

Schleswig-Holsteinischer Landtag

Ausschussdienst und Stenographischer Dienst

N i e d e r s c h r i f t

Bildungsausschuss

14. Sitzung

am Donnerstag, dem 5. April 2001, 14:00 Uhr
im Sitzungszimmer 142 des Landtages

Anhörung

Fremdsprachenunterricht an Grundschulen

Anwesende Abgeordnete

Dr. Ulf von Hielmcrone (SPD)

Vorsitzender

Birgit Herdejürgen (SPD)

Dr. Henning Höppner (SPD)

Gudrun Kockmann-Schadendorf (SPD)

Jürgen Weber (SPD)

Sylvia Eisenberg (CDU)

stellv. Vorsitzende

Jost de Jager (CDU)

Caroline Schwarz (CDU)

Gero Storjohann (CDU)

Dr. Ekkehard Klug (F.D.P.)

Angelika Birk (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)

Weitere Abgeordnete

Hermann Benker (SPD)

Anke Spoorendonk (SSW)

Die Liste der **weiteren Anwesenden** befindet sich in der Sitzungsakte.

Tagesordnung:**Anhörung zum Thema****„Fremdsprachenunterricht an Grundschulen“**

Verband/Institution	Teilnehmer	Umdruck
Englisches Seminar der CAU	Professor Dr. Wode	15/933
Institut für dänische Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Universität Flensburg	Professorin Dr. Fredsted	15/888
Claus-Rixen-Schule, Grund- und Hauptschule Altenholz	Frau Fischer,	15/889
Georg-Kerschensteiner-Schule, Grund- und Hauptschule Pinneberg	Frau Gilberg-Lemke	15/891
Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen	Frau Dr. Lommel	15/890
Landeselternbeirat für Grund-, Haupt- und Sonderschulen	Vorsitzende Frau Franzen	15/892
Beauftragter des IPTS für Friesischunterricht in der Grundschule	Herr Nommensen	15/893
Beauftragte des IPTS für Englischunterricht in der Grundschule	Frau Schultz-Steinbach	15/894
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft	Herr Dr. Johannsen	15/895
Verband Bildung und Erziehung	Frau Hennig	15/935
Verband Deutscher Realschullehrer	Frau Hitzer	15/899
Philologenverband	Herr Dr. Löding	

Schriftliche Stellungnahmen:

Verband/Institution	Umdruck
Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter an Realschulen	Umdruck 15/896
Landeselternbeirat der Gesamtschulen	Umdruck 15/800
Fremdsprachliche Frühförderung Englisch, Bad Bramstedt	Umdruck 15/897
Schulleiterverband	Umdruck 15/921
Stellungnahme des Grundschulverbands	Umdruck 15/898
VDS - Fachverband für Behindertenpädagogik	Umdruck 15/934

Der Vorsitzende, Abg. Dr. von Hielmcrone, eröffnet die Sitzung um 14:05 Uhr und stellt die Beschlussfähigkeit des Ausschusses fest. Die Tagesordnung wird in der vorstehenden Fassung gebilligt.

Einzigster Punkt der Tagesordnung:

**Anhörung zum Thema
„Fremdsprachenunterricht an Grundschulen“**

Stellungnahme von Professor Dr. Wode, Englisch Seminar der CAU

(Umdruck 15/933)

Problemstellung

Die Art von Fremdsprachenunterricht, wie er für die Grundschulen in Schleswig-Holstein vorgesehen ist, ist nur eine von vielen Arten von Frühvermittlung. Die schleswig-holsteinische Variante sollte daher sorgfältig durch Vergleich mit anderen Alternativen auf ihre Eignung überprüft werden, ehe sie tatsächlich eingeführt wird. Denn einige andere Ansätze sind beträchtlich billiger, ja kostenneutral und führen zudem zu beträchtlich besseren Ergebnissen. Auch wird die **europaspezifische Zielsetzung** nicht deutlich genug. Das Problem ist schließlich nicht gelöst, wenn durch den früheren Beginn ein höheres Niveau für die 1. Fremdsprache angestrebt wird. Das eigentliche Ziel ist, genug Zeit zu gewinnen, damit auch eine weitere (Fremd)Sprache so intensiv gefördert werden kann, dass das funktional erforderliche Niveau erreicht wird.

Wie dem Protokoll der Landtagsdebatte vom 17.11.00 zu entnehmen ist, besteht in vielen Punkten Konsens, u.a.:

- (Fremd)Sprachenkenntnisse sind für die **Weiterentwicklung Europas** unerlässlich.
- An **Frühvermittlung** führt kein Weg vorbei.
- Möglichst **jedes Kind** sollte Zugang zu diesem Bildungsangebot haben.
- Die Sprachkenntnisse aus dem Primarbereich sollten im Sekundarbereich kontinuierlich weiterentwickelt werden.
- Besondere Beachtung erfordern die **Englischkenntnisse der Lehrkräfte**. Die erforderliche Kompetenz kann i.d.R. nur durch einen längeren **Auslandsaufenthalt** gesichert werden. Abitursenglisch oder kurzzeitige Auffrischungen reichen nicht.
- Lehrkräfte mit dem erforderlichen Qualifikationsprofil sind z.Z. nicht in ausreichender Zahl vorhanden. Die **Lehreraus- und Weiterbildung** muss mit neuer Zielsetzung vorangetrieben werden.
- **Lehrmaterialien** fehlen.

Auf diese Punkte wird im Folgenden nicht weiter eingegangen. Präzisiert werden muss jedoch die Zielsetzung, damit Alternativen für die weitere Erörterung der vier Kernfragen bereitgestellt werden können:

- Welche Arten von Unterricht bieten sich an, und was leisten sie?
- Wie früh kann bzw. sollte man beginnen?
- Welche Kosten entstehen?
- Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich?

Zielsetzung: Europas 3-Sprachenformel

Die Schulsysteme müssen nicht nur in Europa so ausgerichtet werden, dass alle Schüler die Möglichkeit erhalten, **mindestens drei Sprachen** auf einem funktional angemessenen Niveau zu lernen.

Die **Wahl der Sprachen** ist so zu treffen, dass eine Sprache eine große Weltsprache ist (z.B. Englisch, Spanisch, Arabisch oder Mandarin Chinesisch), eine zweite eine mittlere (wie Deutsch, Französisch, Griechisch, Japanisch etc.) und die dritte eine kleinere, möglichst aus den angrenzenden Regionen.

Das **Sprachenangebot** im Schulsystem ist so auszurichten, dass nicht alle Schüler dieselbe Kombination an Sprachen lernen. Das würde zwangsläufig die Arbeitslosen von morgen produzieren. Die Schüler müssen **unterschiedliche Kombinationen** wählen können (z.B. Deutsch, Englisch und Dänisch; Deutsch, Spanisch und Dänisch; Deutsch Englisch und Polnisch).

Das Angebot und die Wahl der Sprachen richtet sich nach der **sprachlichen Situation** der Kinder und der Region:

- Für **monolinguale Kinder** ist die erste Sprache die Muttersprache. Je nach ihrem Status werden die 2. und 3. Sprache so gewählt, dass die 3-Sprachenformel erfüllt wird.
- Für von Haus aus **bilinguale Kinder** sind die beiden ersten Sprachen die Muttersprachen, z.B. Deutsch und Türkisch oder Deutsch und Dänisch. Die dritte Sprache wäre in diesen Fällen eine der großen Sprachen, etwa Englisch.

- In **Sonderfällen** (Hauptschule?) sollte von der 3-Sprachenformel abgewichen werden, um wenigstens eine zusätzliche Sprache auf das erforderliche Niveau zu bringen.

Modelle und Beurteilungskriterien

Nicht nur in Deutschland gibt es inzwischen eine Fülle von Modellen und Konzeptionen zur Frühvermittlung an Grundschulen. Zu einigen liegen erste praktische Erfahrungen vor; wissenschaftlich evaluiert sind kaum welche. Eine verlässliche Beurteilungsgrundlage zur Effektivität ist daher nicht immer gegeben.

Die Effektivität von Frühvermittlung hängt vor allem von drei Faktoren ab:

- **Beginn des Unterrichts** gemäß Alter der Kinder;
- **Intensität** des Unterrichts in Stunden pro Tag/Woche;
- **Dauer** gemessen in Jahren.

Überlagert wird die Effektivitätsdiskussion natürlich von **finanziellen Erwägungen**.

Im Hinblick auf **Effektivität** und **Kosten** greifen der Bericht der Landesregierung und das Protokoll der Diskussion im Landtag zu kurz. Das z.Z. praktizierte Lehrverfahren ist denkbar ungeeignet, denn es kostet zusätzliche Lehrkräfte, und vor allem löst der vorgesehene Beginn ab der 3. Klasse, gleichgültig ob mit 10-15 Minuten täglich oder geblockt als 1 Stunde wöchentlich, das zentrale Problem der 3-Sprachenformel nicht: Es wird **nicht genügend Zeit für die intensive Förderung der 2. (Fremd)Sprache** geschaffen, ganz zu schweigen vom erforderlichen Niveau. Diese Ziele sind ohne zusätzliche Lehrkräfte, also **kostenneutral** erreichbar, wenn der Unterricht früh genug beginnt und wenn als Lehrverfahren die **Immersionmethode** verwendet wird.

Immersion: Methode und Ergebnisse

Immersionsunterricht ist die älteste und derzeit effektivste Methode zur Vermittlung von Sprachen. Bei der herkömmlichen lehrgangsorientierten Methode wird die Sprache als Lehrgegenstand behandelt; bei **Immersion** ist sie **Unterrichtssprache**, d.h. sie wird als **Arbeitsprache** in anderen Fächern verwendet, um die Sachinhalte, z.B. Mathematik, Geographie, Geschichte usf. zu vermitteln. Jegliche Erklärungen über die Struktur der neuen Sprache unterbleiben. Die Kinder erschließen sich die neue Sprache eigenständig, und zwar in etwa so, wie sie es mit ihrer Muttersprache gemacht haben. Wissenschaftlich erwiesen ist u.a., dass bei Immersion die neue Sprache beträchtlich besser als nach der lehrgangsorientierten Methode

gelernt wird, dass die Sachinhalte nicht leiden und dass die Kinder aus früh einsetzender Immersion kognitiv oft leistungsfähiger als andere Kinder sind.

Immersion: Kostenneutralität, Dauer und Intensität

Ein überragender Vorzug von Immersion ist, dass die Zeit, die die Kinder ohnehin in der Schule verbringen, zweifach genutzt wird: einerseits für die Vermittlung des Sachwissens und andererseits für die Vermittlung einer neuen Sprache. Damit lässt sich der gravierendste Kostenfaktor eliminieren. Da keine zusätzlichen Stunden erforderlich sind, erübrigen sich zusätzliche Stellen.

Darüber hinaus bietet Immersion die Möglichkeit, auch die übrigen besonders wichtigen Faktoren wie **Alter**, **Dauer** und **Intensität** beträchtlich zu intensivieren. Immersiv kann in jeder Altersstufe unterrichtet werden; der Beginn kann ohne weiteres in die Zeit vor der Einschulung vorverlegt werden; und die Stundenzahl kann durch Einbezug möglichst vieler, im besten Fall sogar sämtlicher Stunden auf ein Ausmaß gebracht werden, das im herkömmlichen stundenbezogenen Verfahren unmöglich ist.

Dass diese Überlegungen realistisch sind, zeigt die Frühvermittlung des Dänischen an Dänischen Schulen in Schleswig-Holstein und des Englischen an der **Claus-Rixen-Schule in Altenholz** im Verbund mit der dortigen **AWO-Kindertagesstätte**.

Altenholz: Verbund von Kindergarten und Grundschule

Die Kinder kommen mit 3 Jahren in den Kindergarten. In den bilingual geführten Gruppen arbeiten 2 ErzieherInnen: eine mit Deutsch als Muttersprache, die 2. mit Englisch. Der Tagesablauf wird auf Englisch gestaltet. Mit Eintritt in die Grundschule wird Englisch kontinuierlich weitergefördert, und zwar zu gut 60% des Curriculums. Unsere wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen, dass die **Kinder gegen Ende des 1. Schuljahres ein Niveau im Englischen erreichen, das z.B. dem von 10-11-Jährigen nach 3-4 Jahren lehrgangsorientiertem Unterricht von täglich 1 Stunde an der Europaschule in Varese, Italien, entspricht und oft sogar übertrifft.**

Kosten

Im Gegensatz zum dem von der Landesregierung vorgesehenen Modell mit Beginn ab 3. Klasse erfordert der Altenholzer Verbund keine zusätzlichen Stunden und somit auch kein zusätzliches Lehrpersonal, und zwar weder im Kindergarten noch in der Grundschule. Im Kindergarten sind auch keine zusätzlichen Materialien erforderlich. Sie müssen in der Grundschule für jede Form von Fremdsprachenunterricht erst entwickelt werden.

Was ist zu tun?

Aus finanziellen und Effektivitätsgründen gebührt dem Verbund von Kindergarten und Grundschule längerfristig der Vorrang. Es wäre aber unfair gegenüber den Kindern jenseits des Kindergartenalters, sie völlig auszuschließen. Folglich empfiehlt es sich, auch die leistungsschwächere Alternative für eine begrenzte Zeit zuzulassen, bis die effektivere in dem erforderlichen Maße ausgeweitet ist. Allerdings sollte nicht erst in der 3. sondern bereits in der 1. Klasse mit Englisch begonnen werden. Allerdings sollte die Intensität drastisch erhöht werden.

Konkrete Maßnahmen

- Die Landesregierung sollte öffentlich mitteilen, welches Ausbildungsprofil sie auf Grund ihrer Planungen für zukünftige Lehrer wünscht.
- Den Studierenden sollte besonders empfohlen werden, dass neben den erforderlichen Sachbereichen auch eine Fremdsprache studiert wird.
- Die Universitäten sollten aufgefordert werden, dass sie die erforderliche fachliche Ausbildung, notfalls in Form neuer Studiengänge sicherstellen.
- Es sollte unverzüglich vergleichende wissenschaftliche Gutachten zur Leistungsfähigkeit der für Schleswig-Holstein in Aussicht genommenen Modelle zur Frühvermittlung von Sprachen in Auftrag gegeben werden, damit eine verlässliche Entscheidungsgrundlage zur Verfügung steht.
- Auch die Erzieherinnenausbildung sollte im Hinblick auf die europäische Dimension der Arbeit in den vorschulischen Einrichtungen weiterentwickelt werden.

* * *

Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschulen: Chance oder Risiko?

Zusammenfassung

Angesichts der Herausforderung, der sich nicht nur die Mitgliedsländer der EU im Hinblick auf die Vermittlung von (Fremd)Sprachen derzeit gegenüber sehen, ist ihre Frühvermittlung

unerlässlich. Dabei scheint es unzweckmäßig, den Beginn auf den Primarbereich zu beschränken. Kindergärten sollten einbezogen werden. In diesem Beitrag geht es vorrangig um die Frage, ob die bislang vorliegenden Erfahrungen und wissenschaftlichen Ergebnisse einen solchen Einbezug rechtfertigen oder ob abgeraten werden muss.

Diese Ergebnisse lassen keinen Zweifel: Kinder nehmen nicht nur keinerlei Schaden, sondern durch die frühe Erfahrung von Mehrsprachigkeit werden sie in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung i.d.R. sogar gefördert.

Es empfiehlt sich deshalb, dass die erste zusätzliche Sprache bereits im Kindergarten, möglichst schon im Alter von drei Jahren eingeführt und kontinuierlich im anschließenden Primarbereich weiter gefördert wird. Vom Sekundarbereich I an steht dann viel Zeit zur Verfügung, um z.B. nach dem Muster des derzeitigen bilingualen Unterrichts die zweite zusätzliche Sprache intensiv zu fördern. Im Gesamtergebnis erreichen Schüler auf diese Weise ein funktional angemessenes Niveau in mindestens drei Sprachen, nämlich in ihrer Muttersprache und zwei weiteren.

1. Zielsetzung: Die Formel 3+

Die 3-Sprachenformel bezeichnet die Tatsache, dass Kinder im Laufe ihrer Schulzeit mindestens drei Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau lernen sollten. Das +-Zeichen weist darauf hin, dass es möglichst noch mehr sein sollten. Eine zentrale Herausforderung ist daher nicht nur in Europa, wie ein Erziehungssystem strukturiert sein muss, damit dieses Ziel realisiert werden kann.

Es versteht sich dabei von selbst, dass die öffentlichen Erziehungssysteme so organisiert sein müssen, dass Kinder aller sozialen Schichten Zugang zu diesem Bildungsangebot erhalten. Das bedeutet auch, dass sichergestellt sein muss, dass diese Erziehungssysteme die in der jeweiligen Region vorliegenden sprachlichen Situationen abdecken, insbesondere im Hinblick auf Groß- und Kleinsprachen, Majoritäten und Minoritäten.

Natürlich sind die Ausgangsvoraussetzungen je nach Land und Region verschieden. Dennoch geht es im Kern i.d.R. um dasselbe Problem: Beginnt der Fremdsprachenunterricht erst im Alter von 10 Jahren, reicht die Zeit in der Sekundarstufe I bestenfalls, um eine Sprache auf ein funktional angemessenes Niveau zu bringen. Werden Primarbereich und Kindergartenzeit ausgespart, bleibt die Zielsetzung der 3+-Formel utopisch. Bezieht man diesen Zeitraum mit ein, so lässt sich diese Formel durchaus verwirklichen, ohne dass das jeweilige Erziehungssystem in seiner Gesamtkonzeption drastisch verändert werden muss. D.h. die erforderlichen

Maßnahmen lassen sich im Wesentlichen innerhalb der jetzt existierenden rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen realisieren, und das auch noch weitgehend kostenneutral.

Dieser Grundgedanke wird im Folgenden zunächst am Beispiel der gegenwärtigen Situation in Schleswig-Holstein erläutert. Dann folgt ein Überblick über die inzwischen vorliegenden praktischen und wissenschaftlichen Ergebnisse zur Frühvermittlung zusätzlicher Sprachen in Kindergärten und Grundschulen. Die Schlussfolgerung wird sein, dass derzeit aus wissenschaftlicher Sicht nichts gegen eine Frühvermittlung ab Kindergarten spricht. Zentrale Fragen sind dabei:

- Verfügen Kinder über die erforderlichen Lernfähigkeiten?
- Welche organisatorischen Maßnahmen sind erforderlich?
- Werden andere Aspekte in Mitleidenschaft gezogen, etwa die Entwicklung der Muttersprache, die kognitive Entwicklung oder die Schulfächer?

2. Kindergarten, Grundschule und Sekundarbereich als Verbund: Ein Beispiel aus Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein gibt es seit 1991 bilingualen Unterricht für die Sekundarstufe I. Es handelt sich um ein partielles Immersionsprogramm für Englisch. Gedacht war es zunächst für 10-16-jährige Schüler. Inzwischen haben einige Schulen es auch auf den Sekundar II-Bereich, also auf 18/19-jährige ausgeweitet. Dieses Programm entspricht in seiner Struktur- und Funktionsweise dem in Deutschland üblichen bilingualen Unterricht und deckt sich mit verschiedenen Ansätzen in anderen europäischen Ländern. Als Ergänzung wurde 1996 in der Nähe von Kiel ein englisch-deutsch bilingualer Kindergarten eingerichtet. Sein erster Jahrgang hat im Schuljahr 1999/2000 die erste Klasse der Grundschule mit immersivem Englischunterricht absolviert. Die Entwicklung des Englischen sowohl der Schüler im Sekundar I-Bereich wie auch der aus dem Kindergarten und der Grundschule ist intensiv wissenschaftlich untersucht worden. Ergänzt durch Beobachtungen aus dem Elsaß, aus Kanada, Spanien, Finnland und anderen Ländern bilden diese Ergebnisse die Grundlage aufgrund derer Sinn und Sinnhaftigkeit von Frühvermittlung im Sinne der Zielsetzung der 3+-Formel beurteilt werden kann. Zum Verständnis ist es erforderlich, dass zunächst kurz die Struktur und die Ergebnisse für den Sekundarbereich skizziert werden.

Bilingualer Unterricht für die Sekundarstufe I

Der bilinguale Unterricht in Schleswig-Holstein entspricht dem deutschen Modell. Die Fremdsprache ist Englisch. Es beginnt im Alter von 10 Jahren ab der 5. Klasse. Während der 5. und 6. Klasse wird Englisch in traditioneller, d.h. lehrgangsorientierter Weise eingeführt. Während dieser zwei Jahre wird der normale Stundenanteil um zwei Stunden in der Hoffnung erhöht, dass die Kinder ab der 7. Klasse, wenn sie Geschichte und/oder Geographie immersiv auf Englisch erhalten, diesem Sachunterricht auch folgen können. Diese beiden Fächer werden ebenfalls während der 7. bis 9. Klassenstufe um eine Stunde über das normale Maß hinaus verstärkt (Einzelheiten Wode 1994a, 1995, 1998a).

Die bisherigen Erfahrungen, vor allem die Forschungsergebnisse zeigen überdeutlich, dass bilingualer Unterricht dieser Form in der Tat sehr erfolgreich ist. Allerdings ist u.a. in Wode 1998c bereits darauf hingewiesen worden, dass trotz der beeindruckenden Leistungsfähigkeit von bilingualem Unterricht im Sekundarbereich I diese Innovation der 3+-Formel nicht voll gerecht wird. Eine Schwäche ist, dass lediglich eine Sprache zu einem funktional angemessenen Niveau geführt werden kann. Für die zweite zusätzliche reicht die Zeit im Sekundarbereich I und II nicht aus. Deshalb führt kein Weg an der Frühvermittlung vorbei. Dabei reicht es nicht, in der 4. oder 3. Klasse zu beginnen und dafür im Sinne des Begegnungskonzeptes z.B. 10-15 Minuten pro Tag aufzuwenden. Die Forschung belegt überreichlich, dass Sprachen nur dann auf angemessenem Niveau vermittelt werden können, wenn der Kontakt intensiv und kontinuierlich über mehrere Jahr hin gesichert ist. Gerade deshalb ist ein intensiver Frühbeginn ab Kindergarten besonders erfolgreich, wie unten noch gezeigt wird.

Frühvermittlung: Kindergärten am Beispiel von Majoritätenkindern.

Die hier zur Diskussion stehende Konzeption sieht vor, dass Majoritätenkinder ihre erste Sprache (L1), also ihre Muttersprache in der Familie lernen. Die zweite (L2) wird im Kindergarten im Alter von ca. 3;0 eingeführt. Nach Beendigung des Kindergartens wird die L2 kontinuierlich über Immersion bis zum Ende des Primarbereichs fortgeführt, und zwar vorzugsweise als frühe möglichst völlige Immersion. Angenommen wird, dass die Schüler bis zum Ende der Primarstufe ein derartiges Niveau im Englischen erreichen, dass die normalerweise für die Vermittlung der ersten Fremdsprache bereitgestellte Zeit drastisch auf ein bis zwei Stunden Spracharbeit reduziert werden kann und dass die Entwicklung der ersten Fremdsprache der Kinder vor allem dadurch altersgemäß weitergefördert wird, dass sie in ausgewählten Sachbereichen Immersionsunterricht erhalten. Durch diesen Verbund von Immersion und Spracharbeit soll sichergestellt werden, dass sich das Englische auch im Hinblick auf die Schriftlichkeit altersgemäß weiterentwickeln kann. Die gegenüber dem herkömmlichen

Schema eingesparten Stunden für die erste Fremdsprache werden eingesetzt, um mit Beginn des Sekundarbereichs, ggf. auch erst mit der 6. oder 7. Klasse die zweite zusätzliche Sprache, also die L3, intensiv zu fördern. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die Intensität des Sprachkontaktes, die so wichtig für das Erreichen des funktional angemessenen Niveaus ist, erhalten bleibt, dass aber gleichzeitig genügend Zeit gewonnen wird, um die L3 intensiv fördern zu können. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass vermutlich in der Sekundarstufe II noch genügend Zeit bleibt, um auch eine vierte Sprache in Angriff zu nehmen.

Für die Sekundarstufe II bietet es sich an, die bereits erprobte Form von bilinguaem Unterricht einzusetzen. Für die Grundschule empfiehlt sich Immersionsunterricht. Für die Kindergärten reicht es, wenn sie in dem Sinne bilingual geführt werden, dass die Aktivitäten möglichst in der zu lernenden Sprache erfolgen.

