kapitel stellt die Verfasserin dar, wie sie die im Klassensatz und in Einzelfallanalysen gewonnenen Daten interpretiert. Für die Analyse im Klassensatz geht sie von einer Experimental- und einer Vergleichsgruppe aus, die aus Deutschlernern des Goethe-Instituts Palermo bestehen. Die Experimentalgruppe besteht aus zehn Lernenden, die Vergleichsgruppe aus ursprünglich acht Lernenden, die im Laufe der Untersuchung auf fünf Lernende zusammenschrankte. Experimental- und Vergleichsgruppe unterschieden sich dadurch voneinander, wie sie unterrichtet wurden: die Experimentalgruppe durch eine stärkere Betonung des kognitiven Bereichs, durch Lernberatung, durch Tagebücher, in welchen die Lernenden ihre Lernprozesse schildern sollten, die Vergleichsgruppe durch einen Unterricht, in welchem diese Aspekte ausgeblendet waren.

Beide Gruppen erhielten im ersten Schritt Fragebögen, in welchem das Interesse am Lernen der deutschen Sprache erfragt wurde. Der zweite Teil der Untersuchung bestand aus Sprachstandserhebungen, die gesondert für jedes einzelne Mitglied der Gruppen dreimal durchgeführt wurden. Sie bezogen sich auf Ausdrucksfähigkeit, Aufgabenbewältigung, formale Richtigkeit und Aussprache. Der dritte Teil der Untersuchung bestand aus Videografien, die, allerdings nur in der Experimentalgruppe, Aufschluss geben sollten über die Frequenz sowie die Art und Qualität der Wortmeldungen. Der größte und umfassendste Teil der Untersuchung ist Einzelfallanalysen der neun Lernenden aus der Experimentalgruppe gewidmet, die den Sprachkurs beendeten. Hier kommen die Kategorien, die bei der Analyse der beiden Gruppen eingesetzt wurden, wieder zum Tragen, beziehen sich jetzt allerdings auf die einzelnen Lerner und ermöglichen es, ein recht präzises Bild von den Lernprozessen der einzelnen Probanden zu zeichnen. Neu kommen detaillierte Analysen der drei Lernberatungen hinzu, die jeder Lernende im Laufe des Kurses zu durchlaufen hatte und die von der Verfasserin durchgeführt wurden.

Das vergleichsweise kurze fünfte Kapitel, von der Verfasserin „Schlussfolgerungen und Desiderate“ genannt, fasst die Ergebnisse der Untersuchung zusammen, von welchen die folgenden besonders hervorzuheben sind: (1) Der Erwerb der Fremdsprache Deutsch vollzieht sich bei mehr als der Hälfte der erwachsenen Lernenden auf einer betont bewussten Ebene. (2) Bewusstmachungsprozesse wirken sich positiv auf die Lernergebnisse im Hinblick auf die mündliche Leistung aus, wie die besseren Ergebnisse der Experimentalgruppe zeigen. (3) Bewusstes Lernen fördert grundsätzlich die mündliche Leistung bei Fremdsprachenlernern, verliert aber bei fortgeschrittenen Lernenden an Relevanz. (4) HOFFMANN zieht daraus vorsichtig die Schlussfolgerung, dass die Leistungen von L2-Lernern im Mündlichen in unmittelbarer Relation zum Bewusstseinsgrad stehen.

Diese umfassende, aber nicht immer leicht zu lesende Studie sollte jeder lesen, der an den Zusammenhängen von Kognition, Bewusstsein und Motivation beim Zweitsprachenlernen interessiert ist. Sie ist aber auch für den „normalen“ Sprachlernforscher von großer Bedeutung, weil sie die Kluft zwischen bewusstem, kognitivem Lernen auf der einen und implizitem Lernen auf der anderen Seite zu überbrücken versucht, die sich bei der konkreten Umsetzung theoretischen Gedankenguts in praktisches Unterrichtshandeln immer noch zeigt.

Wuppertal

DIETER WOLFF

Britta VIEBROCK: *Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. Eine systemische Betrachtung*. Frankfurt/M. [etc.]: Peter Lang 2015, 187 Seiten [39,95 €]

Auf dieses Buch hat die deutschsprachige Fremdsprachenforschung lange gewartet: Endlich hat sich in Person von Britta VIEBROCK eine empirische Fremdsprachenforscherin der Aufgabe angenommen, das Thema Forschungsethik disziplinspezifisch in einer Monographie gründlich auszuleuchten. Dabei geht die Autorin in sieben Schritten vor, von denen der erste – die Einleitung unter dem Titel „Forschungsethik in der Krise (?)“ – die in der Öffentlichkeit breit diskutierten Plagiatsfälle prominenter Politiker/-innen sowie vier fiktive – und anregende – Beispielszenarien aus der Fremdsprachenforschung nutzt, um das Themenfeld aufzureißen.

Das zweite Kapitel ist der „Forschungsethik in systemischer Perspektive“ gewidmet und fragt nach dem „Ethos der Wissenschaft, das sich jede Forscherin und jeder Forscher zu eigen machen sollte“ (S. 29). Hier finden interessierte Leser/-innen mit hoher Belegdichte zusammengestellte Gedankenanstöße, die sowohl die individuelle Ebene der forschenden Person und das Ethos epistemischer Rationalität betreffen als auch solche, die sich auf das auf gesellschaftlicher, häufig institutioneller Ebene angesiedelte Ethos wissenschaftlicher Folgeverantwortung beziehen. Überzeugend erscheinen mir VIEBROCKS Ausführungen zur Entscheidungsfindung integrierender Forscher/-innen: Zur näheren Bestimmung von Integrität greift sie auf die von MACFARLANE angeführten Tugenden Mut, Respekt, Entschlossenheit, Ernsthaftigkeit, Bescheidenheit und Reflexivität zurück. Weniger überzeugend erscheint mir dagegen ihre kritische Auseinandersetzung mit dem „Glaubenssatz“ der „methodischen Kontrolliertheit“, der ihr zufolge „Tendenzen einer Verselbständigung“ (vgl. S. 45) aufweist und den sie in die Nähe des Positivismus rückt. Eine solch deutliche Eigenpositionierung ist jedoch sehr gut geeignet als Zündstoff für weitergehende fremdsprachendidaktische Diskussionen zur Forschungsethik. Dasselbe gilt für die Aussage, dass mit der Zielsetzung von Forschung, „nach Ordnung, Erklärung, Prognose“ zu streben, „die Möglichkeit von Vielfalt, Heterogenität, Regellosigkeit von vornherein ausgeschlossen [wird]“ (S. 46). In Anlehnung an die Arbeiten von REDWOOD erkennt VIEBROCK eine „symbolische Gewalt, die mit der Herstellung von Ordnung im Forschungsprozess einhergeht“ (S. 46). Als fremdsprachendidaktisches Beispiel führt sie u.a. die Redeweise an, dass ein bestimmter Ansatz noch nicht in der Schule angekommen sei.

„Deutlich wird [...], dass mit der Wortwahl in den genannten Beispielen unterschiedliche Inhalte transportiert werden, die in der Tat nicht unschuldig sind: Es wird ganz klar entschieden, wer die Theoriehoheit über den fremdsprachlichen Klassenraum hat und in welche Richtung der Wissens- und Theorietransfer geht – von der Wissenschaft zur Unterrichtspraxis. Der Wert des Alltagswissens von Lehrerinnen und Lehrern (für das es eine Vielzahl weiterer Bezeichnungen gibt) wird mit der Aussage gänzlich ignoriert. Auch kann von einer Gleichberechtigung von Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler und Forschungsteilnehmerin oder -teilnehmer durch diese Wortwahl keine Rede mehr sein“ (S. 47).