Wohlgemerkt, mit dieser Konzeption braucht an der formalen Struktur des Erziehungssystems in Schleswig-Holstein/Deutschland kaum etwa geändert zu werden. Die größte Herausforderung stellt sich für die Grundschulen im Hinblick auf Lehrkräfte, Lehrmaterial und Vertrautheit mit der Immersionsmethode. Im Folgenden geht es schwerpunktmäßig um Erfahrungen aus dem Kindergarten und aus dem ersten Jahr im Primarbereich.

3. Kindergärten

Man sollte seine Hoffnungen nicht zu hoch ansetzen. Zwar wird allgemein angenommen, dass kleine Kinder zusätzliche Sprachen schnell und mühelos bis zum muttersprachlichen Niveau lernen können. Das bedeutet jedoch nicht, dass dergleichen innerhalb von ein oder zwei Jahren geschieht. Jedenfalls ist das nicht der Fall in der Art von bilingualen Kindergärten, wie man sie heute einrichten kann. Das zeigen unsere Erfahrungen aus Altenholz und aus einem vergleichbaren deutsch-französisch bilingualen Kindergarten in Rostock ebenso wie die Erfahrungen aus dem Elsaß und anderen Ländern

3.1. Struktur und Funktionsweise bilingualer Kindergärten

Bilinguale Kindergärten funktionieren wie monolinguale; zusätzliche Materialien sind nicht erforderlich; und Abstriche an den normalen curricularen Zielsetzungen werden nicht gemacht. Sichergestellt sein muss lediglich, dass ihre Umsetzung in der zu fördernden Sprache erfolgt. D.h. die Dinge, die ohnehin in einem Kindergarten geschehen, werden in der zu lernenden Sprache durchgeführt. Dabei stellen sich u.a. folgende drei Schlüsselfragen:

- Woher kommt der sprachliche Input?

- Wie müssen sich die BetreuerInnen sprachlich verhalten, damit die Kinder diesen Input möglichst effizient nutzen können?
- Wie weit nutzen Kinder diesen Input tatsächlich?

Eine Sprache pro Person

Bilinguale Kindergärten lassen sich auf unterschiedliche Weise organisieren. Die Konzeption des Kieler und Rostocker Kindergartens ist, dass die Sprachen nach dem Prinzip *eine-Sprache-pro-Person* verwendet werden. Entsprechend werden zwei BetreuerInnen A und B eingesetzt. A repräsentiert die L1 der Kinder, B die L2. In Altenholz ist dies Englisch, in Rostock Französisch und neuerdings auch Englisch. Die Rollen verteilen sich so, dass B im Umgang mit den Kindern nur die L2 verwendet und das auch dann tut, wenn sie nicht direkt mit den Kindern interagiert aber letztere in der Nähe sind. B muss aber auch die L1 der Kinder so weit beherrschen, dass sie sich mit ihren Wünschen, Klagen oder Kommentaren an B wenden können. A vertritt die L1, versteht aber die L2 so weit, dass es zu keinen Missverständnissen kommt. In deutschen Kindergärten ist es leicht, dem Prinzip der personengebundenen Sprachverwendung gerecht zu werden. Gesetzlich ist ohnehin vorgeschrieben, dass pro Gruppe 1,5 Betreuungspersonen vorhanden sind. Eine Stelle besetzt man mit einer muttersprachlichen Kraft, die zweite mit einer fremdsprachlichen.

Die sprachliche Situation und der sprachliche Hintergrund der Kinder

Ein besonders wichtiger Faktor für Erfolg oder Misserfolg ist die Intensität des Kontaktes, den die Kinder zur zu lernenden Sprache haben, bzw. haben können. In monolingualen Regionen kann diese Art von Input nur von den BetreuerInnen im Kindergarten kommen. Doch selbst wenn das Prinzip *eine-Sprache-pro-Person* durchgehend befolgt wird, ist damit noch längst nicht sichergestellt, dass alle Kinder im gleichen Maße vom Input Gebrauch machen. Dieses Problem ist in Deutschland besonders gravierend, da erzieherischerseits hier darauf geachtet wird, dass die Kinder keinerlei Zwang ausgesetzt sind. Deshalb werden sie auch nicht gezwungen, an der auf Englisch bzw. Französisch erfolgenden Interaktion teilzunehmen. Die Kinder können sich jederzeit aus der Interaktion in der neuen Sprache zurückziehen und sich stattdessen an Aktivitäten beteiligen, die in der L1 laufen. Folglich gibt es für die Kinder keine unausweichliche Notwendigkeit, sich dem Kontakt zur neuen Sprache auszusetzen.

Kontextualisierung der Fremdsprache

Wie oben schon angedeutet, verfahren die BetreuerInnen in bilingualen Kindergärten nicht anders als in monolingualen. Der einzigen Unterschied besteht darin, dass mehr noch als in muttersprachlich geführten Kindergärten darauf geachtet werden muss, dass die Verwendung der neuen Sprache soweit wie möglich kontextualisiert erfolgt, damit die Kinder, auch wenn sie die Sprache nicht völlig entschlüsseln können, dennoch begreifen, worum es geht, und zwar deshalb, weil sie die Situation auch ohne sprachliche Signale durchschauen. Nach unseren bisherigen Erfahrungen sind dabei keineswegs Verhaltensweisen erforderlich, die nicht ohnehin zum Repertoire modern ausgebildeter ErzieherInnen gehören. Das eigentliche Kernproblem ist, dass die BetreuerInnen die zu vermittelnde Sprache angemessen beherrschen.

3.2. Pilotergebnisse am Beispiel von Majoritätenkindern

Im Hinblick auf die besondere Zielsetzung der Integration von Kindergärten und anschließender Grundschule sind zwei Aspekte besonders im Auge zu behalten:

- Welches Niveau erreichen die Kinder am Ende des dreijährigen Kindergartens?
- Wie schaffen es die Kinder, sich aus dem Input selbstständig die Zielsprache zu erschließen?

Den ersten Bereich zu beachten ist wichtig, damit sich die Lehrkräfte der Grundschule rechtzeitig auf das vermutliche Niveau ihrer Schüler im Hinblick auf das erforderliche Lehrmaterial und die Einzelheiten des Unterrichtsverfahren einstellen können. Der zweite Aspekt ergänzt den ersten. Für die Ausrichtung der zu verwendenden Lehrverfahren und auch für die Erarbeitung von Lehrmaterialien ist es unerlässlich, dass den Lehrern Informationen über die psycholinguistischen Aspekte des Sprachlernprozesses an die Hand gegeben werden. Sie müssen z.B. wissen, wie die Aussprache gelernt wird, wie Kinder sich den Wortschatz erschließen oder wie die Semantisierung aus der Kontextualisierung erfolgt.

Besonders wichtig ist es in diesem Zusammenhang, dass man sich nicht einseitig entweder nur auf die praktische Erfahrung oder nur auf die psycholinguistische Forschung verlässt. Beide müssen zusammenkommen. In diesem Sinne folgt zunächst ein knapper Überblick zu den Erfahrungen, die über die beiden Kindergärten, auf die sich unsere Forschungen in Schleswig-Holstein beziehen, hinaus zur Verfügung stehen. Das ist deshalb wichtig, um abschätzen zu können, wie weit es sich in Altenholz oder Rostock um regionale Besonderheiten handelt oder

ob angenommen werden darf, dass solche Ergebnisse auch unter anderen regionalen und kulturellen Bedingungen erreichbar sind.

3.2.1. Allgemeiner Überblick zur Leistungsfähigkeit

Obwohl bilinguale Kindergärten alles andere als selten sind, sind sie bis auf das Elsässer ABCM-Unterfangen wissenschaftlich noch nicht in dem Sinne untersucht worden, wie es für unsere Fragestellung erforderlich ist. Im Elsässer ABCM-Projekt wird Deutsch über bilinguale Kindergärten gefördert. Zwei Arten von Kindergärten werden angeboten. Bei einem entfällt etwa 50% der Zeit auf Deutsch, die restliche Zeit auf Französisch. Im zweiten Typ sind es lediglich 25% für Deutsch. Das Vorhaben wurde 1991 begonnen. Die Kinder sind bei Beginn drei Jahre oder jünger.

Eine der Stärken des Elsässer Modells ist, dass die Entwicklung der Kinder jedes Jahr wissenschaftlich im Hinblick auf die Entwicklung ihrer mathematischen Kenntnisse, ihres Französisch und ihres Deutsch überprüft werden. Bislang sind die Ergebnisse äußerst ermutigend. Die Kinder lernen in der Tat Deutsch; ihr Französisch und ihre mathematischen Kenntnisse entwickeln sich altersgemäß und sind oft sogar besser als bei ihren monolingual aufwachsenden Altersgenossen. Diese Ergebnisse entsprechen den Berichten zur Immersion aus anderen Teilen der Welt. Darüber hinaus decken sich die Angaben zur Entwicklung der sprachlichen Strukturen im engeren Sinne mit den Beobachtungen aus Schleswig-Holstein. Folgende Verallgemeinerung scheint daher gerechtfertigt.

Die rezeptiven Fähigkeiten sind den produktiven um einiges voraus. Innerhalb von etwa 6 Wochen kann der Tagesablauf im Kindergarten in der neuen Sprache bewältigt werden. Besonders schnell werden Formeln und formelähnliche Ausdrücke gelernt, die häufig wiederkehrende ritualähnliche Aktivitäten bezeichnen, etwa Grüßen, sich Verabschieden, Aufforderungen, ruhig zu sein, aufzuräumen oder die Zähne zu bürsten. Natürlich durchschauen die Kinder zu diesem Zeitpunkt die interne Struktur dieser Wendungen noch nicht. Sie verknüpfen mit ihnen jedoch Aspekte, die tatsächlich mit den Situationen, in denen diese Äußerungen typischerweise fallen, in Verbindung gebracht werden können.

Vokabeln, die häufig benutzte Gegenstände oder Aktivitäten bezeichnen, werden ebenfalls sehr schnell aufgenommen.

Die Formeln und das frühe Vokabular bilden zugleich die Grundlage, auf der sich die Phonetik entwickelt. Es hat sich gezeigt, dass selbst bei dreijährigen Kindern bereits jene Transferphänomene auftreten, wie sie für den L2-Erwerb charakteristisch sind. Die Interferenzen

folgen dem gleichem Muster, wie man es von Kindern und Erwachsenen kennt, wenn sie eine L2 lernen, gleichgültig, ob dies im Fremdsprachenunterricht oder unter naturalistischen Bedingungen geschieht.

Die Syntax entwickelt sich wesentlich langsamer. Sie bleibt in der Regel bis zum Ende der Kindergartenzeit rudimentär. I.d.R. dauert es oft mehr als zwei Jahre, ehe die ersten Präpositionen oder andere Funktoren auftauchen, wenn dies überhaupt geschieht. Die Flexionsmorphologie entwickelt sich noch später.

Vor einer Überschätzung des oben gesagten muss in bestimmter Hinsicht gewarnt werden, und zwar aus zwei Gründen. Zum einen verwenden die Kinder selbst nach drei Jahren die neue Sprache kaum. Wie oben angedeutet, besteht dafür i.d.R. kaum ein zwingender Anlass, da die Kinder sehr genau wissen, dass alle Personen im Kindergarten bis auf die fremdsprachlichen Erzieher bestens Deutsch verstehen. Wer also den Sprachstand dieser Kinder eruieren will, muss experimentell Situationen herbeiführen, in denen Englisch unerlässlich ist. Zum anderen sind obige Verallgemeinerungen zwar nützlich, jedoch helfen sie den Grundschullehrkräften kaum in dem Sinne, dass sie daraus Rückschlüsse auf die Vorbereitung von Lehrmaterialien oder deren Umsetzung im Unterricht ziehen können.

3.2.2. Einige experimentelle Ergebnisse

Im Rahmen unseres Kieler Vorhabens sind bislang Untersuchungen zu Formeln, zum Wortschatz, zur Phonologie und zur Syntax durchgeführt worden. Die Wortschatzuntersuchungen erfolgten mit Hilfe von Bildidentifikations- und Bildbenennungsaufgaben. Die Art, wie die Semantisierung z.B. im Zusammenhang mit Formeln erfolgt, ließ sich mit Hilfe von Rollenspielen mit Handpuppen eruieren. Ferner wurden eine Reihe von experimentellen Designs eingesetzt, um das sog. *fast mapping* und die Anwendung lexikalischer Strategien zu überprüfen. Darüber hinaus fallen gewissermaßen als Nebenprodukt fallen immer dann auch Daten zur Phonologie mit ab, wenn die Kinder etwas auf Englisch sagen mussten. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse dieser Untersuchungen zusammengefasst.

Semantisierung: Formeln

Wie schon angedeutet werden häufig verwendete Wendungen gleichsam als Formeln sehr früh und schnell gelernt. Obwohl es oft den Anschein hat, als benutzen und verstehen die Kinder diese Formeln bereits im zielsprachlichen Sinne, so zeigen die Experimente mit Hilfe von Handpuppen doch, dass diese Einschätzung falsch ist, weil die einzelnen Kinder u.a. recht

unterschiedliche Aspekte der Gesamtsituation mit diesen formelhaften Wendungen verbinden (Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersetzung formelhafter Wendungen in Übersetzungsexperimenten mit Handpuppen bei deutschen Kindern aus dem deutsch-französisch bilingualen Kindergarten *Rappelkiste* in Rostock. Fortlaufende Nummerierung der Beispiele links. Die Kinder sind durch Großbuchstaben anonymisiert (nach Westphal 1998).

	Französische Wendung	Deutsches Äquivalent	Kind	Übersetzung der Kinder
1	on va chanter une chanson	lasst uns ein Lied singen	G L	tzuschüss Schuhe
2	on va jouer	lasst uns etwas spielen	A B I, L	Hände waschen waschen gehen guten Tag
3	on range maintenant	lasst uns aufräumen	I	'ne Orange
4	on va dehors	lasst uns rausgehen	I	dann gehen wir raus
5	on rentre	wir gehen wieder rein	A, B C	aufräumen Eisenbahn spielen

In den Experimenten werden die Kinder gebeten, als Übersetzer auszuhelfen. Zwei Puppen sind im Spiel. Einer wird die Rolle zugewiesen, dass sie zum ersten Mal einen bilingualen Kindergarten besucht und noch kein Englisch versteht. Der anderen Puppe fällt die Rolle des erfahrenden Kindes zu, das den Kindergarten schon seit längerem besucht und daher bereits Englisch bzw. Französisch kann. Die erfahrende Puppe wird gebeten, dem Neuankömmling fremdsprachliche, in diesem Fall französische Anweisungen zu übersetzen oder zu erklären.

Auf diese Weise lässt sich ermitteln, welche Bedeutung das Kind der Formel zuweist. Nach dem gleichen Schema lässt sich auch die Produktion überprüfen, indem man vorgibt, dass ein Kind/Puppe, das kein Deutsch beherrscht, zu Besuch ist. Die Anweisungen werden dann auf Deutsch gegeben, sodass der Besucher um eine Übertragung ins Französische bitten kann.

Die Beispiele in Tabelle 1 zeigen, dass die individuelle Variation zwischen den Kindern sehr groß ist. Zielgerechte Übertragungen sind anfangs bei weitem in der Minderzahl. Dennoch verdeutlicht schon ein flüchtiger Blick auf Tabelle 1, dass trotz des großen Ausmaßes an interindividueller Variation sämtliche Übertragungen der Kinder irgendeinen Aspekt des Gesamtkontextes herausgreifen, der auch tatsächlich in der Situation von Belang ist. Darüber hinaus hängt die Deutung der Formeln durch die Kinder, offenbar stark von ihren persönlichen Neigungen in der jeweiligen Situation ab (5). Dies schließt auch Fälle wie (1) oder (3) ein. In (1) hat das Kind L sich offenbar verhört und *chanson* als *chausson* (Schlappen) missverstanden. In (3) wird *on range* missverstanden als *orange*. Darüber hinaus sind Missverständnisse wie in (1) durchaus gängig, indem das Singen eines Liedes beim Abschied als Verabschiedungsritual missdeutet wird.

Insgesamt deckt sich die Art, wie Kinder Formeln im Kindergarten semantisieren mit den Beobachtungen zu naturalistischen L2-Lernern.

Phonologie

Zur Entwicklung der Aussprache heißt es Umdenken. Zwar wird von Laien und Forschern gleichermaßen oft behauptet, kleine Kinder würden die Aussprache einer L2 mühelos und schnell auf muttersprachlichem Niveau erlernen und dabei anders als ältere Kinder oder Erwachsene vorgehen. Diese Auffassung ist von der Forschung nie detailliert belegt worden und die Kindergartenkinder entsprechen dieser Einschätzung schon gar nicht. Schon in den ersten Berichten zu den Elsässer ABCM-Klassen hieß es u.a., dass im Deutsch der Kinder die von französischen Schülern/Sprechern bekannten Interferenzen auftraten. Die Untersuchungen aus Schleswig-Holstein bestätigen das. Schon mit drei Jahren treten jene Interferenzen auf, die für ältere Lerner bekannt und für den L2-Erwerb so charakteristisch sind, gleichgültig ob diese Sprache innerhalb oder außerhalb schulischer Institutionen gelernt wird. Was z. Z. nicht abzuschätzen ist, ist, ob Kindergartenkinder von sich aus auch das hohe Niveau erreichen, wie es Kindern in der Regel unter natürlichen Bedingungen gelingt. Lässt man die ältere Fehleinschätzung außer acht, so lässt sich verallgemeinern, dass in bilingualen Kindergärten bei Dreijährigen die bekannten Interferenzen zu erwarten sind. Der Unterschied zu älteren Lernern ist, dass die Interferenzen dem Entwicklungsstand des Kindes in seiner L1 entsprechen. Hat ein Kind z.B. in seinem Deutsch die Unterscheidung zwischen /s/ und /S/ noch nicht, so

wird es sie auch in der L2 nicht machen und /s/ und /S/ nicht trennen. Das ist in Tabelle 2 an IG, einem deutschsprachigen Kind, illustriert, dass mit 3;11 begann, Englisch unter naturalistischen Bedingungen zu lernen.

Tabelle 2: IGs Verwendung von in ihrer L1-Entwicklung des Deutschen und ihre L2-Substitutionen für engl. /tS (d)J z s/ (nach Wode 1981). * auslautendes /z/ ist entstimmmt.

Deutsch	deutsches Beispiel	Kinder-deutsch	engl. Beispiel	L2-Englisch
/tS/	schön Sÿn	Qÿn	fishing much	fiQiN matQ
/dJ/	Garage garAJʒ	RADʒ	Ginger	dDinDa
/z/	soll zOI	DOI	guys	gaiQ *
/s/	weiß va!s	va!Q	sit yes	Qit jEQ

Dass die Kinder im Kindergarten und unter naturalistischen Lernbedingungen vergleichbare Substitutionen im L2-Erwerb des Englischen vornehmen, ist in Tabelle 3 illustriert. Dort sind für 5 Kinder die Substitutionen für diejenigen Laute des Englischen zusammengestellt, die erfahrungsgemäß für deutsche Lerner problematisch sind.

Tabelle 3: Vergleich der Segmentsubstitutionen bei zwei Nicht-Kindergartenkindern im Kindergartenalter (aus Wode 1981) und drei Kindergartenkindern (aus Tonn 1999). A9 etc. = laufende Nummer der Kindergartenkinder. LA und IG lispelten. Die Substitutionen sind pro Kind nach Häufigkeit angeordnet.

L2-Laut	L2 -Substitutionen				
	LA (5;11)	IG (3,11)	A 17	A 9	A 19
Konsonanten					
/Q-/	Q-	Q-	ts	s	s
	s-	f-	s	Q	ts
				ts	
/-Q-/	-Q-	-	-	-	-
	D-				
/D-/		d-	-	-	-
	t?-				
/w/	w	w	-	w	w
	v	v		v	v
		f			
/v-/	w-	w-	f	f	f
	v-	v-		v	v
	Æ-				
/-v-/	-v-	-v-	-	-	-
	-f-				
//					

/r/	w	w	w	w	Æ
Vokale					
/ú/	E	E	E	E	E
				ú	
/O ⁻ /	o	o	o	o	o
			a		a
/E [»] /	e ö E [»]	e ö E [»]		e	
/E ^r /	p ^ʁ	p ^ʁ	-	-	-
/V ^r /	v ^ʁ ö V ^Â	v ^ʁ ö V ^Â	-	-	V ^Â

Die Kinder substituieren /Q D/ durch /s z/; sie setzen das deutsche alveolare klare /l/ an Stellen, wo das Englische das velarisierte erfordert; ihre Diphthonge /E[»] O⁻/ werden monophthongiert; und das englische /r/ substituieren sie anfangs durch [w] oder lassen es aus. Damit verhalten sich die Kindergartenkinder auch in diesem Fall wie naturalistische L1- und L2-Lerner des Englischen. Obwohl in Tabelle 3 nicht aufgeführt, entstimmen sämtliche der obigen Kinder anfangs die stimmhaften auslautenden Frikative und Plosive des Englischen.

Wortschatz

Im Hinblick auf den Wortschatz muss das Kindergartenkind im L2-Erwerb mit dem gleichen Paradoxon fertig werden, wie Kinder beim L1-Erwerb oder bei naturalistischem L2-Lernen. Das betrifft u.a. die Anzahl der Wörter ihrer L1, die Kinder etwa mit 6 Jahren kennen. Templin 1957 geht von 14.000 Wörtern aus, die in diesem Alter rezeptiv beherrscht werden. Wenn Kinder diese Zahl tatsächlich erreichen sollen, können sie unmöglich so viel Zeit auf das Erlernen eines einzelnen Wortes verwenden, wie dies im Fremdsprachenunterricht in der Schule üblicherweise gestattet ist. Das Paradoxon gilt auch, wenn man die Zahl der beherrschten Wörter auf z.B. 7.000 halbiert. Um solche Zahlen zu erreichen, müssen Lerner über Verfahren verfügen, die es ihnen gestatten, einem neuen Wort schnell und spontan in der Situation, in

der es fällt, eine Bedeutung zuzuweisen. Sie muss nicht unbedingt zielgerecht sein, muss aber so weit zutreffen, dass die Bedeutung in den Gesamtzusammenhang der jeweiligen Situation passt, analog zur oben geschilderten Vorgehensweise bei formelhaften Wendungen (s. oben). Da diese Zuordnungen spontan und schnell vorgenommen werden müssen, spricht man in der Literatur von *fast mapping*. Was für Strategien setzen Kinder beim *fast mapping* ein?

Diese Frage war nicht nur im Hinblick auf die Einschätzung des Leistungsvermögens der Kinder aus den bilingualen Kindergärten relevant, sondern sie ist von enormer Bedeutung für jede Art von Spracherwerb, also für den L1-Erwerb genau so wie für den L2-Erwerb. Für letzteren Fall ist die Klärung dieser Frage u.a. deshalb von eminenter Bedeutung, da Kinder es unter naturalistischen Lernbedingungen durchaus schaffen, sich in 6-12 Monaten ein L2-Vokabular anzueignen, das es praktisch unmöglich macht, sie auf Grund ihrer ñ lexikalischen ñ Kompetenz als L2-Sprecher zu identifizieren.

Nicht nur für die Forschung ist es besonders wichtig zu ermitteln, ob derartige Strategien sowohl im L1 wie im L2-Erwerb eingesetzt werden und ob sich das sprachliche Verhalten der Kinder in dem Sinne verändert, dass Strategien, die für den L1-Erwerb nachgewiesen sind, im L2-Erwerb auch oder nicht mehr zur Verfügung stehen. Als Beispiel kann die taxonomische Strategie dienen. Sie bezeichnet die Art, wie Kinder die Bedeutung von Wörtern auf neue Objekte ausdehnen.

Angenommen, man zeigt einem Kind das Bild einer Art von Mütze und erfindet dafür ein neues englisches Wort, etwa *sib*. Danach werden dem Kind weitere Bilder gezeigt. Von ihnen enthält eines eine Kopfbedeckung ähnlich der mit *sib* bezeichneten Ersten, aber nicht identisch mit ihr; ein anderes Bild zeigt einen Gegenstand, der funktional und thematisch mit Kopfbedeckungen zu tun hat, aber keine Kopfbedeckung ist, etwa den Kopf eines Menschen, denn Kopfbedeckungen werden normalerweise auf dem Kopf getragen. Das Kind wird dann gebeten, eine weitere *sib* herauszusuchen. Zu klären ist, ob das Kind die Kopfbedeckung oder den Kopf wählt. Wählt es ersteres, so entscheidet es sich taxonomisch, d.h. es wählt ein Element derselben Klasse; wählt es den Kopf, so entscheidet es sich funktional, als nicht auf der Grundlage der Kategorienzuordnung. Die Art, wie Kinder sich entscheiden, hängt davon ab, wie die Frage formuliert wird. Wird dem Kind zunächst der Begriff *sib* vorgegeben und wird es dann gebeten, eine weitere *sib* herauszusuchen, so entscheidet sich die Mehrheit der Kinder im L1- und L2-Erwerb für die taxonomische Lösung. Wird jedoch kein neues Wort vorgegeben, sondern lediglich gefragt, *do you see this, show me another one like it*, entscheidet sich die Mehrzahl der Kinder für den Kopf, also für die thematische Lösung. Bemerkenswert ist an diesem Verhalten, dass in beiden Versuchsanordnungen die Aufgabe darin bestand, eine taxo-

nomische Zuordnung vorzunehmen. Jedoch nur in der einen Versuchsbedingung tun Kinder dies auch mehrheitlich (Tabellen 4-5).

Tabelle 4: Anteile taxonomischer und thematischer Zuordnungen bei Nennung eines neuen Wortes. G13A etc.= anonymisierte Kinder.

Kind	Alter	taxonom.	themat.	keine Antwort
G13A	5;7	10	0	-
G5A	5;10	5	5	-
G12A	5;3	5	5	-
G14A	5;10	3	7	-
G1A	6;5	9	1	-
G9A	5;10	6	4	-
G6A	5;3	4	6	-
R16A	6;11	5	5	-
R12A	5;6	8	2	-
R20A	6;4	8	2	-
R7A	5;6	10	0	-
R26A	5;5	5	5	-

ges.		78	42	0
		65%	35%	-

Tabelle 5: Anteile taxonomischer und thematischer Zuordnungen ohne Nennung eines neuen Wortes. G13A etc. = anonymisierte Kinder.

Kind	Alter	taxonom.	themat.	keine Antwort
G3A	6;2	7	3	-
G22A	5;5	10	0	-
G20A	5;3	3	6	1
G23A	3;0	3	6	-
G18A	5;10	10	0	-
G19A	5;2	1	9	-
G11A	5;4	0	9	1
G8A	5;3	2	8	-
G10A	4;6	3	7	-
R12A	4;7	2	8	-
R2A	5;0	7	3	-

R6A	4;0	3	7	-
R22A	5;5	5	5	-
R18A	4;11	0	10	-
total		57	81	2
		41%	58%	1%

Diese Beobachtungen führen zu zwei wichtigen Schlussfolgerungen. Erstens scheint die Nennung einer unbekannteren Vokabel wie eine Herausforderung für die Kinder zu wirken, eine neue konzeptuelle Kategorie zu bilden; wird kein neues Wort vorgegeben, unterbleibt letzteres in der Regel. Zweitens scheinen die zugrundeliegenden Strategien für beide Spracherwerbssituationen gleichermaßen aktivierbar zu sein. Offenbar sind es Strategien dieser Art, die es nicht nur Kindern ermöglichen, über das *fast mapping* in kurzer Zeit ein umfangreiches Vokabular aufzubauen.

4. Einstieg und Übergang in die Grundschule

Die oben geschilderten empirischen Beobachtungen bilden die fremdsprachliche Grundlage für den Einstieg in den immersiven Unterricht in der Grundschule. Hier treffen die Kinder auf eine andere Situation als im Kindergarten. Im Kindergarten war es ihnen freigestellt, welche Sprache sie verwenden und ob sie sich überhaupt an Interaktionen in der neu zu lernenden Sprache beteiligen sollten. Das ändert sich drastisch mit der Einschulung. Unterricht lebt gerade in den ersten Schuljahren vom Klassengespräch. Die Kinder werden angehalten, sich daran zu beteiligen, und zwar gleichgültig ob sie in ihrer L1 oder immersiv in der L2 unterrichtet werden. Über die Auswirkungen dieser neuen Situation auf die L2-Entwicklung der Kinder lassen sich erste Beobachtungen mitteilen, da der erste Jahrgang der Kindergartenkinder im Sommer 2000 die erste Klasse der Grundschule absolviert hat. Der Unterricht wurde immersiv auf Englisch erteilt. Genauer handelte es sich um partielle Immersion, da die Fächer Deutsch und Religion auf deutsch unterrichtet wurden. Die Entwicklung des Englischen wurde in mehreren Tests überprüft. Besonders aufschlussreich ist ein Test, bei dem die Kinder eine Bildergeschichte auf Englisch nacherzählen, und zwar die bekannte *frog story*. Diese Daten werden derzeit analysiert. Anhand der Tabellen 6-8 lässt sich bereits ein erster Eindruck vermitteln.

Tabelle 6 ist das Transkript der Nacherzählung eines Kindes des oberen Leistungsdrittels. Tabelle 7 vermittelt einen Eindruck über den Leistungsstand der Kinder des unteren Leistungsdrittels.

Tabelle 6: Transkript einer Bildernacherzählung der *frog story* auf Englisch durch ein Kind des oberen Leistungsdrittels der ersten Klasse. IE = Interviewer; # = Pause; / = Häsitiation; 1 = Kind. Vollverbformen sind besonders hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit auf die Verbflexionen zu lenken.

IE Don't show me the pictures! That's the idea. Okay, well

1 There was a boy with a and a dog, and a boy WANTS to CATCH some water things in the water. And the boy is SEEING a frog and the boy is RUNNING to the frog. Now the boy ehm fff the ba/ the boy is #/ is JUMPING and the boy is FALLING in the water. And now the boy c/ ca/ the boy is LOOKING at a frog and the frog is la/LOOKING at the boy. Now the boy can't SEE anymore and the frog is JUMPING away. And the f/ now the frog SITTING on the tree and the boy/ and the/ and the dog is angry. # And the boy is SCREAMING #/ the boy is SCREAMING. And now the boy and the dog WANTS to CATCH the frog. And then # they WANT to CATCH the frog and then they ca/ # don't CATCH the frog ehm # *aber den # ahhh #* the dog # don't CATCH the ehm frog *aber, oh, was heißtin aber ehm na*. The boy is very angry. And the bo #/ and the frog is very angry, true. [=too] Now the boy is SCREAMING loud and *no* [=noch] # louder. The bo/ the boy/ now the boy is GOING home. Angry. Now the frog is no more scared. The frog is GOING home to the boy. And the/ the frog is JUMPING on on the dog.

IE And that's the end of the story?

1 Yes

IE Great. Super.

Tabelle 6 sollte vor dem Hintergrund dessen gesehen werden, dass mit Ende der Kindergartenzeit Syntax und Flexionsmorphologie bei den Kindern noch kaum entwickelt sind. Das Transkript aus Tabelle 6 zeigt, dass sich im Laufe des ersten Schuljahres eine explosionsartige Entwicklung der produktiven Fähigkeiten der Kinder vollzieht. U.a. scheinen davon die Dis-

kursfähigkeiten und die Syntax unter Einschluss der Verbmorphologie besonders zu profitieren.

Wie oben bereits geschildert sind Syntax und Diskurs mit Ende der Kindergartenzeit noch kaum ausgebildet. Tabelle 6 zeigt, dass nach 7-8 Monaten die Kinder einen enormen Sprung nach vorn gemacht haben. Jetzt sind Subjekt und Prädikat in den meisten Sätzen klar erkennbar. Für die Koordination mit *and* finden sich viele Beispiele. Das Kind benutzt bereits verschiedene Verbformen, auch wenn sie nicht alle zielgerecht sind; Funktoren sind in beträchtlicher Zahl vorhanden, insbesondere Konjunktionen, Präpositionen, die Artikel und selbst die ersten Auxiliare.

Dass diese Einschätzung nicht nur für die leistungsstärkeren Schüler des oberen Leistungsdrittels gilt, zeigt Tabelle 7 am Beispiel der Verbflexionen. Dort sind Vollverbformen der 6 Kinder aus dem unteren Leistungsdrittels zusammengestellt.

Tabelle 7: Anzahl der Vollverbformen der 6 Kinder des unteren Leistungsdrittels. Verb 0 = unflektiert, Verb-s = 3. Pers. sg., Ver-ed = Präteritum, Verb-en = Partizip, Verb-ing = progressive Form

	catch(4)	go (4)	see (4)	look (3)	run (3)	sit (3)	fall (4)
Verb - Ø	5/4	3/2	3/1	- / -	1/0	- / -	- / -
Verb - s	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -
Verb - ed	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -
Verb - en	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -	- / -
Verb-ing	3/3	9/9	8/8	11/11	2/2	10/10	6/6

Tabelle 7 belegt, dass die Kinder bereits mehrere Vollverben beherrschen und auch bereits verschiedene Verbformen bilden. Auffällig ist u.a., dass sich die progressive Form *V-ing* bei allen Kindern findet, während Präteritalformen, Partizipien und Formen der 3. Person singular gar nicht belegt sind. Das entspricht früheren Beobachtungen zu naturalistischen L2-Lernern

und Schülern. Auch bei ihnen war auffällig, dass gerade die Form *V-ing* relativ frühbelegt war.

5. Frühe Mehrsprachigkeit: Chance oder Risiko?

Durch Bezug auf die obigen Beobachtungen lassen sich nicht nur viele Ängste und Befürchtungen gegenüber früher Mehrsprachigkeit zerstreuen. Es wird sogar deutlich, dass sie zu einem Plus der kognitiven Leistungsfähigkeit führt, das monolingual aufwachsenden Kindern vorenthalten bleibt.

Befürchtet wird z.B. oft, dass Kinder mit zwei Sprachen überfordert sind, dass ihre L1 leidet, dass ihre kognitive Entwicklung sich verzögert, dass sie sich zwischen zwei Welten wieder finden und Schwierigkeiten mit der eigenen kulturellen Identität haben. Diese Fragen ließen sich längere Zeit nur durch Bezug auf Forschungsergebnisse aus Kanada und anderen fernen Ländern beantworten. Durch die jetzt vorliegenden Ergebnisse aus dem Elsaß, aus Schleswig-Holstein und aus anderen westeuropäischen Ländern wird deutlich, dass die positive Wirkung früher Mehrsprachigkeit offensichtlich auch für europäische Verhältnisse gilt.

Keine Überforderung der Kinder

Bei der Beurteilung derartiger Befunde sollte man sich immer wieder ins Gedächtnis rufen, dass diese Kinder immersiv unterrichtet wurden, sodass sie keinerlei Erklärungen erhalten hatten, wie z.B. Verformen zu konstruieren sind, was die Formeln bedeuten oder wie die Wörter auszusprechen sind. Die Kinder haben sich diesen Entwicklungsstand selbst geschaffen. Deshalb belegen die obigen besprochenen Beobachtungen, dass die Kinder über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen. Sie stehen nicht nur für den L1-Erwerb zu Verfügung, sondern werden auch für den L2-Erwerb in der Schule, im Kindergarten und in naturalistischen Situationen aktiviert. Diese Fähigkeiten sind auch beträchtlich weniger altersabhängig als üblicherweise angenommen. Beispielsweise decken sich die Substitutionen des 9-jährigen HEI, dem Bruder von LA in Tabelle 3 mit denen der jüngeren Kinder.

Die L1-Entwicklung leidet nicht

Dass die Elsässer ABCM-Kinder in der Entwicklung ihres Französisch den monolingualen Vergleichskindern ebenbürtig oder sogar noch voraus sind, darf nicht überraschen. Denn genau das ist auch in vielen Studien zum kanadischen Immersionsunterricht berichtet. Das Englisch anglophoner Kinder entwickelt sich altersgemäß, obwohl sie gut 2/3 des Tages auf Französisch verbringen. Offensichtlich reicht der Kontakt zum Englischen während des verbleibenden Drittels, um die altersgemäße Entwicklung der L1 sicherzustellen.

Mehr noch, die Berichte zu den ABCM-Kindern aus dem Elsaß zeigen, dass frühe L2-Mehrsprachigkeit sogar einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der L1 der Kinder haben kann.

Kognitive Entwicklung und schulische Leistungsfähigkeit werden gefördert

Die jüngeren Forschungsergebnisse lassen keinen Zweifel: Die kognitive Entwicklung und die schulische Leistungsfähigkeit werden bei früher L2-Mehrsprachigkeit nicht beeinträchtigt, sondern eher gefördert. Das zeigen z.B. die Ergebnisse zur Entwicklung der mathematischen Kenntnisse der ABCM-Kinder aus dem Elsaß. Sie standen den monolingual auf Französisch betreuten nicht nur nicht nach, sondern waren im Schnitt oft noch etwas besser. Gleiches wird in vielen Studien über die Entwicklung der Mathematikkenntnisse im kanadischen Immersionsunterricht berichtet. Auch bei den Kieler Kindern sind bislang in dieser Hinsicht keine Defizite sichtbar geworden.

Gibt es Risikogruppen?

Diese Frage ist derzeit kaum erschöpfend zu beantworten. Die bislang besprochenen Ergebnisse und Erfahrungen betreffen zum einen Kinder aus Majoritäten, deren L1 und kulturelle Identität durch den frühen Erwerb einer weiteren Sprache nicht bedroht oder beeinträchtigt wird, z.B. die Kieler Kinder mit L2-Englisch/L1-Deutsch, die anglophonen Schüler aus dem französischen Immersionsunterricht in Kanada, die Elsässer ABCM-Schüler oder die finnischsprachigen Kinder aus dem schwedischen Immersionsunterricht in Finnland. Für solche Kinder besteht offenbar kein Risiko. Das Gleiche scheint für Kinder aus autochthonen Minderheiten zu gelten, wenn sie ihre Herkunftssprache besser oder gar neu lernen sollen. I.d.R. sind diese Kinder ohnehin mehrsprachig, und oft ist die Majoritätensprache ihre dominante. Auch solche Kinder sind nicht als Risikogruppe einzustufen, wie die einschlägigen Berichte zeigen, etwa zum Katalanischen in Spanien, Deutsch in Dänemark, Baskisch in Spanien, Walisisch in Großbritannien, Irisch in Irland oder Dänisch in Schleswig-Holstein.

Gewarnt werden muss z.Z. davor, Kinder aus allochthonen Minderheiten, vor allem jene aus sozial schwachen Migrantenkreisen, in gleicher Weise in den Verbund von Kindergarten und Grundschule einzubeziehen zu wollen. Zwar gibt es immer wieder Berichte über einzelne Schüler, die problemlos und erfolgreich die Schulen des jeweiligen Gastlandes absolvieren. Aber bekanntlich gilt das für eine überproportional große Anzahl von ihnen nicht, ohne dass klar ist, woran das im Einzelnen liegt. Auch lässt sich derzeit nicht verlässlich sagen, ob es bei der Betreuung sozial schwacher Migrantenkinder auch im Kindergarten zu den Schwierigkei-

ten wie im Primar- und Sekundarbereich kommt. Zu diesen Kindern ist dringend klärende Forschung erforderlich.

6. Schlussbemerkung

Die obigen Pilotergebnisse ermutigen zu einem radikalen Umdenken. Es scheint, dass der Frühbeginn im Kindergarten mit anschließendem Immersionsunterricht anderen Arten der Frühvermittlung, insbesondere dem Begegnungskonzept mit maximal täglich 10-15 Minuten für die L2 überlegen ist. Da Kinder offenkundig über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen und da die Verbundkonzeption von Kindergarten und Grundschule obendrein kostenneutral ist, ist zu fragen, wer es noch verantworten will, Kindern frühe L2-Mehrsprachigkeit und damit jenes kognitive Plus vorzuenthalten, das offenbar nur zu erreichen ist, wenn die Mehrsprachigkeit früh genug gefördert wird?

Dabei darf man natürlich die Augen nicht vor der Wirklichkeit verschließen und die offenkundigen Schwierigkeiten im Hinblick auf Lehrkräfte, Lehrmaterialien, Lehrerausbildung etc. verkennen. Nur, diese Probleme sind technischer Natur und können gelöst werden. Sie müssen nur angepackt werden.

* * *

Auf Fragen aus dem Ausschuss unterstreicht Professor Dr. Wode noch einmal die Vorteile der Anwendung der Immersion, das heißt, dass der Großteil der Fächer auf Englisch unterrichtet werde, was freilich ein Umdenken in der Lehrerausbildung (Hochschulen) sowie der Lehrerfort- und -weiterbildung (IPTs) verlange. Wissenschaftliche Untersuchungen belegten, dass - entgegen alter Vorurteile - die frühe Vermittlung anderer Sprachen bei Kindern zu einer höheren kognitiven Leistungsfähigkeit führe; das gelte auch für lernbehinderte Schülerinnen und Schüler. Der Landesgesetzgeber müsse dafür sorgen, dass hinsichtlich der Mehrsprachigkeit in der Grundschule ein gewisses strukturiertes System entstehe; es sei jedoch kein gravierendes Problem insbesondere auch für die weiterführenden Schulen, auf unterschiedlichen Fremdsprachenvorkenntnissen der Kinder aufzubauen. Dass die Immersionsmethode vorwiegend für Englisch, daneben für Dänisch und Friesisch, nicht aber für Sprachen anderer ethnischer Minderheiten funktioniere, liege daran, dass die Sprachen von Migranten (Türkisch, Kurdisch, Russisch) aufgrund einer Fülle von Faktoren typischerweise in sozial schwächeren Kreisen gesprochen würden, kein Prestige genössen und bei der Mehrheitsbevölkerung auf wenig Akzeptanz stießen.

**Stellungnahme von Professorin Dr. Fredsted,
Institut für dänische Sprache und Literatur und
ihre Didaktik der Universität Flensburg**

(Umdruck 15/888)

„Die Universität Flensburg begrüßt grundsätzlich den hohen Stellenwert, der dem Fremdsprachenunterricht im vorliegenden Bericht des Ministeriums eingeräumt wird. Auch kann von unserer Seite aus das Konzept „Begegnung mit Sprachen“ als ein für die Grundschule adäquates Modell voll unterstützt werden.

Allerdings möchten wir folgende Bemerkungen daran knüpfen:

(1) Zunächst einige Bemerkungen zur erforderlichen Qualität des Unterrichts sowie zu den notwendigen Fortbildungsmaßnahmen. Das absolut Entscheidende ist hier die Qualität des Unterrichts und damit auch die Sprachkompetenz der Lehrenden. Wir möchten deshalb dringend empfehlen, dass nur gut ausgebildete Lehrkräfte eingesetzt werden, und zu den wichtigsten Qualifikationen dieser Lehrkräfte gehört eine gute Aussprache, denn eine der entscheidenden Gründe für die frühe Einführung der Fremdsprache ist ja die Aufnahmefähigkeit der Lerner im Grundschulalter: Gerade bei Grundschulkindern ist deshalb die phonetische Korrektheit und eine korrekte Idiomatik für das sprachlich-authentische Lernen von sehr großer Bedeutung. Denn nur so kann die Sprache, die von den Lehrenden gesprochen wird, auch als Vorbild dienen. Auch wird dadurch verhindert, dass so sprachliche Fehler und Aussprachefehler versehentlich eingeübt werden, die sich später nur schwer wieder korrigieren lassen.

Auch scheint es uns wichtig, den Übergang vom 'Frühbeginn Englisch' zu Englisch in der Orientierungsstufe auf der Grundlage eines didaktischen Gesamtkonzepts konsequent zu regeln.

Für die kommenden Jahre stellt die Universität Flensburg eine beachtliche Zahl von Grund- und Hauptschullehrern zur Verfügung, die sich zurzeit noch in der Ausbildung befinden. Die Zahlen vom Wintersemester 2000/20001 sind für Englisch 67, für Dänisch 43 und für Friesisch 11 (eingeschriebene Studenten mit der Laufbahn Grund- und Hauptschullehrer bzw. Grund- und Hauptschullehrerinnen). Hinsichtlich der aktuellen Situation sehen wir jedoch einen großen Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auch für Lehrkräfte, die ihre Sprachkompetenz verbessern möchten, sowie für sog. native speakers, die vorübergehend aushelfen können, wohl aber noch Kurse in den didaktisch-methodischen Grundlagen des Unterrichts bedürfen.

(2) Die Einschulung der Kinder geschieht immer mehr auf der Grundlage des biologischen Alters des Kindes und immer weniger auf der Grundlage einer Beurteilung ihrer tatsächlichen Entwicklungsstufe. Dies führt unter anderem dazu, dass Kinder in ein- und derselben Grundschulklasse in ihrer Entwicklung bis zu drei Jahre auseinander liegen können. Auch aus diesem Grund gibt es immer wieder Probleme hinsichtlich des Schriftsprachenerwerbs, was teils auf Wahrnehmungsstörungen, teils auf fehlender motorischer Entwicklung des Kindes beruhen kann. Es ist deshalb davor zu warnen, etwa dem bayrischen Modell des Frühbeginns des Fremdsprachenlernens zu folgen, denn bei diesem Modell wird die Zahl der Deutschstunden reduziert. Die frühe Begegnung mit einer Fremdsprache sollte nicht mit größeren Niveauunterschieden hinsichtlich des Lesen- und Schreibenlernens erkaufte werden. Im Gegenteil könnte eine noch stärkere Einbindung der frühen Fremdsprachenbegegnung in den rhythmisch-musischen Bereich sich auch für die Entwicklung der Muttersprache des Kindes positiv auswirken, insbesondere bei Kindern mit motorischen Störungen.

(3) Im vorliegenden Bericht wird zu Recht die künftige notwendige Mobilität der Arbeitskraft hervorgehoben. Die Bereitschaft zur Mobilität entsteht allerdings nicht nur dadurch, dass eine Person eine oder mehrere Fremdsprachen auf einem gewissen Niveau beherrscht, sondern vor allem dadurch, dass auch gleichzeitig eine Offenheit und Sensibilität für andere Kulturen entwickelt wird. Deshalb ist es nicht so entscheidend, dass etwa eine ganz bestimmte Fremdsprache unterrichtet wird, sondern dass die Kinder früh an andere Sprachen und Kulturen herangeführt werden. Wir möchten deshalb von einer allzu einseitigen Festlegung auf Englisch als dominierende Fremdsprache abraten: Jede positive Begegnung mit einer anderen Sprache und deren Kultur erhöht nämlich das sprachliche Abstraktionsvermögen des Kindes und sensibilisiert es so für andere Kulturen.

(4) In dem vorliegenden Bericht werden auch Minderheitensprachen als Schlüsselqualifikationen erwähnt. In Schleswig-Holstein ist Friesisch Minderheitensprache, Dänisch sowohl Minderheitensprache als auch angrenzende Nachbarsprache bzw. Fremdsprache. In der Grenzregion werden fehlende Sprachkenntnisse immer wieder als ein Hindernis für die Mobilität auf dem grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt hervorgehoben: Arbeitsplätze jenseits der Grenze bleiben oft deshalb unbesetzt, weil die sprachliche Schlüsselqualifikation nicht vorhanden ist.

In Verbindung mit der Begegnung von Fremdsprachen in der Grundschule bieten gerade die Sprachen, die in der unmittelbaren Umgebung des Kindes auch tagtäglich gesprochen werden, die größten Chancen und Möglichkeiten für einen besonders lebensnahen und lebendigen Unterricht. Diese Nachbarsprachen ermöglichen darüber hinaus ein Vielfaches an spontanem und autonomem Lernen. Wir möchten deshalb anregen, über eine besondere Nachbarsprachendidaktik in Verbindung mit den Sprachen Dänisch und Friesisch verstärkt nachzudenken,

nicht zuletzt mit dem Blick auf die regionale mehrsprachige Landschaft, insbes. im Landesteil Schleswig.“

* * *

In der anschließenden Diskussion macht Professorin Dr. Fredsted deutlich, dass sie kein Anhänger der von Professor Dr. Wode vertretenen Immersion sei, die in bilingualen Gesellschaften wie Kanada oder der Schweiz erfolgversprechender sei. Die Begegnung mit der zweiten Sprache, für die sich neben Englisch eine in der Region gesprochene Nachbarsprache (Dänisch, Niederländisch, Französisch, Polnisch, Tschechisch) anbiete, sollte stärker im rhythmisch-musischen Bereich angesiedelt sein, um motorische Störungen abzubauen zu helfen, die das Lernen vieler Kinder blockierten. Unabhängig von der gewählten Methode komme auf die Lehrerfortbildung eine riesige Aufgabe zu.