Im dritten Kapitel steigt die Autorin tiefer in die historischen und interdisziplinären Bezugskontexte, Konzepte und theoretischen Hintergründe ein. Aristotelische Tugendethik, feministische Ethik der Fürsorge, deontologische Ethik, Konsequentialismus und Kontraktualismus wie auch Menschenbildannahmen und Subjektmodelle werden hier genauer untersucht und mit klarem Bezug auf bisherige Überlegungen in der Fremdsprachenforschung kenntnisreich aufgearbeitet. Bemerkenswert erscheint der nachdenkliche Ton, mit dem die Autorin auch von ihr favorisierte Positionen wie die einer advocacy-Forschung, bei der empowerment

als „Gegenhorizont zu einer [...] ausnutzenden Haltung“ (S. 83) entwickelt wird, differenziert hinterfragt:

„Allerdings sollte auch berücksichtigt werden, dass eine auf *empowerment* und *agency* ausgerichtete Forschung paternalistische Züge tragen kann, wenn nämlich der Wunsch nach einer solchen Handlungsfähigkeit gar nicht von den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern geteilt wird bzw. als nicht durch das Forschungsvorhaben einlösbar eingeschätzt wird. Die Grenze zur Bevormundung ist schmal, wenn die Notwendigkeit zu *empowerment* nur aus der Perspektive des Wissenschaftlers oder der Wissenschaftlerin bestimmt wird“ (S. 83).

Nach dieser facettenreichen Aufbereitung des Forschungsstands präsentiert die Autorin im vierten Kapitel eine eigene Dokumentenanalyse von Kodizes benachbarter Disziplinen deutscher Fachgesellschaften (Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft) sowie auch der entsprechenden nordamerikanischen Pendanten. Auf dieser Grundlage plädiert sie dafür, dass „ein Ethik-Kodex für die Fremdsprachenforschung [...] weitreichender sein [sollte] als nur Regeln guter wissenschaftlicher Praxis zu explizieren und stärker die Integrität des Forschers oder der Forscherin sowie die gesellschaftliche Verantwortung der Disziplin in den Blick nehmen [sollte]“ (S. 107). Ihre detailorientierte Auswertung kritischer Einwände zur Formalisierung forschungsethischer Überlegungen lässt insbesondere die Bürokratisierung und den unangemessenen Zeitaufwand von einschlägigen Überprüfungsverfahren erkennbar werden. So stellt sie die Frage, inwieweit Formalisierungen durch Ethik-Kodizes, universitäre Ethik-Kommissionen und Prüfverfahren auf der Ebene der Bundesländer auch negative Auswirkungen auf den Wissenschaftsbetrieb haben.

Im fünften Kapitel präsentiert Viebrock die Ergebnisse einer Online-Befragung von 107 Nachwuchswissenschaftler(inne)n der Fremdsprachenforschung. Auf der Grundlage von maximal 67 Items wurden folgende Bereiche genauer untersucht: biographische Angaben der Befragten und formale Angaben zu ihrem Forschungsprojekt (Dauer, Betreuungssituation, Finanzierung), Angaben zum Forschungsdesign, zum Umgang mit den Daten (Verwahrung, Zugang), zu rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts (universitäre und behördliche Genehmigungsverfahren), zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Forschungsprojekt, zur Einstellung zu forschungsethischen Aspekten sowie zur Ausbildung forschungsethischer Kenntnisse und Reflexionskompetenzen (vgl. S. 118). Die leserfreundlich präsentierte Auswertung fördert erstmalig verfügbare Daten zu vielen dieser Untersuchungsschwerpunkte zutage. Interessant erscheint u.a., dass 60 % der Befragten zu Beginn des Projekts eine Genehmigung für ihr Forschungsprojekt in einer Promotionskommission einholen mussten und dass bei Änderungen am Projekt in der Regel jedoch nur eine Abstimmung mit den Betreuer(inne)n vorzunehmen war. Die substanziellen Befunde werden bestens nachvollziehbar präsentiert und in die zuvor entfalteten theoretischen Zusammenhänge eingeordnet.