Stellungnahme der Claus-Rixen-Schule, Grund- und Hauptschule Altenholz

(Umdruck 15/889)

Der bilinguale Unterricht in den Klassen 1 und 2 an der Claus-Rixen-Schule in Altenholz

Die Konzeption der Claus-Rixen-Schule

Der bilinguale Schulversuch an der Claus-Rixen-Schule wurde in Abstimmung mit der Landesregierung für die Schuljahre 1999-2004 für jeweils eine Schulklasse pro Jahrgang festgelegt. Im Rahmen dieses Konzeptes werden also zwei bilinguale Klassen die Primarstufe von der 1. bis zur 4. Klasse durchlaufen.

Etwa die Hälfte der Kinder (im kommenden Schuljahr 2/3) hatten schon vor Schuleintritt in der AWO-Kindertagesstätte immersiv Kontakt mit der Englischen Sprache. Unter Immersion ist das Erlernen der englischen Sprache durch den täglichen Umgang mit ihr (ohne dass die Sprache zum Lehrgegenstand wird) zu verstehen.

Über die Teilnahme am bilingualen Schulunterricht wird in Abstimmung mit dem Kindergarten und unter Berücksichtigung der Wünsche von Eltern und Kindern entschieden. Die Klassenstärke entspricht der der Parallelklassen.

Der gesamte Unterricht wird bis auf das Fach Deutsch (6 Std.) auf Englisch erteilt (5 Std. Mathematik, 2 Std. HSU, 2 Std. Sport, 2 Std. Kunst, 1 Std. Musik, 1 Std. Religion, 1 Std. für Geschichten, Videos, Rollenspiele, Sprachtraining etc.). Nach einer Anfangsphase von ca. zwei Monaten wird in allen Fächern in Absprache mit den Parallelklassen und lehrplangemäß nach immersiven Methoden unterrichtet. Dabei soll der lehrplangemäße Fortschritt durch die Verwendung des Englischen nicht beeinträchtigt werden. Die durch den Heimat- und Sachunterricht vorgegebenen Themen werden fächerübergreifend behandelt. Bewertet wird die Leistung der Schüler in den Unterrichtsfächern unabhängig von deren Sprachbefähigung.

Die Alphabetisierung erfolgt auf Deutsch. Die Alphabetisierung für Englisch ist dem Entwicklungsstand und den Lernbedürfnissen der Kinder entsprechend ab etwa Klasse 3 vorgesehen.

Der Unterricht der bilingualen Klassen wird von schuleigenen Lehrkräften erteilt, die über eine Lehrbefähigung für das Fach Englisch verfügen. Die Klassenlehrerin ist jeweils u.a. auch

Deutschlehrerin. Das erforderliche Lehr- und Lernmaterial wird von den verantwortlichen Lehrkräften weitgehend selbst entwickelt.

Eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung des Unterrichtsversuchs erfolgt durch das englische Seminar der Universität Kiel unter Prof. Wohde.

Um eine sinnvolle Weiterführung dieser bilingualen Ausbildung in der Sekundarstufe I sicher zu stellen, wurden Gespräche mit Vertretern des Gymnasiums Altenholz aufgenommen.

* * *

Auf Fragen aus dem Ausschuss weist Schulleiterin Frau Fischer darauf hin, dass die Leistungen der am bilingualen Unterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch auf keinen Fall hinter den Leistungen der Parallelklassen zurückblieben. Ein landesweit verbindlich geltendes, einheitliches Konzept für Fremdsprachenunterricht an Grundschulen, für den sie sich im Übrigen ein bis zwei zusätzliche Wochenstunden wünsche, lehne sie mit Blick auf die Heterogenität der Einflussfaktoren ab (soziales und schulisches Umfeld, Schulprogramm); für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte Englisch nicht Unterrichtssprache sein. Bei Anwendung des bilingualen Unterrichts sei es realistisch, die erste Fremdsprache, für die sie sich Türkisch oder Russisch nur schwer vorstellen könne, nach der 10. Klasse mit einem internationalen Zertifikat zu beenden und nicht unbedingt bis zum Abitur weiterzuführen. Die erforderlichen Unterrichtsmaterialien seien mit finanzieller Unterstützung des Bildungsministeriums aus England beschafft worden und würden weitgehend von den Lehrkräften selbst weiterentwickelt.

Stellungnahme der Georg-Kerschensteiner-Schule, Grund- und Hauptschule Pinneberg (Umdruck 15/891)

Der Antrag der CDU-Fraktion, Englisch an allen Grundschulen ab Klassenstufe 3 als ordentliches Unterrichtsfach einzuführen, erscheint auf den ersten Blick begrüßenswert.

Als Vertreterin einer kleinen Grundschule, die erst seit wenigen Jahren (genauer seit 5 J.) Englisch anbietet, stehe ich hier wohl für viele Grundschulen im Lande, die sich zwar auf den Weg gemacht haben, für Fremdsprachen so früh wie möglich zu sensibilisieren, die aber das Konzept dafür nicht erfunden haben.

Dennoch kann es ja auch interessant sein, was VertreterInnen ganz „normaler“ Schulen mit sozial schwächeren Einzugsgebieten und Kindern verschiedenster Herkunftsländer für Gedanken zur Einführung eines Pflichtfaches Englisch haben:

1. Wir machen uns ernsthaft Sorgen um die schwachen SchülerInnen. Einem ohnehin prall gefüllten Lehrplan, der ja häufig gerade in der Grundschule auf „Verfrühung“ und auf Masse an Inhalten setzt, der zum Ärger vieler LehrerInnen an den weiterführenden Schulen dafür sorgt, dass die „Rosinen“ bereits aus dem Kuchen gepickt sind, wenn man eigentlich erst anfangen will, ihn ernsthaft zu erarbeiten, soll nun noch ein Pflichtfach mehr hinzugefügt werden. Schön für die Kinder, die ohnehin noch nicht an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit gestoßen sind! Aber was ist mit denen, die gerade im 3. Schuljahr negativ zu spüren bekommen, dass Notendruck für Ärger zu Hause sorgen kann? Was nützt es dann, wenn man sich (auch ohne Noten) auf noch einen Lerngegenstand mehr konzentrieren soll? Weniger ist häufig mehr!! Das möchte man im Grundschulunterricht öfter sagen. Und klagen wir nicht ständig über allzu ehrgeizige Eltern, die schon früh dafür sorgen, dass ihre intelligenten Kleinen mehr Lasten tragen als sie ertragen? Verhalten wir uns als Institution Schule nun den Schwachen gegenüber genauso überehrgeizig?
2. Die Landesregierung will die Mittel für dieses Vorhaben kosten- bzw. planstellenneutral gewinnen und einsetzen. D.h. im Idealfall opfert der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin täglich 10 Minuten seiner/ihrer Deutsch- oder Mathestunde oder... . Das tut sie/er genauso selbstverständlich, wie sie schon die 10-minütige „tägliche Bewegungszeit“ dort abknapst und wie das Fach „Textillehre“ den Kunststunden abgerungen wird, ebenso das Fach „Technik“. Zugegeben mit entsprechend gutem Willen lässt sich vieles davon bewerkstelligen. Aber lügen wir uns nicht langsam eine Fächervielfalt und Abwechslung in die Tasche, für die wir in Wirklichkeit gar keine Zeit mehr (oder besser gar kein Geld) übrig ha-

ben? Welche andere Schulart würde sich so viel Improvisation gefallen lassen? Wir sind der Meinung, dass die GrundschullehrerInnen im Lande die schulischen Innovationen der letzten Jahre ganz erheblich mitgestaltet haben! Sollte man deshalb ihr „Organisationstalent“ unbedingt überstrapazieren? Wo bleibt dann eine Ausgleichsstunde, um die o.g. „Extras“ für die Kinder auch einigermaßen abfedern zu können? „Kostenneutralität für die Brieftasche aber das Ruhmesblatt am Revers“ galt nun einfach schon zu häufig als Devise schulpolitischer Neuerungen in Schleswig-Holstein!

3. Und schließlich fragen wir uns: Was wird mit den Migrantenkindern passieren? Sie lernen ohnehin schon eine 2. Sprache zusätzlich zu ihrer Herkunftssprache. Nun sollen sie eine 3. Sprache lernen? Sicher, bei gleichem Leistungsniveau wie ihre deutschen MitschülerInnen werden sie bestimmt ebenso schnell (wenn nicht besser) Englisch lernen. Was aber, wenn sie schwächer begabt sind? Ist es da ratsam noch eine Sprache mehr zur Pflicht zu machen, ihnen wieder einmal mehr abzuverlangen als den deutschen Kindern? Wie steht es außerdem mit der Aussage, Fremdsprachenlernen erhöhe die „Akzeptanz gegenüber fremden Kulturen“? Ist uns die englische Kultur wirklich so fremd? Beobachten wir rechtsextremistische Tendenzen besonders gegenüber Engländern? Oder geht es hier nicht schlicht und einfach um die Interessen so genannter „leistungsorientierter Elternhäuser“, die den gymnasialen Fächerkanon nicht früh genug ihren Grundschulkindern überstülpen können? Warum kommt denn keiner auf die Idee, die in Schleswig-Holstein am zweithäufigsten gesprochene Sprache zur Grundlage des Fremdsprachenunterrichts zu machen: das Türkische! Wäre dies nicht auch ein wichtiges Signal gegenüber den jahrelangen Bitten der türkischen Elternvertreter, endlich muttersprachlichen Unterricht zu ermöglichen? Haben wir ihnen ständig geantwortet, dass uns hierfür die Mittel fehlen, um nun schlagartig Englisch einzuführen? Hierfür wird vielen Eltern das Verständnis fehlen! Unsere Schule möchte wählen lassen können: Wer will, nimmt Englisch oder Türkisch als Arbeitsgemeinschaft ab Klasse 3. Eins von beiden werden die meisten Kinder auch tun. Wer aber jetzt schon überanstrengt ist, der braucht nicht noch ein neues Fach dazu zu nehmen. Dass die weiterführenden Schulen dann differenzieren müssen, wer Fremdsprachen-Vorerfahrungen hat und wer nicht, halten wir für zumutbar. Im Übrigen geben wir zu bedenken, dass es für viele türkische Kinder die Möglichkeit böte, ihre Herkunftssprache bewusster zu durchdringen. Es ist längst erwiesen, dass sie dadurch wiederum besser Deutsch zu lernen.
4. Am Schluss sei die Frage erlaubt, ob sich der ganze Aufwand für ein neues Fach mit zugehörigem Lehrplan, Lehrerfortbildung, Organisations- und Bücherkosten etc. überhaupt lohnt, wenn man bedenkt, dass die Kinder, die beispielsweise die Orientierungsstufe des Gymnasiums besuchen, **bereits nach 6 Wochen Anfangsunterricht** den Stand der Kinder mit Englisch in der Grundschule **aufgeholt** haben? So wie sich Erstklässler auf das Lesen-

und Schreibenlernen freuen, trug doch bislang das Englischlernen erheblich dazu bei, für den Schulwechsel in die Orientierungsstufe zu motivieren. Nun aber werden wir auch hier (wie schon bei viel zu vielen Gelegenheiten) von Kindern den Satz: „Das kenn ich schon!“ hören. Möglicherweise wird er bei einigen SchülerInnen als Ausdruck von Vorfreude zu werten sein, vielen LehrerInnen ist diese Vorfreude im Moment gründlich vergangen.

* * *

Konrektorin Frau Gilberg-Lemke stellt in der Aussprache im Gegensatz zu allen anderen Anzuhörenden die Probleme einer generellen Einführung des Englischunterrichts an Grundschulen in den Vordergrund, insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit vornehmlich lernschwächerer Schülerinnen und Schüler und von Migrantenkindern, und plädiert dafür, Englisch als freiwilliges Angebot für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler vorzuhalten (mindestens zwei Wochenstunden). Eine tägliche Begegnung mit der Fremdsprache von zehn Minuten mache keinen Sinn. Die Georg-Kerschensteiner-Schule werde zum nächsten Schuljahr Türkischunterricht anbieten, um dem überproportional hohen Anteil an türkischen Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Muttersprache zu beherrschen und damit auch die Voraussetzungen für das Erlernen anderer Sprachen zu verbessern.

Stellungnahme des Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.

(Umdruck 15/890)

Wirklich gute Sprachkenntnisse werden im Zusammenwachsen Europas und für die Lösung der Probleme in der Welt immer wichtiger. Sprachkompetenz ist für das persönliche und berufliche Fortkommen in zahlreichen Berufen unentbehrlich. Die EU verlangt, drei Sprachen zu beherrschen (Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen“, 1995). Dies kann nur erreicht werden, wenn man früh beginnt und genug Zeit investiert.

Der FMKS will praktikable Wege für das Erlernen von drei Sprachen aufzuzeigen. Dabei soll ein Sprachniveau erreicht werden, das eine einwandfreie Kommunikation problemlos ermöglicht.

Die derzeit in Schleswig-Holstein favorisierte Form der „Begegnungssprache“ ab Klasse 3 mit 10 Minuten hat gezeigt, dass Kinder hochmotiviert sind und schnell, unkompliziert und vor allem gerne Englisch lernen. Mit nur 10 Minuten täglich ab Klasse 3 kann aber bei weitem nicht genug Sprachkompetenz erzielt werden. Das Ziel ist zu niedrig gesteckt. Die mit Englisch verbrachte Zeit ist viel zu gering und der Beginn ab 3. Klasse zu spät, damit ein funktionell angemessenes Sprachniveau erreicht werden kann. Eltern möchten auch nicht noch über 3 Jahre warten. Außerdem zeigt die Praxis, dass die Schulen größte Schwierigkeiten haben, 10 Minuten Englisch täglich im Rahmen von anderen Fächern ohne zusätzliche Stunden überhaupt durchzuführen. Gründe hierfür sind zum Beispiel, dass in 10 Minuten inhaltlich nur ein Minimum vermittelt werden kann und schon für Wiederholung Zeit benötigt wird. Von der normalen Unterrichtszeit geht durch andere Dinge sowieso oft Zeit ab und Englisch wird dann weggelassen. Wenn eine vorbereitete Stunde gut läuft, wird sie nicht wegen 10 Minuten Englisch früher abgebrochen. Uns ist keine Schule bekannt, die die Sprachbegegnung wirklich konsequent wie vorgesehen durchführt. Die offizielle Statistik über die Anzahl von Schulen, die Begegnungssprache anbieten, vermittelt nach Auffassung des FMKS ein falsches Bild.

Andere Länder tun längst viel mehr für die Sprachkompetenz ihrer Kinder. Schüler anderer Länder, Bundesländer und der Europaschulen, die früher und intensiver als Schleswig-Holstein beginnen, sind mit einem klaren Vorsprung ausgestattet. Das „Begegnungssprachenkonzept“ wurde in anderen Bundesländern - zuletzt in Nordrhein-Westfalen – wegen Ineffektivität abgeschafft.

Wir sind der Meinung, dass nur eine ehrliche Bilanz eine gute Entscheidungsgrundlage bietet, wie es mit dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule weitergehen soll.

Wann sollte man mit Fremdsprachen beginnen?

Wissenschaftlich unstrittig ist, dass eine besonders günstige Zeit für das Sprachenlernen im Vorschul- und Grundschulalter liegt. Studien zeigen, dass Ängste unbegründet sind: die Kinder lernen gut und ohne Stress oder Überforderung. Die Muttersprache entwickelt sich genauso gut beziehungsweise sogar besser als bei einsprachigen Kindern. Auch schneiden die Kinder in anderen Fächern gleich gut bzw. besser ab als ihre einsprachig betreuten Mitschüler. Eine besondere Begabung ist nicht nötig. Nichts spricht gegen den Frühbeginn ab Klasse 1.

Sprachen werden aber nur dann gut gelernt werden, wenn auch genug Zeit mit der Sprache verbracht wird und der Kontakt vielfältig ist. Die Sparschweinmethode nach dem Motto: *jeden Tag 20 Pfennig* und nach zwei Jahren hat man das Fahrrad erspart, funktioniert nicht.

Daher möchte der Verein für frühe Mehrsprachigkeit FMKS, dass das „Begegnungssprachenkonzept“ weiterentwickelt wird. Das heißt, dass

in der Grundschule drastisch mehr Zeit mit Englisch verbracht wird als 10 Minuten täglich ab Klasse 3,

moderne Lernmethoden Anwendung finden,

der Beginn in der 1. Klasse liegt,

im Jahr 2001/2002 begonnen wird, wo Eltern es wünschen, und dass für 2002/2003 die flächendeckende Einführung vorgesehen wird,

das Ziel höher gesteckt wird als bisher, nämlich auf das Beherrschen von drei Sprachen hingearbeitet wird,

für Kinder, die jetzt bereits in der Grundschule sind, akzeptable Zwischenlösungen angeboten werden, damit auch diese Schüler eine Chance erhalten, Sprachen sehr gut, zeitgemäß, mit modernen Methoden und kindgerecht zu lernen.

Welches Modell ist das effektivste? Was ist Immersion bzw. bilingualer Unterricht?

Die besten Erfolge werden mit dem Modell der frühen Immersion erzielt, das die Kinder in die Fremdsprache im Alltag eintauchen lässt. Wesentliche Anteile des Schulunterrichts werden in der Zweitsprache gegeben, manchmal ist der Kindergarten bereits zweisprachig. Vielleicht runzelt mancher ungläubig die Stirn, aber Immersion funktioniert. Aus vielen Ländern und auch aus Schleswig-Holstein – hier bilingualer Unterricht in dänischer Sprache - liegen mit Immersion Erfahrungen vor. Dabei leben längst nicht alle Kinder in einem dänischen familiären Umfeld, und Schleswig-Holstein ist kein ausgeprägt zweisprachiges Land. Warum sollten sich die Erfahrungen mit Immersion (Dänisch) nicht auf Englisch übertragen lassen?

In Immersionsprogrammen erschließen sich Kinder die Sprache aus der Situation, aus Gesten, Mimik, ohne Stress, ohne Überforderung. Sie nehmen Vokabeln unbewusst auf. Aus dem Elsaß, Schweden, Finnland, Spanien und Kanada liegen mit bilingualer Betreuung in Kindergärten und bilingualem Unterricht in Schulen so viel positive Erfahrungen vor, dass z.B. weit über 300.000 kanadische Kinder solche Einrichtungen durchlaufen. Generelle Zweisprachigkeit ist dabei auch in Kanada keine Voraussetzung für das Gelingen, denn zahlreiche bilinguale Schulen liegen in einsprachigen Provinzen und Gebieten.

Mit Neid blicken viele Eltern auf den bilingualen Schulversuch in Altenholz und seine bisher exzellenten Ergebnisse. 60% des Unterrichts erfolgt in englischer Sprache. Nach 8-9 Monaten ist eine wahre Leistungsexplosion im Englischen bei den Kindern zu beobachten.

Der FMKS möchte, dass bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein stärker zum Tragen kommt, weil die Immersion folgende Vorteile aufweist:

- die Zeit wird doppelt genutzt. Es brauchen keine Lehrerstunden geopfert zu werden – ein wichtiger Kostenvorteil,
- höchste Effektivität im Spracherwerb,
- positive Effekte auf die Muttersprache, das heißt bessere Entwicklung der Erstsprache,
- gleichgute bzw. bessere Ergebnisse in anderen Fächern wie zum Beispiel Mathematik als bei einsprachigen Kindern,
- positive Effekte auf die gesamte kognitive Entwicklung,

- bilingualer Unterricht ab Klasse 1 macht das Lernen von drei Sprachen möglich. In der 5. Klasse kann die 1. Fremdsprache zeitlich reduziert und das Schriftliche entwickelt werden. Die gewonnene Zeit kann für die 2. Fremdsprache genutzt werden, die sich leichter lernt.

Drei Sprachen lernen ohne Stress und Überforderung

Kindergarten zweisprachig

(fakultativ)

gleitender Übergang

in der Grundschule:

ab Klasse 1

bilingualer Unterricht

ab Klasse 5:

1. Fremdsprache zeitlich zurückfahren(!)

Schriftlichkeit entwickeln

2. Fremdsprache beginnen

Eine sofortige flächendeckende Umsetzung von bilinguaem Unterricht (Immersion) – am besten mit Vorlauf im Kindergarten - in Schleswig-Holstein ist mit Schwierigkeiten verbunden. Es fehlen qualifizierte Lehrer und kompakte Qualifizierungsmöglichkeiten. Ein durchgängiges Konzept Grundschulen/weiterführende Schulen muss noch erarbeitet werden.

Der Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertagesstätten und Schulen FMKS vertritt die Auffassung, dass bilingualer Unterricht ab Klasse 1 das langfristige, konsequent anzustrebende Ziel sein muss. Als kurzfristiges Ziel möchte der FMKS bilingualen Unterricht in einzelnen Fächern beziehungsweise mindestens zwei Wochenstunden Englisch ab Klasse 1. Wo Eltern dies wünschen, sollte dies sofort umgesetzt werden.

Zusammenfassend unterbreitet der Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS folgende Vorschläge:

- ◆ Der Frühbeginn mit Sprachen in Kindergarten und ab der 1. Grundschulklasse hat überzeugende und wissenschaftlich untermauerte Vorteile. Dieser Lebenszeitraum soll intensiver genutzt und nicht verschenkt werden. Kinder lernen Sprachen leicht, gerne und ohne Überforderung. Eine besondere Begabung ist nicht nötig. Der FMKS möchte, dass junge Europäer eine ernst gemeinte Chance für den Spracherwerb erhalten.
- ◆ Ziel soll sein, drei Sprachen zu *beherrschen*. Sprachkompetenz hält der FMKS für eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Das Begegnungskonzept von nur 10 Minuten ab Klasse 3 soll in diesem Sinne schnell weiterentwickelt werden.
- ◆ Langfristiges Ziel soll bilingualer Unterricht ab Klasse 1 sein. Der FMKS möchte, dass keine Steuergelder für Konzepte ausgegeben werden, die überholt und ineffektiv sind.
- ◆ Eine Zwischenlösung soll früher als 2004/2005 einsetzen, das heißt
 - ab 2001/2002 mindestens 2 Wochenstunden spielerisches Englisch ab Klasse 1 oder wahlweise bilingualer Unterricht in einzelnen Fächern ab Klasse 1 in Schulen, an denen Eltern früher und intensiver als bisher Englisch möchten und
 - ab 2002/2003 die generelle Einführung von Englisch ab Klasse 1 mit mindestens zwei Wochenstunden oder bilingual.
- ◆ Um dem Problem fehlender Lehrer zu begegnen, sind
 - Ausbildungsgänge einzurichten, die Lehrer befähigen, bilingual zu unterrichten,
 - kompakte Fortbildungen für Lehrer anzubieten,
 - attraktive Modelle zu schaffen, bei denen Lehrer an mehreren Schulen Englisch unterrichten können,
 - native speaker an Schulen zu holen,

Lehrern Erfahrungsaustausche über bilingualen Unterricht zu ermöglichen.

Gegebenenfalls sind für alle Schritte Anreize zu schaffen.

- ◆ Für den Übergang Grundschule/ weiterführende Schulen soll ein durchgängiges Konzept erarbeitet und umgesetzt werden. Lehrer der weiterführenden Schulen müssen damit vertraut gemacht werden.
- ◆ Für einzelne Fächer wie zum Beispiel Sport, Musik oder Mathematik ist Unterrichtsmaterial in englischer Sprache auszuarbeiten, damit qualifizierte und engagierte Lehrer Stück für Stück beginnen können.
- ◆ Kultusministerium und Sozialministerium sollten sich an einen Tisch setzen, um die Ausbildungen für Kindergärten und Schulen in Bezug auf Sprachen zu modernisieren.
- ◆ Es gibt - aus der Not geboren - von Eltern privat finanzierten und organisierten Unterricht, eingebettet in den Schulalltag. Bereits an etlichen Grundschulen liegen damit Erfahrungen vor. Diese Initiativen sollen stärker unterstützt werden, solange es an Alternativen an ihren Grundschulen mangelt.