In ihrer Zusammenfassung der Ergebnisse im sechsten Kapitel betont die Autorin u.a. den Entwicklungsbedarf in zwei Bereichen: Erstens ergibt die Onlinebefragung, dass der Aspekt einer sicheren Datenverwahrung der individuellen Einschätzung überlassen bleibt, weil hierzu keine gesicherten Strukturen an den Universitäten vorliegen. Zweitens deuten die niedrigen Werte beim Erkennen von Interessenskonflikten (insb. Risikoabschätzung in Bezug auf Ergebnisverwertung) darauf hin, dass in diesem Bereich weitere Maßnahmen zur Ausbildung des fremdsprachendidaktischen Nachwuchses wünschenswert wären.

Die abschließenden Überlegungen im siebten Kapitel beziehen sich auf die Ausbildung und Vertiefung forschungsethischer Reflexionskompetenzen. Dabei erkennt Viebrock u.a.

„die Wichtigkeit persönlicher Interaktionsmöglichkeiten sowohl mit Gleichgesinnten als auch mit erfahreneren Kolleginnen und Kollegen. Als weit weniger bedeutsam erweisen sich formale Regelwerke von Universität oder wissenschaftlichen Fachgesellschaften ebenso wie Angebote im Rahmen einer strukturierten Doktorandenausbildung“ (S. 165).

Thematisch fokussierte Workshops und individuelle Beratung stehen bei der Wunschliste der Doktorand(inn)en in Bezug auf forschungsethische Ausbildungsangebote nach Viebrocks Untersuchung an oberster Stelle. Es ist zweifellos eines der vielen Verdienste ihrer Studie, dass sie den forschungsethischen Entwicklungsbedarf der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die Nachwuchsförderung klar dokumentiert und dass sie konkrete Anregungen zu Ausbildungsmodellen und -inhalten unterbreitet.

Als Fazit ist festzuhalten, dass es Viebrock in ihrer kurzen Monographie im Umfang von 187 Seiten gelungen ist, in gleichermaßen konziser wie auch präziser Weise sowohl den theoretischen Stand der Diskussion in anderen Disziplinen mit durchgängig klarem Bezug auf die Fremdsprachendidaktik aufzubereiten als auch einen fundierten empirischen Beitrag zur forschungsethischen Praxis fremdsprachendidaktischer Nachwuchswissenschaftler/-innen zu liefern. Dem Buch ist eine breite fremdsprachendidaktische Leserschaft zu wünschen, die die vielen zur Diskussion gestellten Punkte mit derselben Reflexionstiefe und Leidenschaft aufgreift, mit der Britta Viebrock sie in dieser ersten deutschsprachigen Monographie zu diesem Thema behandelt hat.

Wien

KAREN SCHRAMM

Vorschau auf Jahrgang 47.1 (2018)

Der von Lutz KÜSTER und Jochen PLIKAT (beide Humboldt Universität zu Berlin) koordinierte Themenschwerpunkt trägt den Titel „Fachlichkeit und Erziehungsauftrag im schulischen Fremdsprachenunterricht“.

Die Ziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts werden weitestgehend bestimmt von den Vorgaben der Bildungsstandards und der länderspezifischen Rahmenlehrpläne. Übereinstimmend orientieren diese sich an den Kompetenzmodellierungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Im Zuge der bildungspolitisch implementierten Output-Orientierung mit ihren Postulaten einer Rechenschaftslegung (*accountability*) und empirischen Fassbarkeit der Ergebnisse schulischen Unterrichts erhalten in diesem Rahmen die fertigungsbezogenen Teilkompetenzen gegenüber den sog. „weichen“ Kompetenzen ein vergleichsweise starkes Gewicht. Letztere weisen große Schnittmengen mit den fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen auf, welche durchaus auch in den genannten Vorgaben zu finden sind. Da sie aber zumeist in der Begrifflichkeit unterschiedlicher Teilkompetenzen ausdifferenziert werden (insbesondere der interkulturellen, aber auch der methodischen Kompetenzen), steht in ihnen überwiegend die Befähigung zu Problemlösungen in konkreten Handlungssituationen im Vordergrund.

Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen (rapides Ansteigen populistischer Diskurse zum gesellschaftlichen Umgang mit Fremdheit und Fremden, Herausforderungen durch den Strukturwandel von Öffentlichkeit im Zuge der digitalen Kommunikations- und Unterhaltungselektronik, um nur zwei Felder zu benennen) erhält die Frage nach dem Erziehungsauftrag von Schule jedoch eine neue Dringlichkeit. Auf der Ebene aller Fächer, also auch der fremdsprachlichen, wäre demzufolge zu klären, welchen spezifischen Beitrag diese zum fächerübergreifenden Erziehungsauftrag zu leisten imstande sind. Die im Grunde vorgelagerte Frage, wie dieser Erziehungsauftrag zu fassen ist, lässt sich stets nur im Zuge gemeinschaftlicher Aushandlungsprozesse bestimmen. Insofern lassen sich beide Bereiche, der fächerübergreifende und der fachspezifische, in vielen Aspekten nicht voneinander trennen.

Ziel des Themenschwerpunktes im Heft 1/2018 ist es, einen Beitrag zu der oben angesprochenen Diskussion zu leisten. Zugrunde gelegt wird dabei ein weit gefasstes Verständnis des schulischen Erziehungsauftrags und zwar als Befähigung zu Selbstständigkeit des Denkens und Handelns in sozialer Verantwortung und zu einer als bereichernd empfundenen Lebensgestaltung. Diese unterschiedlichen Facetten spiegeln sich in den thematischen Fokussierungen der einzelnen Beiträge.

Bei Redaktionsschluss lagen Zusagen für Beiträge mit folgenden Arbeitstiteln vor:

Lutz KÜSTER, Jochen PLIKAT (Berlin): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Barbara SCHMENK (Waterloo, Canada): Aporien des Lern- und Bildungsziels Autonomie im Kontext des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts

Andreas BONNET, Elisabeth BRACKER DA PONTE (Bremen): Überfachliches Lernen durch Ungewissheit? – Social skills und Reflexivität im kooperativen Englischunterricht

Jochen PLIKAT (Berlin): Der evolutionäre Humanismus – eine ethische Grundlage für kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht?

Ivo STEININGER (Paderborn): Literarisches Lesen und ästhetische Resonanz: Der fremdsprachliche Literaturunterricht als persönlichkeitsbildender Lernort

Daniela CASPARI (Berlin): Reflexives Fremdsprachenlernen – eine Chance zur Verbindung von Fachlichkeit und Erziehungsauftrag im Fremdsprachenunterricht

Malte BRINKMANN (Berlin): Anerkennung der/des Fremden. Bildung und Demokratie im (Fremdsprachen-)Unterricht

Geplanter Themenschwerpunkt für Jahrgang 47.2 (2018)

Digitalisierung und Differenzierung, koordiniert von Torben SCHMIDT (Lüneburg) und Nicola WÜRFEL (Leipzig)

Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)

Themenschwerpunkte (1992 – 2017)