**„Es reicht nicht zu wissen, man muß auch tun“
Erich Kästner**

Resolution des Bundeselternrates zum Thema:
„Verändertes Fremdsprachenlernen in den Schulen für Europa?“,
Plenartagung vom 5.11.-7.11.1999 in Bad Hersfeld

Im Weissbuch der europäischen Kommission „Lehren und Lernen“, von 1995 wird empfohlen, dass alle EU-Bürger drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollen.

Mehrsprachigkeit fördert die Chancengleichheit unserer Kinder im europäischen Raum. Andere Sprachen und Kulturen müssen als Bereicherung in den Schulen anerkannt werden. Im Zuge des Zusammenwachsens Europas ist es für die Schüler/innen in Deutschland erforderlich auch mehrsprachig in nichtsprachlichen Fächern unterrichtet zu werden.

In allen Schulen muss bilingualer Unterricht erteilt werden. Der Fremdsprachenunterricht muss sehr zeitig und kindgerecht beginnen.

Der BER sieht für den Erwerb der Fremdsprachenkompetenz aktuellen Handlungsbedarf und fordert:

- Frühbeginn im Kindergartenalter
- Gleitende Fortführung in Grundschulen und weiterführenden Schulen
- Verbesserung der Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte
- Lehrkräfte müssen in der Lage sein, in ihrem Fach in einer fremden Sprache zu unterrichten
- Einsatz von „Native Speaker“ **in allen Schulformen**
- Alle Lehramtsstudiengänge müssen bilingual angeboten werden
- Sofortige Einstellung von speziell qualifizierten Lehrkräften
- Bilinguale Fortbildung der derzeitigen Lehrkräfte

... Die Schulen sollen sich verstärkt an internationalen Programmen, wie z. B. dem Leonardo/Comenius Programm und am Bundesfremdsprachenwettbewerb beteiligen. Diese Angebote sollen von Eltern unterstützt und eingefordert werden.

Grundschule

Für das Erlernen anderer Sprachen hat die Grundschule eine entscheidende Bedeutung. Deshalb fordert der Grundschulausschuss:

- die gesetzliche Verankerung einer flächendeckenden Sprachausbildung und Bereitstellung der dafür notwendigen Ressourcen einschließlich zusätzlicher Unterrichtsstunden, wo sie noch nicht vorhanden sind.
- die Vermittlung einer anderen Sprache (es muss nicht Englisch sein!) zum Erwerb der Sprachlernkompetenz
- die Entwicklung von Sprachbewusstsein, Sensibilisierung für Sprachen, Hörverstehen und Sprechfertigkeit ab Klasse 1, da – wissenschaftlich erweisen – nach dem siebten Lebensjahr die Aufnahmebereitschaft für fremde Phoneme nachlässt.
- die kontinuierliche Weiterentwicklung zur Lesefertigkeit und kommunikativen Kompetenz
- die Integration der Sprachausbildung in den allgemeinen Unterricht

- eine verbaler Bewertung der Sprachlernkompetenz, aber keine Benotung der Sprachkenntnisse
- den Einsatz von Grundschullehrern mit entsprechender Zusatzqualifikation

Für den harmonischen Übergang in die weiterführende Schule ist ein permanenter Erfahrungsaustausch über die Sprachlernkompetenz unerlässlich.

* * *

In der Diskussion setzt sich die Vereinsvorsitzende, Frau Dr. Lommel, unter Hinweis auf die Erfolge der Claus-Rixen-Schule in Altenholz noch einmal für die flächendeckende Einführung des bilingualen Unterrichts ein, der in erster Linie in Englisch und nicht in Sprachen ethnischer Minderheiten, wie zum Beispiel Kurdisch, erteilt werden sollte.

(An dieser Stelle übernimmt Abg. Eisenberg den Vorsitz).

Stellungnahme des Landeselternbeirats für Grund-, Haupt- und Sonderschulen

(Umdruck 15/892)

Da die Fremdsprache Englisch in unserer internationalen Gesellschaft ein immer wichtigeres Element schulischer Bildung wird und der erwiesenermaßen günstigste Zeitpunkt zum Erlernen einer Sprache in den ersten Schuljahren eines Kindes liegt ist die Einführung von Englisch in der Grundschule unumgänglich, will man den jungen Menschen Chancengerechtigkeit in der Bildung und Ausbildung bieten.

Das bereits in der Praxis erprobte Begegnungssprachenkonzept erscheint uns als geeignet; die Lehrkräfte müssen in der Lehreraus- und Weiterbildung durch Kurse damit vertraut gemacht und für die Umsetzung befähigt werden.

Bereits 1999 hat der Landeselternbeirat für Grund-, Haupt- und Sonderschulen die schnellstmögliche flächendeckende Einführung von Englisch in der Grundschule ab der 3. Klasse gefordert.

Die anderen Bundesländern sind bei der Einführung Englisch in der Grundschule bereits wesentlich weiter als Schleswig-Holstein.

Voraussetzung dafür ist genügend Zeit im Unterricht und keinerlei Abstriche bei anderen Fächern. Es müssen zusätzliche Planstellenanteile für Englisch in der Grundschule bereitgestellt werden. Ein Erwirtschaften der Unterrichtszeit aus anderen Fächern ist nicht akzeptabel, da die Unterrichtsstunden an den Grundschulen bereits mehr als vertretbar gekürzt wurden. Auch die aktuelle Planstellungszuweisung für die Grund- und Hauptschulen lässt keine Verbesserung der Unterrichtsversorgung erkennen.

Der derzeitige Stand der Umsetzung von Englisch in der Grundschule und die damit verbundenen Probleme an den weiterführenden Schulen zeigen, dass dringend einheitliche Konzepte für die Grundschulen und die weiterführenden Schulen erarbeitet werden müssen. Das beinhaltet auch die Überarbeitung der Lehrpläne an den weiterführenden Schulen.

Eine Einführung von Englisch ab der 1. Klasse erscheint uns für die nahe Zukunft als äußerst wichtig.

Auch hier sollte zunächst das Begegnungssprachenkonzept genutzt werden. Ab der dritten Klasse sollte Englisch dann aber ein ordentliches Unterrichtsfach werden, mit den entspre-

chenden Lehrplänen. Auch hier müssen natürlich die oben genannten Voraussetzungen gegeben sein. Die neuen Medien sollten auch in diesem Bereich mit eingebunden werden.

Den Schülerinnen und Schüler wird somit das Erlernen einer zweiten Fremdsprache an den weiterführenden Schulen wesentlich erleichtert, was in einem enger zusammenwachsenden Europa immer wichtiger wird.

Der Landeselternbeirat befürwortet ausdrücklich die Begegnung mit der Fremdsprache Englisch in den Förderschulen. Auch hier ist eine flächendeckende Einführung erforderlich.

* * *

Auf Fragen aus dem Ausschuss macht die Vorsitzende des Landeselternbeirats, Frau Franzen, darauf aufmerksam, dass für die gewünschte schnellstmögliche flächendeckende Einführung von Englisch in der Grundschule ab der 1. Klasse zusätzliche Lehrerplanstellen bereitgestellt werden müssten. Die von Professor Dr. Wode vorgestellte Immersionsmethode sei - allein schon mit Blick auf die Qualifikation der Lehrkräfte - flächendeckend nicht umzusetzen.

Stellungnahme des Beauftragten des IPTS für Friesischunterricht in der Grundschule (Umdruck 15/893)

Allgemeine Voraussetzungen

Der Friesischunterricht unterscheidet sich vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht dadurch, dass für viele Schüler und Schülerinnen das Friesische Teil ihrer unmittelbaren Umwelt ist. Allerdings sind die Vorkenntnisse der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen bezüglich der friesischen Sprache von Schulort zu Schulort sehr unterschiedlich. Der Unterricht findet somit auf dem Hintergrund einer asymmetrischen Bilingualität statt, an deren Extremen das einsprachig deutsche bzw. einsprachig friesische Kind steht. Wobei das einsprachig friesische Kind wohl die Ausnahme darstellt. Das bedeutet, dass Kinder, die heute am Friesischunterricht teilnehmen, überwiegend mit dem Deutschen und dem Friesischen quasi zwei Muttersprachen haben, oder aber sie erlernen das Friesische als Sprache ihrer engeren Heimat neu. Dies erfordert einen Unterricht, der so differenziert gestaltet ist, dass er einerseits den Kindern gerecht wird, die diese Sprache seit dem frühen Kindesalter kennen, andererseits aber auch jene fördert, die der friesischen Sprache das erste Mal begegnen. Die dazwischen liegenden Varianten und Schattierungen der Sprachbeherrschung des Friesischen müssen dabei genauso berücksichtigt werden. Hierbei lernt das Kind im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht nicht die Sprache eines fremden Landes, sondern die Sprache der unmittelbaren Umgebung. Die Sprache der heimatlichen Region in welcher das Kind der Sprache im Alltag begegnet.

Bezug zum Schulgesetz und Lehrplan:

Unter dem im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz festgelegten Bildungs- und Erziehungszielen findet sich die Vorgabe, die Schule solle „die Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller Vielfalt, den Willen zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit fördern“ (§ 4 Abs. 4) . In diesem Absatz wird die Schule auch aufgefordert, den jungen Menschen zu befähigen „die besondere Verantwortung und Verpflichtung Deutschlands in einem gemeinsamen Europa ... zu erfassen.“

Friesisch ist als Sprache der friesischen Volksgruppe neben Deutsch und Dänisch die dritte Sprache im Land Schleswig-Holstein. Im Friesischunterricht erwerben oder erweitern die Schüler und Schülerinnen Kenntnisse in der friesischen Sprache und beschäftigen sich mit der Geschichte und Kultur Nordfrieslands. Der Unterricht bildet dabei einen wichtigen Bestandteil für die Identitätsfindung der Kinder und unterstützt gleichzeitig die Erziehung zur Tole-

ranz gegenüber den anderen Kulturen und Sprachen sowohl in Schleswig-Holstein wie auch im gesamten Europa.

Im Fach Friesisch bietet sich die Auseinandersetzung mit den Kernproblemen *Grundwerte, Strukturwandel, Partizipation* an. Innerhalb des Friesischunterrichtes ergeben sich automatisch Fragen nach den unterschiedlichen Kulturen und Minderheiten im Land Schleswig-Holstein und dem sich daraus ergebenden Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit. Für die friesische Volksgruppe sind Aspekte des Strukturwandels von existenzieller Bedeutung, was notwendigerweise auch im Friesischunterricht zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der friesischen Sprache und Kultur führen muss.

Schließlich werden im Friesischunterricht eine Vielzahl von Darbietungen für Veranstaltungen in der Gemeinde vorbereitet, sodass der Friesischunterricht ein hohes Maß an Beteiligung innerhalb der kulturellen Aktivitäten einer Gemeinde oder eines Dorfes ermöglicht.

Einflussfaktoren:

Der Friesischunterricht steht in einem Spannungsfeld von im Wesentlichen 4 Ebenen, nämlich:

- der gesellschaftlichen Ebene
- der allgemein-pädagogischen Ebene
- der fachlichen Ebene
- der Unterrichtsebene

Den unterschiedlichen Ebenen lassen sich wiederum unterschiedliche Faktoren zuordnen:

Die gesellschaftliche Ebene:

In den letzten 15 Jahren ist in Europa eine zunehmende Akzeptanz der sprachlichen Minderheiten zu verzeichnen. Sie werden nicht länger als eine Bedrohung, sondern als eine kulturelle Bereicherung in einem zusammenwachsenden Europa gesehen. Für die Friesische Volksgruppe manifestiert sich diese Entwicklung unter anderem auch in der Charta für Regional- und Minderheitensprachen, die am 1. Januar 1999 in der BRD in Kraft getreten ist, und in dem

Artikel 5 der Landesverfassung Schleswig-Holsteins, in dem der Friesischen Volksgruppe Schutz und Förderung garantiert wird.

Neben diesen rechtlichen Voraussetzungen lässt sich ein allgemein zunehmendes Interesse und Engagement für die engere Heimat und ihre Kultur, eine Suche nach der eigenen Identität vor dem Hintergrund einer zunehmenden Globalisierung, feststellen. Der Friesischunterricht kann in diesem Zusammenhang eine wichtige katalytische Funktion erfüllen, weil er gerade im Bereich der Grundschule einen affektiven Bezug zur unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen kann.

Auch im Bereich der Sprachwissenschaft hat sich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass Mehrsprachigkeit keine Nachteile mit sich bringt, sondern im Bereich der Abstraktionsfähigkeit und Begriffsbildung von Vorteil ist.

Den hier erwähnten positiven Aspekten stehen utilitaristische Argumente einiger Eltern aber auch Lehrerinnen und Lehrer entgegen. Die beiden häufigsten Argumente sind:

- a) *Wenn mein Kind kein Friesisch hat, hat es mehr Kapazität um besser Deutsch oder auch Englisch zu lernen.*
- b) *In einer globalisierten Welt wird es in naher Zukunft nur noch wenige Weltsprachen geben. Die „kleinen“ Sprachen werden verschwinden.*

Beide Argumente beruhen auf Missverständnisse.

a) Friesische ist keine zusätzliche Fremdsprache, sondern eine Sprache der Region. Daneben haben Linguisten und Entwicklungsphysiologen nachgewiesen, dass die Speicherkapazität des kindlichen Gehirns durch zusätzliche Reize nicht verkleinert, sondern vergrößert wird. Der Kopf eines Kindes ist kein Gefäß, in das höchsten zwei Sprachen hineinpassen. Vielmehr arbeitet das Gehirn im sprachlichen Bereich wie ein Netzwerk, in dem durch zusätzliche Verknüpfungen zusätzliche Kapazitäten geschaffen werden.

b) Zwar nimmt die Kenntnis der Weltsprachen immer mehr zu, aber die nationalen und regionalen Sprachen bleiben daneben erhalten. Sie erleben sogar eine Renaissance. Damit führt gerade die Verbreitung der Weltsprachen zu einer Zunahme der Mehrsprachigkeit.

Allgemein-pädagogische Ebene: (institutionelle Faktoren)

Heute nehmen an 25 Schulen zirka 1.200 Kinder am Friesischunterricht teil. Der Unterricht ist freiwillig und wird meist im dritten und vierten Schuljahr der Grundschulen angeboten. An einigen Schulen, an denen Friesisch auch Bestandteil der Kindergartenarbeit ist, wird Friesisch vom ersten Schuljahr an unterrichtet. Die im Rahmen des Friesischunterrichtes erteilten Stunden, werden der jeweiligen Schule zusätzlich zugewiesen. Das Argument, die Kinder könnten doch statt Friesisch in einem anderen Fach mehr Stunden haben, ist also nicht zutreffend, da die Stunden an den Friesischunterricht gebunden sind. Fällt der Friesischunterricht weg, fallen auch die Stunden weg.

Der meist zweistündige Unterricht findet überwiegend in den Randstunden statt, da er als freiwilliger Unterricht angeboten wird. An einigen Schulen, an dem ganze Klassen geschlossen am Unterricht teilnehmen, ist der Unterricht in den Stundenplan integriert. Im Friesischunterricht werden keine Arbeiten geschrieben und keine Zensuren gegeben. Damit bietet der Unterricht die Möglichkeit eine Atmosphäre zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler eine Sprache ohne Notendruck und handlungsorientiert erwerben, beziehungsweise vertiefen können. Ziel ist es die Sprache als Kommunikationsmittel zu vermitteln, wobei der affektive Bereich im Zentrum des Unterrichtes steht. Diese Form des Unterrichtes kann letztlich nur dann erfolgreich sein, wenn die Lehrerin/der Lehrer es versteht als Partner mit den Schülerinnen/Schülern zu arbeiten und so die Grundlage für eine intrinsische Motivation zu legen. Entscheidend ist also die positive Grundhaltung der Lehrerin/des Lehrers, ohne die ein freiwilliger Unterricht langfristig nicht durchzuhalten ist. Genauso entscheidend für eine möglichst zahlreiche Teilnahme und einen erfolgreichen Unterricht, ist die positive Grundhaltung der Schulleitung und des Kollegiums.

Fachliche Ebene

Bei den fachdidaktischen Überlegungen zum Friesischunterricht müssen einerseits die Situation der friesischen Volksgruppe als authochtone Minderheit in Deutschland, und andererseits sprachplanerische, sprachwissenschaftliche, soziolinguistische und soziokulturelle Aspekte in die Überlegungen mit einbezogen werden.

Friesisch wird in Nordfriesland von zirka 10.000 Menschen gesprochen und von zirka 20.000 Menschen verstanden. Die Vermittlung dieser Sprache im Kindergarten oder auch in der Grundschule geschieht daher nicht in einem isolierten Raum, sondern ist immer vor dem Hintergrund der Präsenz der Sprache in der Umgebung in der sich der Kindergarten oder die Grundschule befindet, zu sehen. Kann man im Kindergarten im weitesten Sinne von einer

Immersion sprechen, so ist dies in der Grundschule aufgrund des geringen Stundenumfangs und der deutschen Umgangssprache nicht möglich. Dennoch ist das Ziel des Unterrichtes ein anderes als das des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichtes. Neben dem landeskundlichen Aspekt, die Kinder werden an die regionalen Besonderheiten, die ihnen im täglichen Leben begegnen, herangeführt (z.B. Architektur, landschaftliche Besonderheiten, regionale Berufe, Sagen und Märchen) gibt es den kulturellen Schwerpunkt. Es gehört zum Friesischunterricht, dass die Kinder bei Vereinsfesten, Weihnachtsfeiern oder anderen Veranstaltungen ihren Beitrag in Form von Theaterstücken, Liedern oder andern Präsentationen in friesischer Sprache vorführen. Im Friesischunterricht wird die Sprache daher eher für einen bestimmten Zweck erworben, als dass sie als System Sprache erlernt wird. Leider sind die Lehrkräfte in den fachdidaktischen Fragen im landeskundlich-kulturellen Bereich auf sich allein gestellt, da eine Neubesetzung der Professur für Friesisch an der Universität Flensburg immer noch auf sich warten lässt, und die Professur für Friesisch an der CAU Kiel sich auf den sprachwissenschaftlichen Bereich konzentriert. Für die didaktischen Fragen zum Spracherwerb sind Anleihen an der allgemeinen Sprachwissenschaft in vielen Bereichen sinnvoll.

Die Unterrichtsebene

Der Friesischunterricht hat die Aufgabe das sprachliche Können der mit Friesisch aufwachsenden Kinder zu entwickeln und zu fördern, sowie jene Schülerinnen und Schüler, die die Sprache neu erlernen, mit der friesischen Sprache bekannt und vertraut zu machen und kommunikative Fähigkeiten in der Sprache zu entwickeln. Die Begegnung mit der Sprache sollte dabei überwiegend in spielerischen Lern- und Arbeitsformen stattfinden und besonders das Sprechen und Hörverstehen fördern. Damit verfolgt der Friesischunterricht das Ziel, sprachliche Voraussetzungen für den Gebrauch der friesischen Sprache zu schaffen beziehungsweise zu vertiefen, indem die Verstehensfähigkeit entwickelt und die Bereitschaft zur Begegnung und Verständigung mit friesisch sprachigen Menschen in der bilingualen Umwelt gefördert wird. Auf der Grundlage elementarer Sprach- und Sachkenntnisse erwerben die Schüler grundlegendes Können im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, im Umgang mit Texten und in der Reflexion über die friesische Sprache. Über die sprachliche Bewältigung ausgesuchter Alltagssituationen hinaus werden die Schüler und Schülerinnen mit Hilfe der Inhalte des Friesischunterrichtes angeregt, sich mit den Lebensgewohnheiten, der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, der Geographie und der Kultur des Friesischen zu beschäftigen.

Der Friesischunterricht muss dabei so gestaltet werden, dass individuelle Leistungsfähigkeit, das Lerntempo, die Belastbarkeit und die Interessen der einzelnen Schüler und Schülerinnen angemessen berücksichtigt sind. Dies bedeutet, dass der Unterricht einerseits den Kindern

gerecht wird, die die Sprache seit ihrem frühen Kindesalter (Familie, Kindergarten) kennen, andererseits aber auch jene fördert, die die friesische Sprache neu erlernen. Durch vielfältige Kommunikation in der Klasse und durch neue Erfahrungen wird ein sprachliches Milieu geschaffen, das immer wieder aufs Neue Ausgangspunkt für die individuelle Erweiterung der sehr unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Friesisch lernenden Kindes ist.

Ausblick

Nachfragen und Untersuchungen zum Friesischunterricht an den Grundschulen oder in den Kindergärten ergeben überwiegend positive Ergebnisse. Dieses Ergebnis entspricht neueren sprachwissenschaftlichen Untersuchungen, die die positiven Auswirkungen des frühen Kontaktes mit mehreren Sprachen belegen. Negative Einstellungen zum Friesischunterricht richten sich meist nicht gegen das Friesische an sich, sondern finden ihren Nährboden in der Vorstellung, dass bei Wegfall des Friesischunterrichtes mehr Zeit für zum Beispiel Deutsch, Mathematik oder Englisch vorhanden sei, beziehungsweise, dass man sich für das eine oder das andere entscheiden müsse, weil beides zusammen eine Überforderung des Kindes bedeute. Wie oben bereits erwähnt, sind die Friesischstunden den Schulen zusätzlich zugewiesene Stunden, die bei Streichung des Friesischunterrichtes wegfallen, also nicht für andere Fächer zur Verfügung stehen. Die Vorstellung von einer Überbelastung, Verwechslung oder auch Interferenz beruht auf einem Vorurteil aus der Zeit der 20er und 30er-Jahre. Damals glaubte man, dass Mehrsprachigkeit zu „Doppelzüngigkeit, moralischer Instabilität“ und zu einem restringierten Code in allen Sprachen führen müsse. Diese Vorstellungen sind heute alle wissenschaftlich widerlegt. Für das Friesische konnte Jakob Tholund 1984 anhand einer Untersuchung am Gymnasium Föhr nachweisen, dass friesische Muttersprachler, die Deutsch im Kindergarten, der Schule oder auf der „Straße“ gelernt hatten, zum Teil bessere, aber nie schlechtere, Ergebnisse in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch vorweisen konnten als einsprachig deutsch aufgewachsene Kinder. Ähnlich positive Ergebnisse wurden bereits in 70er-Jahren bei einem Schulversuch in Hamburg mit Englisch in der Grundschule erzielt.

Legt man die neueren Sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse aus z.B. Kanada und Wales oder auch die Erfahrungen anderer Sprachminderheiten in Europa zu Grunde (z.B. Deutsche Minderheit in Dänemark, Dänische Minderheit in Schleswig-Holstein) so schließen sich der Friesischunterricht und der Englischunterricht an der Grundschule nicht aus. Im Gegenteil, sie ergänzen sich. Ja, der Englischunterricht würde sogar vom Friesischunterricht profitieren. Kinder, die entweder bilingual Friesisch-Deutsch aufgewachsen sind, die im Kindergarten das Friesische erworben haben oder in der Grundschule bereits am Friesischunterricht teilgenommen haben, besitzen eine größere Sensibilität für andere Sprachen. Sie haben den anderen

Kindern gegenüber einen Vorteil, weil sie einen schnelleren Zugang zur Begegnung mit der englischen Sprache finden werden. Vor diesem Hintergrund ist die Einführung von friesischen Immersionsprogrammen in den Kindergärten und die Einführung des Faches Friesisch als Pflichtfach in der Grundschule im Friesischsprachigen Raum sinnvoll. Die Kinder könnten damit in der oben beschriebenen Art und Weise an eine Sprache ihrer direkten Umwelt herangeführt werden und diese erwerben, wenn sie nicht schon zweisprachig aufgewachsen sind. Sie hätten damit ideale Voraussetzungen für eine anschließende Begegnung mit der Weltsprache Englisch oder anderen Sprachen wie Dänisch oder Französisch. Damit wäre ein Modell geschaffen, in dem Regional und Weltsprache sich gegenseitig ergänzen. Die Vorteile des Friesischen als „erste Zweitsprache“ gegenüber dem Englischen, liegt in dem Bezug der Sprache zur Lebenswelt der Kinder. Selbst wenn im Elternhaus kein Friesisch gesprochen wird, finden sich doch immer wieder Anknüpfungspunkte für die Kinder: z.B. bei den Großeltern, in der Nachbarschaft, im Verein oder im Freundeskreis. Damit ist eine emotionale und sprachliche Zuwendung gewährleistet, eine wichtige Voraussetzung für eine positive Einstellung zur Sprache. Der Erwerb der friesischen Sprache in diesem Milieu kommt dem natürlichen Zweit- oder Drittspracherwerb sehr nahe.

* * *

Auf Fragen aus dem Ausschuss plädiert Herr Nommensen an die Bildungspolitiker, die Möglichkeiten, die das (möglichst immersive) Erlernen der friesischen Sprache an der Westküste biete, wo die Kinder dem Friesischen in ihrem Lebensumfeld tagtäglich begegneten, als Ausgangspunkt für eine verbesserte Sensibilität für den Spracherwerb und die Förderung kognitiver Fähigkeiten zu nutzen. Darüber hinaus erfülle die frühzeitige Vermittlung der friesischen Sprache kulturelle, sozialisierende und identifizierende Funktionen.

Stellungnahme der Beauftragten des IPTS für Englischunterricht in der Grundschule (Umdruck 15/894)

Don't start again - carry on, please!

Der Brückenschlag vom Englischlernen in der Grundschule zum weiterführenden Englischunterricht in der Sekundarstufe I

Zum Schuljahresbeginn kommen seit einigen Jahren immer wieder Grundschul Kinder aus den 4. Klassen in die weiterführenden Schulen, die schon eine fremde Sprache, zumeist Englisch, gelernt haben. Die Fremdsprachenlehrkräfte werden dadurch vor eine **völlig neue Unterrichtssituation** gestellt, war doch bisher die Klasse 5 der Anfang fremdsprachlichen Lernens überhaupt. Zudem bringen die Kinder aus mehreren Grundschulen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit, denn der Englischunterricht ist nicht nach einer verbindlichen linearen Progression aufgebaut gewesen und an vielen Grundschulen immer noch nicht fester Bestandteil des Unterrichtsangebots.

Dass sich in dieser Übergangszeit bis zur flächendeckenden Verbindlichkeit des Fremdsprachenlernens in allen Grundschulen, aber auch durch die dann zu erwartenden sprachlichen Vorkenntnisse der Grundschul Kinder generell eine Umbruchsituation für den Englischunterricht ergibt, ist ohne Frage **ein zur Lösung anstehendes Problem**.

Ein Problem, das nicht von Seiten der Grundschulen belächelt werden darf und mit dem Kommentar abzutun ist: „Sollen die doch sehen, wie sie das machen“, sondern das uns alle auffordert, **gemeinsam zum Wohle der Kinder ein Konzept für die neuen Erfordernisse zu entwerfen, dies zu erproben und wenn nötig zu diskutieren!**

- Wir brauchen eine **höchstmögliche Transparenz der Ziele des Fremdsprachenlernens in der Grundschule** und eine Beschreibung der dort erreichten Fertigungsprofile.
- Die weiterführenden Schulen müssen in ihrem Anfangsunterricht möglichst nach **Unterrichtskonzeptionen suchen, um für die Kinder einen Bruch zwischen dem Fremdsprachenlernen in der Grundschule und dem Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe** zu vermeiden.

Durch die Umsetzung dieser beiden Punkte ist ein erster Schritt hin zur Gewährleistung eines kontinuierlichen Fremdsprachenlernprozesses für die Kinder getan. Durch eine rege Kommu-

nikation zwischen den Schulformen mit Unterrichtshospitationen, wechselseitigem Austausch von Erfahrungen und Unterrichtstipps lässt sich eine Brücke schlagen, über welche die Kinder alle in der Grundschule aufgenommenen Kenntnisse und ausgebildeten Fertigkeiten in den Englischunterricht der 5. Klasse hinübertragen können. Das bis zur Umschulung Erworbene muss herausgefunden und dabei die individuelle Sicherheit und Ausprägung bei den Einzelnen berücksichtigt werden.

Daraus darf sich aber keinesfalls ein Neudefinieren von Anspruchserwartungen der einen Schulart an die andere ergeben, sondern die Entwicklung eines neuen Gesamtkonzepts für das Fremdsprachenlernen im allgemein bildenden Schulwesen.

- Es gilt nämlich darüber hinaus auch, **traditionelle Unterrichtsprinzipien** und Methoden vor dem Hintergrund neuer Fremdsprachenlehr- und -erwerbsforschung **kritisch zu überprüfen und diese eventuell zu verändern.**

„In den vergangenen Jahren hat sich in der fremdsprachlichen Didaktik wie überhaupt in der Schule ein bemerkenswerter Wandel von einem wissenschaftszentriert - technologischen zu einem personalen, erfahrungsorientierten Leitbild des Lernens vollzogen. (Ralf Weskamp - Das Klassenzimmer als Legohaus - Oder: Wie Schüler und Lehrer fremdsprachlichen Unterricht erhandeln.“ – in Neusprachl. Mitteilungen, 52, S. 156-163)

Schon 1996 hat Prof. W. Bruschi in seiner Hamburger Veröffentlichung zum Thema „Die Weiterführung auf der Sekundarstufe I“ der Behörde Schule, Jugend und Berufsbildung darauf hingewiesen, dass es einen fundamentalen Unterschied zwischen Grundschulenglisch und dem traditionellen Vorgehen während der Lehrbuchphase gibt:

„Präsentation der neuen Texte, Hören, Nachsprechen, Lesen, Schreiben im Sinne eines integrierten Spracherwerbs ist den Schülern und Schülerinnen der Grundschule nicht vertraut. Es wäre bedauerlich, wenn sich dieses Schema als eindeutig dominierende Form in den 5. Klassen durchsetzen würde. Eine der wesentlichen Aufgaben ist es, Konzepte zu entwickeln, die die Arbeitsformen, die Lernhaltung, das Vermögen der Kinder in die unbestritten wichtige Lernbuchphase der weiterführenden Schulen integrieren.“ (Englisch in der Grundschule - und dann? Die Weiterführung auf der Sekundarstufe I - Hamburg 1997 - Freie und Hansestadt Hamburg S.4)

Der Zusammenhang von Lehren und Lernen ist viel enger als bisher angenommen. Die Verarbeitung der zum Lernen angebotenen Elemente zu einer persönlichen Sprachkompetenz folgt

allgemeinen und individuellen Gesetzmäßigkeiten. Die Systematik der Unterrichtsinhalte wird durch viele persönliche Faktoren verändert.

- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in der Begegnung mit einer fremden Sprache eigene Strategien, wie sie mit dem dargebotenen Material verfahren, wie prägend bestimmte Äußerungen der Kommunikationspartner wirken oder wie interessiert außersprachliche Informationen eines Kontextes aufgenommen und verarbeitet werden.
- Einige Menschen lernen eher ganzheitlich (Grundschulalter) , andere eher analytisch, einige besser über das Ohr, andere über das Auge oder über die Hand. Die meisten Lernenden brauchen eine Kombination dieser Kanäle, was sich in unterschiedlichen Lernangeboten niederschlagen muss. Zudem gibt es Vorgeprägtheiten des Kommunikationsverhalten bzw. der Intensität einer Kommunikation , die sehr bestimmend für das Lernen von Sprache in situativen Kontexten sind.
- Schließlich sind individuelle Lebens- und Lernerfahrungen sowie das sprachliche Vorwissen in der Muttersprache von Wichtigkeit.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeuten die hier nur angerissenen Erkenntnisse, dass **ein lineares, linguistisch orientiertes Curriculum keine gute Voraussetzung für effektiven Spracherwerb ist.**

Es geht nicht um das abfragbare Wissen von starren Wort-Objekt-Gleichungen und Grammatikregeln, sondern um die kommunikative Handlungsfähigkeit zwischen Menschen, die auch durch den Einsatz von nicht-verbale Kommunikationsmitteln geprägt ist. „Sprache ist zwar linear lehrbar aber nicht linear lernbar“, wie Prof.W.Bleyhl in seinem Handbuch für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (Schroedel 2000) darlegt.

Sprache wird mehrsinnig erfahren und reduziert sich nicht auf das Auswendiglernen und Auftragen von Vokabeln oder das Einsetzen von grammatischen Phänomenen in einen Lückentext. **Entscheidend sind vielmehr die Lernumgebung und die Stimuli, die von Personen ebenso ausgehen können wie vom Gesprächsgegenstand selbst.** Vorerfahrungen und individuelle Interessen und Neigungen beeinflussen die Lernsituation. Da junge Lernende davon in ganz besonderem Maße beeinflusst sind, die Lehrkraft aber nur allzu oft durch eigene Lernstrategien und Lernansätze bei der Gestaltung ihres Unterrichts bestimmt ist, wird der Lernprozess behindert oder erst gar nicht ausgelöst.

„If we think of teaching as the other side of learning, then by trying to understand better how children learn we will have more understanding of how to teach them.....Young children have hardly begun developing strategies and are, therefore, at a more elementary stage of the learning process than an adult or adolescent. For young children, learning is still a question of experiencing rather than committing information to memory so we need to provide our students with the possibility of experiencing to ensure successful learning. Because children learn from experience, they do not distinguish learning situations from non-learning ones: all situations are learning situations for the child.(Susan House-“An introduction to teaching English to children“ -S. 7, Richmond Publishing 1997)

Was hier von Susan House zu den altersspezifischen Lernbedingungen junger Fremdsprachenlernende gesagt wird, sollte uns auch eine Hilfe für die Unterrichtskonzepte für das weiterführende Lernen einer Sprache sein. Die traditionell kognitivistische Konzeption hat nicht die von allen erwarteten Lernerfolge erbracht.

Wenn man den empirischen Untersuchungen G. Zimmermanns zum Anteil der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht von Klasse 5-13 glaubt, so wird von ihm nachgewiesen, dass dies 40% bis 60% der Unterrichtszeit sind. („Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts“ - Frankfurt-Diesterweg 1984)

Im Hinblick auf die Theorien des Zweitsprachenerwerbsforschers Stephen Krashen Kalifornien ist dies vergeudete Zeit, denn kognitives Wissen über Sprache ist nur von sehr geringer Bedeutung für den Spracherwerb. Dieser vollzieht sich vielmehr unter dem Einfluss von Situationsverständnis, Kommunikationskultur des jeweiligen Dialogpartners und sensiblen praktischen Spracherfahrungen. Wie sonst sollte man verstehen, dass eine empirische Studie von Hecht/Green zeigt, „dass z.B. deutsche Oberstufenschüler wesentlich bessere kognitive Grammatikkenntnisse zu Basisfragen der englischen Grammatik haben, als eine Kontrollgruppe englischer Schüler. Daraus den Schluss zu ziehen, dass diese Schüler sich auch im Englischen besser ausdrücken können, als native speaker, wäre mit Sicherheit falsch. „(aus Prof. W. Bruschi - „Die Weiterführung auf der Sekundarstufe 1“ S. 9, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, 1997.....) Zu einer angemessenen Kommunikation gehört eben mehr als grammatikalisch korrekte Sätze.

Das ganzheitliche „In Erfahrung-Bringen“ durch die Sprachangebote der Grundschule im Bereich Hören durch Sehen - Handeln - Fühlen - Spielen - Gestalten und mehr sind altersgemäß und zudem basislegend. **Wenn es gelingen könnte, die in einer Gegenüberstellung aufgeführten Elemente sinnvoll und lernerorientiert, das heißt „NICHT LINEAR!“ zu vermi-**

schen, so könnte sich ein offener, dynamischer und effektiver Fremdsprachenunterricht entwickeln.

Ziele des Fremdsprachenlernens in der Grundschule:

Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule ist eingebettet in **ein Gesamtunterrichtskonzept**, das die Bereiche des interkulturellen Lernens dem sprachlichen Lernen gleichsetzt. Es soll:

- Interesse und Neugier gegenüber Andersartigem geweckt werden
- Angst vor dem Fremden abgebaut werden
- zu Toleranz und Weltoffenheit erzogen werden
- für Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kulturen sensibilisiert werden
- Freude am Umgang mit anderen Sprachen geweckt werden

Durch Darstellungen und Vergleiche des Alltags der Menschen einer fremden Kultur, durch Schilderungen der fremden Bräuche anlässlich bestimmter Feste, Lieder und Spiele erweitern die Kinder ihre **kulturelle Kompetenz**.

Diese Gelegenheiten dienen ebenfalls als authentische Quelle für die Ausbildung der **sprachlichen Kompetenz**. Es wird in der Zielsprache gehandelt und gespielt, Geschichten werden gehört, Lieder gesungen, Reime gelernt und in altersgemäßem Rahmen wird die Sprache auch erkundet.

1. Die Kinder üben sich im einsprachig geführten Unterricht ständig im Hörverstehen.

Sie entwickeln mehr oder weniger **individuelle Strategien des globalen Verstehens**, indem sie über das Erkennen von Schlüsselwörtern Inhalte erfassen.

- Sie verstehen viele Beispiele des „classroom discourse“ (Ordnungsmaßnahmen, Aufforderungen, Datum, Uhrzeit)
- Sie verstehen Fragen nach persönlichen Dingen
- Sie reagieren durch Handlungen oder fertigen Zeichnungen zu Gehörtem (Reime, Lieder, Spiele)

- Sie erfassen spezielle Arbeitsanweisungen, wenn diese durch Gestik/Mimik unterstützt sind
 - Sie verstehen authentische Texte/Erzählungen, sofern diese zusätzlich bildgestützt sind oder durch Gestik/Mimik begleitet werden
2. Durch abwechslungsreiche Unterrichtsangebote wird darüber hinaus **der mündliche Sprachgebrauch angebahnt**. Die Sprachproduktion baut sich individuell sehr unterschiedlich auf. Den Kindern müssen viele Gelegenheiten gegeben werden, Sprachmuster zu erkennen und diese im „silent speaking“ zu probieren, bis sie wagen, einen im rezeptiven Sprachschatz längst vertraute Struktur oder Vokabel selbstständig zu produzieren.

„Die Diskrepanz zwischen der Sprache, die ein Lerner versteht, und der, die er produzieren kann, ist unübersehbar.“ (Prof. W. Bleyhl - „Fremdsprachen i.d. GS“ - S. Schroedel 2000)

- Sie beantworten Fragen zu ihrer Person
 - Sie können sich und andere vorstellen
 - Sie können Fragen an andere stellen
 - Sie beherrschen Kurzdialoge des täglichen Lebens
 - Sie beherrschen Reime, Lieder, Spielredewendungen
 - Sie beantworten Fragen zu Fakten eines Textes/einer Erzählung
3. Sie haben den Klang und gewisse Besonderheiten der **Aussprache der Zielsprache kennen gelernt**. Durch verschiedene Übungsformen (Chorsprechen, Kreisübungen mit Frage- und Antwortketten) haben sie die Aussprache bewusst trainiert.
4. **Das Lesen und Schreiben** der fremden Sprache in der Grundschule ist in den meisten Bundesländern nicht für alle verbindlich und hat **Angebotscharakter**. Viele Kinder nutzen nach sicherem Klangbild das angebotene Schriftbild zur Orientierung und Gedächtnisstütze. Sie ordnen Bild- und Wortkarten, „beschriften“ eigene Zeichnungen, Wortfeldsammlungen und Bildgeschichten. Einige Kinder beginnen, kurze kindgerechte Texte zu entschlüsseln.

Die **Qualität der sprachlichen Kompetenz** wird nicht durch Tests oder Prüfungen ermittelt, sondern soll **durch begleitende Evaluation und den Einsatz des Portfolios** dargestellt werden.

So formuliert Prof.W.Bleyhl zum Begriff der Leistungsmessung:

„Sprachliche Leistung findet sich da, wo in einer Situation angemessenes sprachliches Verhalten gezeigt wird. Dort mögen bei einem Nicht-Muttersprachler durchaus „Fehler“ vorkommen, aber Verständlichkeit, Einfühlungsvermögen, Gewandtheit, Stilempfinden u.a. stellen auch Qualitäten dar, die andere „Fehler“ wieder kompensieren. Denn wenn

1. Lernen wegen seines nichtlinearen Charakters der Selbstorganisation nicht genau bestimmbar wohl aber beeinflussbar ist, und
2. Fehler Indizien für den im Augenblick erreichten Lernstand sind und
3. das Unterrichtsziel nicht die Performanz eines Muttersprachlers sein kann,

so muss all das zu einem Überdenken der schulischen Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht herausfordern.“ („Leistung und Leistungsbeurteilung“ in Fremdsprachenunterricht in der GS, S.92-98 - Schroedel 2000)

Das Portfolio als ein Element des „European Framework for Foreign Language Learning“ hat in fortschrittlichem und lernerorientiertem Fremdsprachenunterricht Einzug gehalten. Diese von den Lernern individuell angelegte Sammlung von eigenen Arbeiten (Collagen, Texten, Tonbandaufzeichnungen etc.) ermöglicht eine Selbst- und Fremdevaluation der fremdsprachlichen Leistungen gleichermaßen und hat weitaus größere Aussagekraft als eine Ziffernote:

„A language portfolio is a document, or an organized collection of documents, in which individual learners can assemble over a period of time, and display in a systematic way, a record of their qualifications, achievement and experiences in language learning, together with samples of work they have themselves produced“ (H.-E. Piepho - Portfolio - ein Weg zu Binnendifferenzierung und individuellem Fremdsprachenwachstum, in Fremdsprachenunterricht 43/52:2,S.81-86)

Eine derartig angelegte Sammelmappe, das „Me book“ (Bumblebee 3 / 4-Schroedel) oder „My English Folder“ gibt Aufschluss über die Fremdsprachenarbeit in der jeweiligen Grundschulklasse und darüber hinaus auch einen Eindruck von dem Leistungsniveau des einzelnen Kindes. Es bildet allmählich den Grundstock für eine Methodenkompetenz, die es in der weiterführenden Schule auszubauen gilt.

In den Zeugnissen der Kinder wird in den meisten Bundesländern auf eine Note verzichtet. Stattdessen erhalten sie ein zusätzlich zum Zeugnis ausgegebenes „Certificate“ oder eine Zusatzbemerkung über die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht.

Als erfolgreich und für die weiterführende Schule sehr hilfreich ist eine Form der Selbsteinschätzung der Kinder, wie sie in „Bumblebee 3 + 4“ angeboten und in den „Handreichungen für den Übergang“ des Landes Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium - Schroedel Verlag - im Anhang S.93 ff) vorgeschlagen wird. Darin können die Kinder altersgemäße Aussagen zu den von ihnen behandelten Themen, zu ihren beliebtesten Liedern , Geschichten und Spielen machen, aber auch lernen, Aussagen zu machen über die Bereiche der Sprachkompetenz, die sie gut oder noch nicht so gut beherrschen bzw. üben müssen.

Inhalte und Themen des Fremdsprachenunterrichts

Über die Bundesländergrenzen hinweg hat sich für die Grundschularbeit ein bestimmter **Themenkanon** herauskristallisiert, der sich aus den Interessen und Vorlieben der 8-10-jährigen Kinder herleitet und sich spiralförmig in konzentrischen Kreisen entwickelt.

- That's me
- At home with my family
- At school
- Friends and hobbies
- Birthday
- Food and drinks
- Animals
- Weather
- Shopping
- Clothes
- Toys
- Seasons/calendar
- Festivals

Es sind **Themen**, die ein echtes Mitteilungsbedürfnis bei den Kindern wecken können, da sie die eigene **Erfahrungs- und Lebenswelt** zur Sprache bringen. Dabei werden individuelle

Sprechabsichten zum Erwerb der Zielsprache genutzt, die als Schlüssel zur Umwelt entdeckt wird, wenn Berichte und Darstellungen in der fremden Sprache angehört und dekodiert werden.

Zudem wird ein **fächerübergreifendes Arbeiten möglich**, da dieselben Themen auch in den anderen Grundschulfächern wie Deutsch, Sachunterricht, Religion etc. bestimmend sind.

Integriert in die Themen gibt es eine **Sammlung von Sprechabsichten**, die stets im situativen Kontext kennen gelernt und trainiert werden sollen. Ohne eine Festigung dieser Strukturen zur Verbalisierung der jeweiligen Sprechabsichten durch redundantes Nutzen in vielfältigem Rahmen kann keine ausreichende Basis für ein produktives Sprechen entstehen.

Kontaktpflege

Sich begrüßen

Sich verabschieden

Sich und andere vorstellen

Sich entschuldigen

Sich bedanken

Jemanden nach seinem Befinden fragen

Gefühle ausdrücken

Gefallen/Missfallen bekunden

Jemanden trösten

Jemandem etwas wünschen

Körperliches Befinden ausdrücken

Willensbekundungen

Fragen stellen zum Zweck der Informationsbeschaffung

Wünsche äußern

Vorschläge machen

Jemanden um etwas bitten

Um Erlaubnis bitten

Etwas anbieten/ablehnen

Sachverhalte darstellen

Personen beschreiben

Tiere beschreiben

Zeit benennen

Orte angeben

Besitzverhältnisse angeben

Prinzipien des Fremdsprachenlernens in der Grundschule:

Die Lernfreude und Unbefangenheit der Grundschulkinder sind günstige Voraussetzungen für einen dynamischen Sprachlernprozess, der bei individueller Differenzierung vom Hören und Hörverstehen über das Sprechen hin zum Erlesen und ersten Schreiben führt.

Durch ein authentisches, altersgemäßes und vielfältiges Sprachangebot kann eine integrative Einbettung in Sachfächer erreicht werden, die in besonderer Weise immer neue motivierende Sprechkanäle schafft.

Unabhängig von den verschiedenen Unterrichtsrahmenbedingungen wird in allen Bundesländern nach folgenden Prinzipien gearbeitet :

1. Der Unterricht wird möglichst **einsprachig in der Zielsprache** abgehalten, um sich durch das **Sprachbad** in die fremde Sprache „einzuhören“, ein „language awareness“ aufzubauen und die Natürlichkeit des fremden Sprachgebrauchs für alle Situationen und Themen des Unterrichts zu verdeutlichen.
2. Die Freude am Umgang mit der Zielsprache soll durch **altersgemäße spielerische Formen** geweckt und durch **erlebnisorientiertes Sprachhandeln** unterstützt werden.
3. Die Unterrichtsangebote müssen **auf alle Lernertypen abgestimmt** sein. Die Lerner als aktive Partner können bei der Wahl der Angebote mitbestimmen.
4. **Die Lernsituationen und Themen** sollen an der **Lebens- und Erfahrungswelt der 8-10-jährigen** Kinder ausgerichtet sein und den authentischen Umgang mit der Sprache ermöglichen.
5. Durch **integratives Arbeiten** soll ein Höchstmaß an sprachlicher und begrifflicher **Ganzheitlichkeit** für die Kinder erreicht werden.

6. Das **Hören und Hörverstehen** sollen **als erste Fertigkeit** mittels altersgemäßer Lernangebote ausgebildet werden.
7. **Die Lernangebote ermuntern zu nonverbaler wie verbaler Reaktion** und lösen das Bedürfnis aus, in einen Dialog treten zu wollen. Dadurch wird **ein authentisches Sprechen** aufgebaut, das für individuelle Leistungsunterschiede offen bleibt.
8. **Das Lesen und Schreiben soll dienende Funktion** haben, sollte aber auf individuelle Wünsche der Kinder durch entsprechende kindgerechte Materialien vertieft werden. Es bietet die differenzierte Basis für das weiterführende Lesen und Schreiben der Zielsprache in der Sekundarstufe 1.

Der Englischunterricht in Klasse 5 und 6:

Der Englischunterricht in allen weiterführenden Schulen wird durch die Unterzeichnung der Vereinbarungen zum „Europäischen Referenzrahmen zum Fremdsprachenlernen“ durch die europäischen Mitgliedsländer im Jahre 2001 beeinflusst werden. **Die Beurteilung der fremdsprachlichen Fertigkeiten werden einen anderen Stellenwert erhalten** und die Aufgaben und Ergebnisse einen anderen Charakter als den traditionellen haben, da alle europäischen Länder sich um eine bessere Vergleichbarkeit der Fremdsprachenqualifikationen der allgemein-bildenden Schulen bemühen.

Um dies zu erreichen, entstand das „**Europäische Portfolio der Sprachen**“. In Nordrhein-Westfalen erprobt und überarbeitet, liegt es nun für die Benutzung in Deutschland vor. Es besteht aus den Teilen:

Sprachenbiografie - Dossier - Sprachen-Pass.

Für eine internationale Vergleichbarkeit basiert die Leistungsbeschreibung auf einer für alle festgelegten Stufenskala, in welcher in den 6 verschiedenen **Kompetenzstufen**

„Breakthrough - Waystage - Threshold - Vantage - Effective Proficiency - Mastery“

die Fertigkeitsbereiche sprachlicher Leistung durch die Evaluation der Lernenden als auch der Lehrkräfte in einem Sprachen Pass beschrieben werden.

Es sind dies die **Skills**:

- **Hörverstehen**
- **Leseverstehen**
- **Mündlicher Sprachgebrauch / Interaktion**
- **Schriftliche Textproduktion**
- **Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln / Korrektheit**
- **Ausdrucksvermögen / kommunikative Reichweite**

Darüber hinaus trägt der Lerner in der Biografie zusammen, welche schulische und außerschulische Erziehung und welche Begegnungen er in Bezug auf Sprachen erfahren hat und stellt dar, was er kann und für seine Kompetenzsteigerung unternommen hat. Im Dossier sind seine Arbeitsdokumente in vielfältiger Form gesammelt, um seine Lernfortschritte und Sprachenkenntnisse zu dokumentieren.

Die lernerorientierten authentischen Sprachangebote bauen im Spiralcurriculum auf dem Kenntnis- und Fertigungsstand der Grundschule auf. Der Unterricht soll mitgebrachte Kenntnisse mit Neuem verknüpfen. Die Arbeit mit der Sprache wird nach emotional geprägten Lernerlebnissen in der Grundschule allmählich zu Lernerfahrungen, die bestimmt werden durch bewusstere Steuerung und Nutzung individueller Arbeits- und Lerntechniken. Die mitgebrachte Motivation für das Sprachenlernen muss durch differenzierte Lernangebote aufrecht erhalten werden. **Eine Missachtung der bisherigen Lernerfolge durch Unter- oder Überforderung führt zu Frustration bzw. Kapitulation.**

Linearer Gleichschritt und folgenloses Durchnehmen von halb- oder nicht verstandenen Grammatikkapiteln behindern ein Begreifen und Erlernen der Zielsprache. **Die Lernprogression darf sich nicht an der Grammatik orientieren sondern an den Kommunikationsbedürfnissen der Sprecher/in.** Authentische Textsorten aller Art fördern das sinnentnehmende Lesen, Textproduktionen entwickeln sich aus kommunikationsfördernden Impulsen. Die Lerner freuen sich, sich zunehmend spontaner und fließender zu Alltagsthemen aus der eigenen Erfahrungs- und Erlebniswelt äußern zu können.

Die Angebote der Lehrwerke sind hilfreiche Arbeitsunterlagen, die themenorientierte Textvielfalt und Modelle für eigene Sprachproduktionen liefern und durch gute Orientierungsmöglichkeiten aller Begleithilfen Anleitung zu selbstständigem Lernen bieten sollten. **Das Lehrwerk ist Impulsgeber aber nie abzuarbeitendes Lernpensum,** da der Spracherwerbprozess sich nicht linear vollzieht sondern durch den durch starke persönliche Bedürfnisse geprägte „probehandelnde“ Umgang mit der Sprache. Sprachliche Bewusstmachung und

Sprachreflexion finden auf Nachfrage statt bzw. stehen an zweiter Stelle, um für zukünftige Sprachproduktion eventuell hilfreich zu sein. Die Lehrwerksthemen decken sich mit der Themenauswahl der Grundschule. Das liegt zum einen an den altersgemäßen Interessen und ergibt sich zum anderen aus dem Spiralcurriculum, das die Festigung und stetige Erweiterung der sprachlichen Mittel zur Bewältigung der jeweiligen Sprechabsichten zum Ziel hat.

Die Unterrichtsprinzipien des Fremdsprachenlernens der Grundschule sind weiterhin Grundlage für ergebnisorientiertes Lernen. **Die Experimentierfreude und Unbefangenheit der Grundschulkinder müssen sich deshalb in kreativ-intuitiven Elementen des Unterrichts wieder finden lassen.**

Das Lesen und Schreiben sind für die Lerner Anlass für neue Lernmotivation. Beide Fertigkeiten nehmen nun einen höheren Stellenwert ein und können auf den Ansätzen der Grundschule aufbauend lern- und themenorientiert entwickelt werden. Die Arbeitstechnik des Kontexterschließens wird beim Lesen durch Bewusstmachung weiter ausgebaut.

Im Portfolio werden die neuen Arbeitsergebnisse gesichert und bieten einen sichtbaren Lern- und Kompetenzzuwachs für die individuelle Leistungsbeschreibung. Nur so kann wachsendes Sprachkönnen dokumentiert werden, da die Überprüfung des Gelernten in traditionellen Tests nur das grammatische und lexikalische Sprachwissen nachweisen kann.

Wie kann der Grundschulunterricht in der 5.Klasse weitergeführt werden?

Sicher muss als oberstes Prinzip beachtet werden, dass die Kinder mit ihren Vorkenntnissen, ihrer Einstellung zum und Freude am Englischunterricht ernst genommen werden müssen. Sie möchten gern zeigen, was sie schon können und freuen sich auf neue Herausforderungen im Bereich des Lesens und Schreibens. Sie haben das „Fach“ noch nicht als Leistungsfach erfahren, es war für sie vielmehr ein freudvolles Forschen und Spielen mit der fremden Sprache. Wie bereits dargestellt, sind diese Erfahrungen wichtige Bausteine auf dem Weg zur Sprachkompetenz, die sich nicht erreichen lässt, wenn Emotionen und individuelle Bedürfnisse ausgeschaltet und die Grammatikprogression eingeschaltet wird.

Otfried Börner schreibt dazu:

„Es erscheint wichtig darauf hinzuweisen, dass wir den Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen sehr viel mehr zumuten können, als es ihre produktiven Sprachleistungen nahe legen. Gerade im rezeptiven Bereich leisten sie in der Regel Erhebliches. Schüler wollen herausgefordert und nicht wie *Puppets on a string*

geführt werden. Dazu gehört auch, dass wir uns ein Stück weit von unserem „Input-Monopol“ verabschieden.“ (Übergang in die Klasse 5 in: Fremdsprachen in der GS - Schroedel 2000 - S.103)

- Es gilt also, die Lernvoraussetzungen zu nutzen und schrittweise auszubauen.
- Das rezeptive Leistungsvermögen der Kinder ist die sicherste Grundlage für den weiterführenden Unterricht, der in Anlehnung an ein Lehrwerk wie z.B. „Camden Market“ (Diesterweg Verlag) die erneut angebotenen schülerorientierten Themen aus der Grundschulzeit aufgreift, um so das Vorwissen zu aktivieren und auszubauen.
- Die Kinder können ermuntert werden, zum Thema passende Reime, Lieder und Spiele einzubringen.
- Der Unterricht soll weiterhin bei erhöhten Anforderungen an das Lesen und Schreiben kontext- und handlungsorientiert bleiben.
- Das produktive Sprechen wird in Simulationen und Rollenspielen in einen authentischen Rahmen mit Aufforderungscharakter für die Lerner gesetzt.
- Arbeitstechniken der Wortschatzsicherung sowie des sinnentnehmenden Lesens werden bewusst gemacht.
- Einfache Textformen werden gemeinsam entwickelt und allmählich individuell verändert und ausgestaltet.
- Eine Strukturanalyse und Befassung mit Grammatikphänomenen soll aufgebaut und als sinnvolles und hilfreiches Element für die Sprachproduktion erkannt werden, ohne als Forderung nach stetiger *Correctness* diese zu behindern.
- Das Entwickeln bzw. Fortführen eines individuellen Portfolio soll ein integrativer Bestandteil der Unterrichtsarbeit sein.
- Die Lerner sollen an Formen des *Selfassessment* herangeführt werden.

Please, don't start again, find a way to work with the children's competence and knowledge.

Anlage 1**Englisch in der Grundschule**

Exemplarische Lehrplanübersicht für die Bundesländer (Schultz-Steinbach)

Bayern	Baden- Württemberg	Rheinland- Pfalz	Hamburg	Schleswig -Holstein	Niedersachse n
Körper, Kleidung, Be- finden	My body Clothing	Mein Körper Kleidung	Über mich	That's me My body Clothes	Them and us Clothes
Schule	At school	Klassenraum	Meine Klas- se und meine Schule	My schoolthings	School
Familie und Freunde	<i>My family</i> <i>My friends</i>	Familie Freunde	Meine Fa- milie	My family	Me and my fa- mily
Haus und Wohnung	At home			Our house	Hometown Homevillage
Natur	My pets Animals Weather	Tiere	Hund, Kat- ze, Maus und andere Tiere	My pets Animals	Pets Farm
Essen und Trinken	Eating and Drin- king	Früchte	Essen und Trinken	Food and drinks	Breakfast
Feste	<i>Birthday and</i> <i>Christmas</i> Easter Halloween Valentine	Geburtstag Valentinstag Ostern Halloween Weihnachten	Geburtstag, Weihnachten und andere Feste	Birthday Christmas Festivals	Birthday Christmas
Jahreszeiten Wetter	<i>Seasons</i> <i>Calendar</i>	Jahreszeiten		Seasons Weather Calendar	Calendar
Freizeit (Sport/Hobbies)	My toys What I do every day - Leisure time, hobbies, sports	Spielzeug	Freizeit und Hobbys	Hobbies Sports Games	Toys

Einkaufen	Shopping	Einkaufen englische Maßeinheiten englisches Geld	Einkaufen	Shopping	Shops and Shop- ping
Reiseland England mit geografischen klimatischen + touristischen Besonderheiten	Moving about Meeting people from different cultural back- ground	Ferien Land- karte Groß- britannien London		Holidays Countries	
			Träume und Fantasie		

Anlage 2

Monat (Schultz-Steinbach)	Starter Level – Year 1	Advanced Level – Year 2
September	Let's start Learning English: My classroom - School things	Back to school Subjects - People and Rooms at our school
October	Colours in Autumn – Face Paintings Idea: Competition: Halloween Masks	Halloween – Let's have a party e-mail contacts
November	Weather Winter Clothes	Harvest – Fruit and vegetable Thanksgiving Day
December	Father Christmas comes to town Presents in my stocking	Project: Christmas in English speaking countries
January	Winter Fun - Snow people Body parts	Let's make a snowman (verbs) Winter sports
February	My family - Valentine's Day Idea Competition: Valentine's cards	At the restaurant Pancake Day - Recipe
March	Shopping at the supermarket – Food and Drinks Fruit: Let's make a fruit salad	The biggest department store St.Patrick's Day
April	Easter – Let's paint Easter eggs	At the zoo – Endangered

	Baby animals and pets	animals
May	My friends and me – Birthday Idea: e-mail to Great Britain	My garden through the year
June	At home My toys in my room	What I do everyday (hobbies) In the street where I live
July	Clothes – (price and size) The sun is shining – summer time	Project: Multimedia: Let's surf the internet
August	Holiday plans - Leisure on the beach Summer clothes	Moving about

Anlage 3

Fremdsprachen in der Grundschule

Bericht über Stand und Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen in Schleswig-Holstein

1. A) Welchen Stellenwert misst die Landesregierung dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bei?

B) Welche Bedeutung hat das Erlernen der englischen Sprache?

Zu A)

Die Landesregierung misst dem FU in der GS einen hohen Stellenwert bei !

Wir wissen, dass in der heutigen Welt das Fremdsprachenlernen ein besonderes Gewicht bekommen hat, denn es werden zunehmend u.a. die Fremdsprachenkenntnisse sein, die im künftigen Europa Mobilität und berufliche Chancen mitbestimmen.

Mehrsprachigkeit wird zu den Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts gehören - das Beherrschen wenigstens einer Fremdsprache wird so wichtig sein, wie Lesen, Schreiben und Rechnen.

Gerade die englische Sprache hat sich als Lingua Franca herauskristallisiert und ist aus Wirtschaft, Wissenschaft und Technik nicht mehr wegzudenken.

Dennoch werden alle Bemühungen um das Erlernen der Sprache des Nachbarn wie z.B. Dänisch oder der Erhalt des Friesischen von der Landesregierung unterstützt und gefördert.

Aufbauend auf den Grundlagen, die im Fremdsprachenunterricht der Grundschule geschaffen worden sind, kann in den weiterführenden Schulen je nach Lernvermögen und Interesse an der Aneignung weiterer Sprachen bearbeitet werden.

Aus Berichten anderer Bundesländer über die Bemühungen um das Fremdsprachenlernen in der Grundschule wissen wir, dass es einer soliden Vorbereitung und Information aller Beteiligten bedarf, um einen qualitativ gutes Unterrichtsangebot zu unterbreiten. „Mit heißer Nadel gestrickte“ Bemühungen verbieten sich unserer Meinung nach!

Es MUSS von Anfang an darauf geachtet werden, dass der integrative, kindgemäß erlebnisorientierte Unterricht nach fachdidaktischen Prinzipien zu Ergebnissen führt, die in jeder Hinsicht eine Kontinuität des Fremdsprachenerwerbs sichern.

Die Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenlehr- bzw. Fremdsprachenerwerbsforschung haben in den letzten beiden Jahrzehnten erhebliche Fortschritte gemacht, die u.a. durch die Bemühungen des Europarats in Straßburg allmählich auf den Weg gebracht werden. Neue Unterrichtsprinzipien und Methoden, die dem heutigen Stand der wissenschaftlichen Forschung entsprechen, müssen in ein Gesamtkonzept eingefügt werden.

Vertreter Schleswig-Holsteins arbeiten deshalb auf Bundesebene daran mit, Leistungs- bzw. Sprachkompetenzprofile für die Grundschule sowie für die weiterführenden Lernjahre zu erstellen. Wir verfolgen die Diskussion, erstellen Grundlagen für die Umsetzung in die Praxis, evaluieren die Ergebnisse und stehen in den letzten Jahren in wechselseitigem Austausch mit Fachdidaktikern und Praktikern anderer Bundesländer.

Alle sind trotz unterschiedlich Rahmenbedingungen für ihren Fremdsprachenunterricht in der Grundschule immer noch auf der Suche nach dem „Königsweg“.

Wir haben uns für eine gründliche Vorbereitung entschieden:

- Wir haben schon in den Grundschullehrplänen seit..... zum Erproben fremdsprachlicher Unterrichtssequenzen angeregt.

- Die Landesregierung hat im Juni 1996 einen Arbeitskreis „Fremdsprachen in der Grundschule“ ins Leben gerufen, der den Modellversuch
Englisch ab Klasse 3 - im südlichen SH
Dänisch ab Klasse 3 - im nördlichen SH
für die Schuljahre 1997-1999 vorbereitet und mit Unterrichtsmaterial ausgestattet hat. Während des Versuchs wurden die Schulen fachkundig unterstützt und beraten.
- Der abschließende Bericht über die Unterrichtserfahrungen der Lehrerinnen und die Lernerfolge der Kinder wurde auf einer öffentlichen Veranstaltung in Rendsburg im Frühjahr 1999 vorgestellt.
- Zeitgleich nahm die Leiterin des Arbeitskreises in ihrer Funktion als Studienleiterin des IPTS im Rahmen eines 3-jährigen Linguaprojekts FLIPS - „Foreign languages in primary schools“ die Gelegenheit wahr, sich mit den Projektpartnern Dänemark und Großbritannien um die Erstellung von Fortbildungs- und Unterrichtsmaterial für Grundschullehrer zu bemühen.
- Gefördert mit Lingua-Mitteln und inhaltlich erarbeitet von Mitgliedern des schleswig-holsteinischen Arbeitskreises entstanden die Materialbände 1+2 mit den dazugehörigen CDs, ein interkultureller Kalender und ein Video nebst Handbuch.
- Das IPTS bietet Informationsveranstaltungen für Eltern sowie Schilftage für die Lehrerschaft an. Es folgten regionale Arbeitskreise mit Workshopcharakter und landesweit zahlreiche Angebote für Fort- und Weiterbildung.
- Das IPTS steht in ständigem Kontakt mit anderen Bundesländern.
- Eine so genannte norddeutsche Konferenz führt 1x jährlich Vertreter der Länder Bremen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Schleswig-Holstein zum Erfahrungsaustausch zusammen.

Zu B)

Nach dem Konzept Schleswig-Holstein hängt es von der Entscheidung der Schulkonferenz ab, ob und welche Fremdsprache angeboten werden soll. Neben Dänisch wird auch Französisch unterrichtet, in überwiegendem Falle aber Englisch.

2. Welche Konsequenzen ergeben sich für die Aus- und Fortbildung der Grundschullehrer und -lehrerinnen?

Ausbildung:

1. Phase - Hochschule

Was bereits geschieht:

In der Frage der BU (also Ausbildung der GHS-Lehrer) solltest du bitte sicherheitshalber direkt mit Prof. Nicholaisen Kontakt aufnehmen. Es wäre peinlich, wenn sich hier etwas verändert hätte, und nicht richtig wiedergegeben würde.

Was geschehen muss:

- In Zukunft müssen alle Grund- bzw. Grund- u. Hauptschullehrer/innen einen Grundkurs „Fremdsprachen in der Grundschule“ belegen und in Zusammenhang mit einer Sprachprüfung ihre Eignung für das 1.Staatsexamen nachweisen.
- Zu einem mehrwöchigen Aufenthalt (language assistant) im englischsprachigen Ausland wird ermutigt.

2. Phase - Referendariat

Was bereits geschieht:

- Alle Englischseminare für Grund- und Hauptschullehrer am IPTS haben die fachdidaktischen und methodischen Grundlagen des Englischunterrichts der Grundschule in die Seminarbildung aufgenommen.
- Die Englisch-Referendare sind z.T. in der Grundschule mit Englisch eingesetzt.
- Staatsexamensarbeiten zum Thema „Englisch in der Grundschule“ sind zugelassen und erwünscht.
- Die 2.Staatsprüfung im Fach Englisch kann im unterrichtspraktischen Teil in einer 3. oder 4.Klasse abgelegt werden.

- Lehrer und Lehrerinnen mit Englisch als 3.Fach werden mit den grundschulspezifischen Prinzipien vertraut gemacht.

Was geschehen muss:

- Alle GHS Lehrer/Lehrerinnen müssen während des Referendariats Gelegenheit zur fachkundigen Begleitung und Beratung ihres integrativ erteilten Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und zum Erfahrungsaustausch erhalten.

Fortbildung:

Was bereits geschieht:

Das IPTS bietet mit einer Koordinatorin und 4 weiteren Multiplikatorinnen bereits unterschiedliche Fortbildungsmöglichkeiten an:

- Informationsveranstaltung/Schilftag auf Abruf bzw. durch Sonderausschreibung
- Regionale Workshops (wenn möglich auf Englisch)
- Zertifikatkurs: 9 Ganztage (zur Hälfte auf Englisch) in allen 5 IPTS Regionen zur Erlangung der didaktisch-methodischen Grundlagen und der Auffrischung bzw. Aufbau der Sprachkompetenz
- Einsatz eines englischen Sprachassistenten in den Kursen

Bisher konnten ca. 500 Lehrer/Lehrerinnen mit Fortbildungsangeboten erreicht werden. Außerdem erhielten 220 Lehrer/Lehrerinnen das Zertifikat.

- Das IPTS vermittelte 2 Sprachkurse in Lübeck und Kiel auf freiwilliger Basis bei eigener Bezahlung.
- Das IPTS veranstaltete 3 Lingua-Sprachreisen für insgesamt 60 Lehrer/Lehrerinnen nach GB und Irland mit finanzieller Eigenbeteiligung und z.T. in den Ferien.

Was geschehen muss:

- Als erste Forderung muss eine Konzeptgruppe fürs Land einberufen werden, die alle notwendigen Maßnahmen in den Regionen verantwortlich plant und durchführt. Alle Schritte sollen mit den weiterführenden Schulen diskutiert werden. Für diese Arbeit müssen angemessene Zeit und ausreichende Mittel zur Verfügung gestellt werden.
- Bei der Einführung verbindlicher Fremdsprachenunterweisung kann schrittweise nach Regionen zur Flächendeckung hingearbeitet werden (Hamburger Erfahrungen). Dadurch ist eine gründliche Aus- und Fortbildung der betroffenen Grundschullehrer/Grundschullehrerinnen möglich, ohne in personelle Schwierigkeiten zu kommen.
- Nach den Erfahrungen der anderen Bundesländer ist dringend anzuraten, dass nur Lehrer/Lehrerinnen mit einer noch zu definierenden Sprachkompetenz (mit Prüfung) und Grundlagen der Fremdsprachendidaktik und -methodik den Unterricht übernehmen dürfen, um einen qualitativ guten Unterricht erteilen zu können, der die gewünschten Sprachprofile erzielt und die grundlegenden Lerntechniken des Fremdsprachenerwerbs vermittelt.
- Wenn nach dem integrativen Konzept verbindlich und flächendeckend gearbeitet werden soll, müssen alle Grundschullehrer/-lehrerinnen fortgebildet werden. Das bereits erprobte Fortbildungsmodell des „Zertifikatkurses“ bietet den geeigneten Rahmen bei der Gewährleistung eines „Language assistant“ für die Kurse. Pro Kurs bis 25 Teiln.
- Es müssen weitere Multiplikatoren/Multiplikatorinnen für regionale Workshops ausgebildet werden.
- Es müssen Sprachassistenten für die Sprachkurse und den Einsatz in Grundschulen gewonnen werden (Lingua-Programme)
- Neben der Aus- und Fortbildung der Grundschullehrer/-lehrerinnen vor Ort müssen verstärkt Kooperationsprogramme mit dem englischsprachigem Ausland aufgelegt und durchgeführt werden. (Pädagog. Austauschdienst Bonn)
- Es muss ein Multiplikator gefunden werden, der sich in die Möglichkeiten der sinnvollen Nutzung des Computers (geeignete Software + Internet) im Fremdsprachenunterricht der Grundschule einarbeitet und Zusatzveranstaltungen anbietet.

3. Steht entsprechendes Lehr- und Unterrichtsmaterial zur Verfügung?

- Die bereits erwähnten Materialbände „Englisch in der Grundschule 1 + 2“ mit den dazugehörigen CDs und der Materialband „Dänisch in der Grundschule“ werden mit großer Zufriedenheit eingesetzt. Sie sind beim IPTS Kronshagen zum Stückpreis von 25 DM beziehen.
- Ein interkultureller Kalender (Deutschland-Dänemark-Großbritannien) mit Festtagen und entsprechenden kindgerechten Beschäftigungsvorschlägen bereichert den Unterricht. Er ist beim IPTS Kronshagen für 15 DM zu beziehen.
- Das Lehrvideo mit Unterrichtsbeispielen aus Schleswig-Holstein und Dänemark zusammen mit dem Handbuch kann beim IPTS Kronshagen ab November 2000 bezogen werden. Preis: etwa 35 DM
- Mehrere Lehrbuchverlage bieten ein weiteres gutes Angebot für den integrativen Unterrichtsansatz.
- Es sind praxisorientierte Fachzeitschriften im Handel.
- Zur vertiefenden Beschäftigung gibt es für den Freizeitbereich eine Kinderzeitschrift im Medienverbund Leseheft+Kassette+CDRom.
- Im Rahmen der Veranstaltungen zum Fremdsprachenjahr 2001 bietet der „Verein für praktisches Lernen“ in Zusammenarbeit mit dem Domino-Verlag ab 27.11.2000 bis zu den Weihnachtsferien einen lehrreichen und unterhaltsamen Besuch eines roten Londoner Doppeldeckerbusses in Kiel an. Im Januar 2001 wird der Bus für 4 Wochen in Lübeck Station machen. Zur Vorbereitung erhalten die Klassen kostenlos einen Projektordner vom Domino-Verlag. Der Besuch wird vom „Verein praktisches Lernen“ organisiert und ist ebenfalls kostenlos.

4. Welche Konzepte bestehen in Bezug auf schon vorhandene Bilingualität, vor allem, falls die deutsche Sprachfähigkeit nicht der altersgemäßen entspricht?

Es gibt in keinem Bundesland eine Warnung oder besondere Empfehlung für die Beteiligung von Kindern ausländischer Herkunft mit vorhandener Bilingualität. Selbst wenn sie gleichzeitig zusätzlichen Deutschunterricht erhalten, hat man immer wieder die Erfahrung machen

können, dass diese Kinder eine sehr hohe Motivation für den Fremdsprachenunterricht zeigen und gute Lernerfolge aufweisen.

- Sie sind bereits sensibilisiert für das Lernen einer Sprache.
- Sie erleben eine „Gleichstellung“ gegenüber den deutschen Kindern ihrer Klasse.
- Sie werden schneller integriert, weil die deutschen Kinder erstmalig ihr echtes Lernvermögen einschätzen und beurteilen können.
- Sie erleben einen Ansehensgewinn in der Klasse.
- Eventuell auftretende anfängliche Sprach-Mischformen in ihren eigenen Sprachäußerungen verwischen sehr schnell und sind daher zu vernachlässigen.
- Ausländische Mitbürger wünschen sich für ihre Kinder zu hohem Prozentsatz das Angebot von Englisch in der Grundschule.

5. Die Landesregierung möge die verschiedenen Konzepte der Bundesländer beurteilen und die Perspektiven des Fremdsprachenunterrichtes an den schleswig-holsteinischen Grundschulen aufzeigen.

- Nach dem Vergleich der verschiedenen Länderkonzepte kann trotz unterschiedlicher Konzepttitel mit mehr oder weniger verbindlichen Unterrichtsvorgaben durch Rahmenpläne, Handreichungen oder Materialien und der zur Verfügung gestellten Unterrichtszeit (siehe Übersicht Oktober 2000) festgestellt werden, dass alle Bundesländer den Fremdsprachenunterricht bisher in Klasse 3 und 4 beginnen lassen. Vereinzelt Schulversuche und die besonderen Bedingungen an Europaschulen sind Ausnahmen von der Regel.
- Die überwiegenden Länder bieten Englisch an, gefolgt von Französisch, Italienisch und Nachbarsprachen.
- Bis auf Hamburg (Englisch) und das Saarland (Französisch) kann die Sprache gewählt werden.
- In Abhängigkeit von den personellen Ressourcen wird der Fachlehrerunterricht oder das Klassenlehrerprinzip bevorzugt.

- Alle Bundesländer:
 - sind um eine möglichst hohe Qualifikation der Lehrer/Lehrerinnen bemüht. Die Fort- oder Weiterbildung sind langfristige Übergangsmodelle, mit dem Ziel, Grundschullehrer mit Fremdsprachenfakultas auszubilden.
 - sind dem handlungsorientierten, fächerübergreifenden und grundschulspezifischen Fremdsprachenunterricht ohne vorgegebene Lehrprogression verpflichtet. Sie streben eine Basislegung für lebenslanges Fremdsprachenlernen an, das eine Kontinuität in der weiterführenden Schule bietet.
 - setzen die einsprachige Unterrichtsführung ebenso voraus, wie die Würdigung der Sprachkompetenz in der Reihenfolge: Hören - Verstehen - nonverbales Reagieren - Sprechen.
 - ermutigen zum Heranziehen des Lesens und Schreibens in dienender, differenzierter Form.
 - sind bemüht, für das Fremdsprachenkonzept des „Portfolio“ des Europarates Straßburg (dt. Fassung am 8.3.2001 in Bonn „aus der Taufe“ gehoben) eine das Lernen begleitende Lernerfolgssicherung und Evaluation zu erarbeiten, die zu mehr Transparenz für den Lerner selbst und die aufnehmenden weiterführenden Schulen führen soll. Dies sind z.B. individuelle Sammlungen von Unterrichtsmaterial und eigenen Arbeiten (Kassetten, Collagen...). Es wird nicht angestrebt, Noten zu erteilen!
- Die Arbeit an der Definition des angestrebten Sprachenprofils der Grundschulkinder soll auf bundesweiten Konferenzen geleistet werden.

Als Ausnahme von den aufgezählten Bedingungen ist die Entwicklung in Baden-Württemberg anzusehen.

- Dort hat man sich nach den langjährigen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht in den Klassen 3 und 4 unter Einbeziehung aller Schularten auf einen Lehrplan geeinigt, der in bisher unbekannter Form nicht nur die verabredeten Themen sondern auch Wortschatz und Strukturen vorgibt. Man erwartet, dass dadurch die Weiterführung in Klasse 5 erleichtert wird, selbst wenn die in der Grundschule gewählte Sprache nur in einer Arbeitsgemeinschaft oder als Wahlpflichtfach fortgesetzt wird.

- Die neuesten Entwicklungen im Süden des Bundeslandes zeigen, dass die Eltern für ihre Kinder vehement Englisch als erste Fremdsprache in der Grundschule fordern.
- Bei der Einhaltung grundschulgemäßer Unterrichtsprinzipien kann man den vereinbarten Plan nur erreichen, wenn der Fremdsprachenunterricht schon in Klasse 1 mit zusätzlichen 2 Wochenstunden pro Jahrgangsstufe beginnt. Zum Schuljahr 2001/02 beginnen die ersten 400 Pilotschulen nach dem neuen Konzept.
- Als Novum soll dann in Klasse 3 und 4 auf eine für alle Kinder verbindlich angestrebte Lesefertigkeit und das Schreiben in der Fremdsprache hingearbeitet werden.
- Die Sprachkompetenz der Kinder soll ab Klasse 3 benotet werden.
- Die Leistungsbeurteilung wird besonders bei falsch angesetzten Messungsformen ein Problem werden. Herr Prof. Bleyhl pocht auf sehr gute Zusammenarbeit und genereller Messung der Kompetenzen Hörverstehen und Sprechen. Dass bei Leistungsüberprüfungen in diesen beiden Bereichen stets besondere Durchführungsregeln mit hohem Organisationsaufwand ist allen Fremdsprachlern bekannt. (Wenn hier gut und überzeugend gearbeitet wird, besteht die Hoffnung, dass die Erkenntnisse auch in den weiterführenden Schulen für Veränderungen sorgen. Das Portfolio-Konzept erfordert zur Einzelbeurteilung der Fertigkeiten in Zukunft derartige Instrumentarien!)
- Die Lehrerqualifikationen sind gerade angelaufen. Zunächst werden die Multiplikatorinnen für je einen Bereich von etwa 4-5 Schulen ausgebildet, die dann die Fortbildung vor Ort durchführen sollen.
- Die flächendeckende Einführung für das neue Konzept Kl.1-4 soll voraussichtlich zum Schuljahr 2004/2005 erfolgen, sodass man hofft, im Schuljahr 2007/2008 in jeder Klasse der Grundschule oder der Sonder- und Förderschule Fremdsprachenunterricht erteilen zu können.
- Der dadurch ausgelöste Lehrerbedarf umfasst im Endausbau ca. 1300 Stellen, die im Rahmen eines Gesamtkonzepts für die Unterrichtsversorgung an den Schulen in den kommenden Jahren bereitgestellt werden

Das Fortbildungsprogramm für 8000 Lehrkräfte wird Gesamtkosten von etwa 5 Mio. DM verursachen.

Für Schleswig-Holstein bedarf es der Anordnung zum verbindlichen Fremdsprachenangebot ab Klasse 3 der Grundschule mit Bereitstellung zusätzlicher Unterrichtszeit, die individuell, möglichst aber in täglichen Sequenzen genutzt werden soll, um die erhoffte Sprachkompetenz bei den Kindern zu erreichen.

Ohne die Bereitstellung einer zusätzlichen Wochenstunde kann selbst bei integrativem Ansatz und teilweiser Immersion (Embedding) kein qualitativ befriedigendes und zur Kontinuität geeignetes Lernprofil erreicht werden, ohne die anderen Fächer zu schädigen! Es bedarf bester Sprachkompetenz der unterrichtenden Lehrkraft, den integrativen Ansatz umzusetzen. Diese Lehrkräfte sind leider noch nicht vorhanden!

Die Sprache kann von der Schulkonferenz gewählt werden. Schulinterne Modelle haben den Vorzug vor starren Vorgaben.

Es ist auf die Qualifikation der Lehrkräfte zu achten! Nicht nur bei mangelnder Sprachkompetenz sondern auch bei ungenügender didaktisch-methodischer Ausbildung wird dem Fremdsprachenlernen mehr geschadet als genutzt!

Es ist in Erwägung zu ziehen, ob nicht auch ein gleitender verbindlicher Einstieg möglich wäre, um eine fundierte Qualifizierung der Grundschullehrkräfte durchführen zu können. Denkbar ist neben einer Einführung nach Regionen gestaffelt auch eine Einführung in zunächst allen 4.Klassen , bevor in Klasse 3 angefangen wird.

Die somit erreichte flächendeckende Fremdsprachenarbeit ist Grundlage für die Weiterarbeit des Arbeitskreises „Crossing the bridge“ für die Schaffung eines Fremdsprachenkonzepts Kl.3 - Kl.6 , um die Voraussetzungen für eine kontinuierliche Weiterarbeit zu gewährleisten.

Anlage 4

Themenvorschläge für den Englischunterricht an Grundschulen

Schultz-Steinbach

Aus der Lehrplansynopse folgen nachstehende Themen, die in den Rahmenplänen aller Bundesländer zu finden und im Spiralcurriculum zu bearbeiten sind.

That's me ! (numbers, feelings, colours, opposites)

At school (colours, behaviour, numbers, school things)

Family and friends (relatives, good friends, jobs at home)

My Body (parts of the body, health, fitness)

Clothes (colours, favourites)

At home (rooms, furniture, my jobs, toys)

Animals (pets, farm animals, at the zoo)

Hobbies (sports, likes and dislikes)

Festivals (Christmas, Easter, Halloween, Thanksgiving....)

Let's go shopping (money, stores, sizes, likes and dislikes)

Food and drinks (fruit and vegetables, breakfast, fast food, picnic, at the restaurant)

Holidays (on the beach, countries, weather, activities, sports)

All through the year (seasons, month, weather, week)

Children's culture in English speaking countries

* * *

In der Diskussion stellt Frau Schultz-Steinbach, die die Methode des so genannten Imbedding favorisiert (Fremdsprachenunterricht in dosierten täglichen Sequenzen, wo es sich vom Unterrichtsstoff her anbietet), noch einmal die Bedeutung der Inhalte und Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts sowie der Lehreraus- und -fortbildung heraus. In der flächendeckenden Einführung von Englischunterricht sieht sie keine Benachteiligung von Migrantenkindern, sondern eine hervorragende Integrationsmaßnahme, weil Englisch für alle Kinder gleichermaßen eine neue Sprache sei und die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache für das Erlernen einer anderen Sprache sensibilisiert seien.

Stellungnahme der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft

(Umdruck 15/895)

1. Vorbemerkung

Die sichere Beherrschung von Fremdsprachen wird im vereinten Europa zunehmend zu einer Schlüsselkompetenz für jeden Einzelnen. Sie ist dabei nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für viele spätere Berufstätigkeiten, sondern auch ein sehr erfolgreiches Mittel für die interkulturelle Verständigung. Inzwischen liegen einige Erfahrungen aus anderen Bundesländern und EU-Staaten vor, die zeigen, dass der frühe Fremdsprachenbeginn im Primarstufenalter machbar und auch mit gewissen Vorteilen verbunden ist. Nach dem Bericht der Europäischen Kommission „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“ (2000) lernt im Durchschnitt die Hälfte der Schülerbevölkerung des Primarbereichs in der EU eine Fremdsprache, in der Mehrzahl Englisch.

Die GEW begrüßt daher die Aktivitäten des Landtages in diese Richtung ausdrücklich. Mit dem vom Landtag in Auftrag gegebenen Bericht „Fremdsprachenunterricht an Grundschulen“ vom 7. November 2000 hat die Landesregierung eine gute Diskussionsgrundlage vorgelegt, die es ermöglicht, die bisherigen Aktivitäten auf diesem Gebiet zu bewerten und auch die vorgeschlagenen Konzepte zur Weiterentwicklung kritisch zu beleuchten.

Es ist aus Sicht der GEW aber unbedingt erforderlich, die Einführung neuer verbindlicher Bildungsinhalte wie das frühe Fremdsprachenlernen in einen Gesamtzusammenhang mit den vorliegenden Rahmenbedingungen für die Arbeit an den Grundschulen in Schleswig-Holstein zu stellen.

2. Ausgangslage

GrundschullehrerInnen in Schleswig-Holstein haben mit 27,5 Pflichtstunden plus 0,5 Vorgriffsstunden neben den HauptschullehrerInnen die höchste Unterrichtsverpflichtung aller Schularten.

Sie tragen die Hauptlast der Arbeit in integrativen Maßnahmen mit SchülerInnen mit Behinderungen.

Grundschulen in Deutschland stehen bei öffentlichen Ausgaben je Schüler mit 6.700 DM am unteren Ende aller Schularten (Durchschnitt allgemein bildender Schulen 8.700 DM!). Die

Stadtstaaten geben gegenüber den Flächenländern im Durchschnitt 1.000 DM mehr pro GrundschülerIn aus!

Im internationalen Vergleich wird die Grundschule in Deutschland geradezu stiefmütterlich behandelt. Nach Angaben der OECD wird für die Grundschule deutlich weniger ausgegeben, als im internationalen Vergleich (minus 10 %). Österreich, die Schweiz, Dänemark, Schweden, Norwegen, die USA und Japan geben sogar über 50% mehr für ihre Grundschulen aus als Deutschland!

Nach dem Bericht des Landesrechnungshofes zur Unterrichtsversorgung erhalten die SchülerInnen an den Grundschulen in Schleswig-Holstein rein rechnerisch gegenüber dem Durchschnitt der Bundesländer 1/2 Jahr weniger Unterricht.

Die SchülerInnen an Hamburger Grundschulen erhalten 6,7 Unterrichtsstunden je Klasse und Woche mehr Unterricht als ihre Nachbarn in Schleswig-Holstein.

Trotz dieser unbefriedigenden Rahmenbedingungen bieten heute fast 200 Grundschulen in Schleswig-Holstein für zirka 10.000 SchülerInnen freiwillig eine Fremdsprachenbegegnung an.

Die Landesregierung beabsichtigt die „flächendeckende Einführung“ der Fremdsprachenbegegnung spätestens zum Schuljahr 2004/2005 ab Klasse 3. Sie wird damit verbindlich.

3. Frühes Fremdsprachenlernen überfordert GrundschülerInnen nicht!

Wie im Bericht ausgeführt, verfügen GrundschülerInnen über große Lernkapazitäten, sie weisen sprechmotorisch Vorteile auf, ihnen gelingt der imitierende Erwerb von Sprachmustern leichter. Mit natürlicher Neugier, in der Regel hoher Motivation und Lernfreude stehen sie fremden Sprachen sehr aufgeschlossen gegenüber. Das gilt grundsätzlich für alle Schülerinnen und Schüler. Kein Kind sollte vom Fremdsprachenlernen in der Grundschule ausgeschlossen werden, auch Kinder in integrativen Maßnahmen nicht.

Für die GEW ist ein gemeinsames Sprachenlernen im Klassenverband der Grundschule für alle Kinder eine zwingende Notwendigkeit. Damit muss sichergestellt werden, dass Fremdsprachenlernen nicht zu einem neuen Privileg weniger wird. Heute vereinzelt anzutreffende Vermittlungsformen in Arbeitsgemeinschaften für leistungsstarke Kinder oder neben dem Unterricht durch Elternvereine auf Gebührenbasis organisierte Angebote werden deshalb ausdrücklich abgelehnt.

4. Welches Konzept des Fremdsprachenlernens ist das richtige für die Grundschule?

Im Bericht der Landesregierung werden folgende Konzepte erwähnt und vorgestellt:

- (1) Begegnung mit Sprachen
- (2) Frühbeginn
- (3) Immersion
- (4) Bilingualität

Deutlich wird im Bericht der Landesregierung eine Präferenz für das „**Begegnungskonzept**“ ausgesprochen. Es soll kein neues Fach eingeführt oder die Stundentafel erweitert werden. Durch die Aufnahme thematischer Impulse aus den vorhandenen Lernbereichen bedarf es keiner neuen Inhalte. Fächerübergreifendes, in den Unterricht integriertes Arbeiten hat Vorrang und berücksichtigt die spielerische Aufnahmefähigkeit der GrundschülerInnen. Im Mittelpunkt stehen das Hören, Verstehen und Sprechen. Auf Noten wird verzichtet, Erfolge werden zertifiziert. Eine integrierte Fremdsprachenbegegnung von täglich 10 - 15 Minuten vorzugsweise durch die KlassenlehrerIn im Klassenverband für alle Kinder wird als ausreichend angesehen. Das Begegnungskonzept erfordert „**grundsätzlich keine zusätzlichen Ressourcen**“ (S.12). Das bewährte Verfahren zur Planstellenzuweisung braucht nicht geändert zu werden.

Nach diesem Konzept verfahrende Grundschulen berichten von guten Erfahrungen, allerdings auch von wachsendem Zeitdruck.

Mit der **Bilingualität**, dem Unterricht von Fächern oder Lernbereichen in anderen Sprachen, sind an den Sekundarschulen, vor allem Realschulen und Gymnasien, gute Erfahrungen gemacht worden. Diese sind aber nur sehr begrenzt auf die Grundschule übertragbar.

Das **Immersionskonzept**, das Lernen durch „Hineintauchen“ in eine fremde Sprache, eignet sich für mehrsprachige Länder, mehrsprachige Regionen und mehrsprachige Familien. Die Kinder haben hier die Möglichkeit, auf natürliche Weise mehrsprachig aufzuwachsen. Dieses Konzept ist auf Schleswig-Holstein nicht übertragbar, allenfalls auf den nördlichen Landesteil mit einem bedeutenden dänischen Bevölkerungsanteil und etlichen dänischen Schulen.

Der **Fremdsprachenfrühbeginn** in Fachform „ohne Berücksichtigung der besonderen Lernbedingungen der Grundschule“ oder in Form eines „grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts“ sind weitere gängige Konzepte.

5. Ist das Begegnungskonzept für die Grundschule das am besten geeignete?

Gerade von der zweiten grundschuladäquaten Form des Fremdsprachenfrühbeginns, die in mehreren Bundesländern eingeführt ist (u.a. Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen) und in anderen beabsichtigt ist (Baden-Württemberg, Sachsen) grenzt sich der Regierungsbericht nach Auffassung der GEW zu voreilig ab.

Auch die „KMK-Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ von 1994 erwähnen neben dem Fremdsprachenbegegnungskonzept weitere Projekte in anderen Bundesländern, die eine eher „**systematische Beschäftigung mit einer Fremdsprache**“ von der 3. Klasse an vorsehen und sich damit gezielter in den Gesamtzusammenhang schulischen Fremdsprachenlernens einfügen.

Kritiker werfen dem Begegnungskonzept ein zu starkes Insistieren auf „ein Angebot eigener Art und eigener Didaktik“ vor, das anders als bei den übrigen Fächern in der Grundschule, auf eine Abkoppelung und **Sonderrolle für das frühe Fremdsprachenlernen** abhebt. Damit fehle die Verbindung zu den weiterführenden Schulen, die wieder bei „Null“ anfangen. Auch die fremdsprachliche Bildung in der Grundschule habe sich aber als ergebnisorientiertes Lernen in die Kontinuität schulischer Lerninhalte einzuordnen. Deshalb seien gewisse didaktische Rahmenvorgaben unerlässlich.

Da es noch keine abschließende Klärung in der konzeptionellen Frage gibt, sollte es nach Auffassung der GEW für eine Übergangszeit den Schulen in eigener Verantwortung überlassen werden, nach welchem Konzept sie das Fremdsprachenlernen organisieren.

6. Welche Ausbildung benötigen Lehrkräfte an Grundschulen für das verbindliche Fremdsprachenlernen?

Zu Recht widmet der Bericht der Landesregierung der Aus- und Fortbildung der GrundschullehrerInnen breiten Raum. Schon in der Lehramtsausbildung muss das frühe Fremdsprachenlernen Berücksichtigung finden. Studienaufenthalte im Ausland sind zwingend erforderlich.

Das Hauptproblem bei der verbindlichen Einführung des Fremdsprachenlernens an der Grundschule wird aber die fehlende adäquate fremdsprachliche und fremdsprachendidaktische Ausbildung der meisten GrundschullehrerInnen sein. Das hochkommunikative Grundschullenglisch ist alles andere als leichtes Englisch und wird für „non-natives“ schwierig zu gestalten sein.

Der durch das IPTS angebotene neuntägige „Zertifikatskurs“ mit dem Einsatz englischer Sprachassistenten sowie Sprachstudienaufenthalte im Ausland scheinen hier richtige Wege zu sein.

Die GEW lehnt aber die volle **Kostenübernahme durch die Teilnehmer** ab.

Vor der verbindlichen Einführung ist durch ein Fortbildungskonzept sicherzustellen, dass alle Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, an einer breiten vorauslaufenden Fortbildung teilzunehmen. Auch begleitende Weiterbildung nach Einführung ist unbedingt erforderlich.

7. Braucht die Grundschule zur Umsetzung des Fremdsprachenlernens mehr Unterrichtsstunden?

Nach dem Bericht der Landesregierung ist eine zusätzliche Planstellenzuweisung für die Grundschule zur flächendeckenden Umsetzung des Begegnungskonzepts ausdrücklich nicht notwendig und auch nicht in der Planung: „Mit den vorbildlichen Materialien, den zusätzlichen Fortbildungsangeboten und der stabilen Unterrichtsversorgung kann die Fremdsprachenbegegnung im Schuljahr 2004/05 flächendeckend durchgeführt werden.“ (S. 12)

Die GEW bezweifelt, dass das möglich sein wird. Sie befürchtet eine Verschlechterung der Unterrichtsqualität in anderen Bereichen, weil es dort zwangsläufig zu zeitlichen und inhaltlichen Abstrichen kommen muss.

Das hat offenbar die Mehrzahl der Bundesländer unabhängig vom Konzept erkannt. Obwohl erst drei Bundesländer das Fremdsprachenlernen verbindlich flächendeckend eingeführt haben (Sachsen, Saarland, Hamburg), haben sechs schon die Stundentafel um 1 bis 2 Stunden erweitert (Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen). Baden-Württemberg hat die verbindliche Einführung zum kommenden Schuljahr mit 2 zusätzlichen Stunden angekündigt.

8. Forderungen der GEW für das frühe Fremdsprachenlernen in Schleswig-Holstein

Will die Landesregierung eine wirklich leistungsfähige Grundschule mit einer ersten Fremdsprache, muss sie auch bereit sein, die Rahmenbedingungen nachhaltig zu verbessern. Selbst im Bericht wird abschließend auf „zusätzliche Ressourcen“ hingewiesen.

Die GEW erinnert hier an das Versprechen der Ministerin, keine neuen Belastungen für die Lehrkräfte zu schaffen, wenn nicht gleichzeitig ein Ausgleich gesichert ist.

Die GEW wird der verbindlichen Einführung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen nur zustimmen, wenn sichergestellt ist,

- dass die Schulen Wahlfreiheit bei der konzeptionellen Ausgestaltung erhalten,
- dass der Stundenumfang für die Grundschule um zwei Stunden erweitert wird, damit die Grundschulen für ihre vielfältigen Aufgaben im Ländervergleich endlich vergleichbare Ressourcen erhalten,
- dass die für die Umsetzung notwendigen zusätzlichen Lehrerplanstellen bereit gestellt werden,
- dass eine vorauslaufende breite Fortbildung für alle beteiligten Lehrkräfte angeboten wird,
- dass diese Fortbildung, weil im dienstlichen Interesse, kostenfrei durchgeführt wird.

* * *

In der Diskussion favorisiert auch Dr. Johannsen generell Englisch als erste Fremdsprache; Sprachen ethnischer Minderheiten, zum Beispiel Türkisch, könnten in bestimmten Gebieten zusätzlich als dritte Sprache angeboten werden. Während das von Professor Dr. Wode vertretene Immersionskonzept, das auf zwei- oder mehrsprachige Gebiete ausgerichtet sei, zu weit gehe, sollte man darüber nachdenken, an Gymnasien oder Realschulen ab Klasse 8 oder 9 den Unterricht im Fach Englisch zu beenden und stattdessen bestimmte Fächer auf Englisch zu unterrichten.

Stellungnahme des Verbandes Bildung und Erziehung

(Umdruck 15/935)

Worte anderer Sprachen sind heute Teil der Alltagswelt unserer Kinder. Die Beherrschung einer