- 21 (1992): *Idiomatik und Phraseologie* (hrsg. von Ekkehard Zöfgen)
- 22 (1993): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur* (koord. von Gert Henrici und Ekkehard Zöfgen)
- 23 (1994): *Wörterbücher und ihre Benutzer* (koord. von Ekkehard Zöfgen)
- 24 (1995): *Kontrastivität und kontrastives Lernen* (koord. von Claus Gnutzmann)
- 25 (1996): *Innovativ-alternative Methoden* (koord. von Gert Henrici)
- 26 (1997): *Language Awareness* (koord. von Willis J. Edmondson und Juliane House)
- 27 (1998): *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern* (koord. von Inez De Florio-Hansen)
- 28 (1999): *Neue Medien im Fremdsprachenunterricht* (koord. von Erwin Tschirner)
- 29 (2000): *Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik* (koord. von Frank G. Königs)
- 30 (2001): *Leistungsmessung und Leistungsevaluation* (koord. von Rüdiger Grotjahn)
- 31 (2002): *Lehrerbildung in der Diskussion* (koord. von Frank G. Königs und Ekkehard Zöfgen)
- 32 (2003): *Mündliche Produktion in der Fremdsprache* (koord. von Karin Aguado u.a.)
- 33 (2004): *Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen* (koord. von Erwin Tschirner)
- 34 (2005): *„Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht* (koord. von Franz-Joseph Meißner)
- 35 (2006): *Sprachdidaktik – interkulturell* (koord. von Claus Gnutzmann und Frank G. Königs)
- 36 (2007): *Fremdsprache als Arbeitssprache in Schule und Studium* (koord. von Claus Gnutzmann)
- 37 (2008): *Lehren und Lernen mit literarischen Texten* (koord. von Eva Burwitz-Melzer)
- 38 (2009): *Strategien im Fremdsprachenunterricht* (koord. von Manfred Raupach)
- 39 (2010): *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts* (koord. von Claus Gnutzmann und Frank G. Königs)
- 40.1 (2011): *Fremdsprachenforschung in Europa* (koord. von Claus Gnutzmann, Frank G. Königs und Lutz Küster)
- 40.2 (2011): *Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung* (koord. von Jürgen Kurtz)
- 41.1 (2012): *Kompetenzen konkret* (koord. von Lutz Küster)
- 41.2 (2012): *Fremdsprachen in nichtsprachlichen Studiengängen* (koord. von Claus Gnutzmann)
- 42.1 (2013): *Entwicklungslinien. Standpunkte der Fremdsprachenforschung* (koord. von Jenny Jakisch, Frank G. Königs und Lutz Küster)
- 42.2 (2013): *Tasks revisited* (koord. von Wolfgang Hallet und Michael K. Legutke)
- 43.1 (2014): *Der Fremdsprachenlehrer im Fokus* (koord. von Frank G. Königs)
- 43.2 (2014): *Multiliteralität* (koord. von Lutz Küster)
- 44.1 (2015): *Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache* (koord. von Claus Gnutzmann)
- 44.2 (2015): *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (koord. von Jenny Jakisch)
- 45.1 (2016): *(Fremd-)Sprachenlernen mit Film* (koord. von Gabriele Blell und Carola Surkamp)
- 45.2 (2016): *L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven* (koord. von Claudia Riemer und Kathrin Wild)
- 46.1 (2017): *Sprachenpolitik* (koord. von Eva Burwitz-Melzer und Jürgen Quetz)
- 46.2 (2017): *Frühes Fremdsprachenlernen* (koord. von Heiner Böttger)

Hinweise zu Beiträgen für FLuL

FLuL begrüßt Beiträge zu Forschung und Unterricht aus allen für den Fremdsprachenunterricht relevanten Bereichen sowie zum Fremdsprachenlehren/-lernen im Ausland. Grundlage für jeden Beitrag sollte eine ausreichende wissenschaftliche Fundierung mit unmittelbarer oder mittelbarer Relevanz des Gegenstandes für die fremdsprachenunterrichtliche Tätigkeit an der Hochschule sein. Beiträge, die den schulischen Fremdsprachenunterricht zusätzlich zur Reflexionsgröße erheben, sind gleichermaßen willkommen.

Themenschwerpunkt: Frühes Fremdsprachenlernen

HEINER BÖTTGER Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	3
HEINER BÖTTGER Frühe Fremdsprachenlerner – Prädispositionen und Potenziale	8
OTFRIED BÖRNER Frühes Fremdsprachenlernen – Historische Entstehung und Entwicklung	18
CHRISTA LOHMANN Konsolidierung des Grundschul-Englischunterrichts	36
STEFANIE FRISCH Eckpfeiler des kommunikativen Englischunterrichts in der Grundschule	55
HENRIETTE DAUSEND Übergänge im frühen Englischunterricht	70
OTFRIED BÖRNER, HEINER BÖTTGER, ADELHEID KIEREPKA, CHRISTA LOHMANN Fremdsprachenunterricht in der Primarschule – Potenziale für zukünftige Standards	85
DANIELA ELSNER Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: <i>Where are you now et où vas-tu?</i>	104

www.periodicals.narr.de
www.narr.de



narr
ranck
e\atte
mpto

ISSN 0932-6936

Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG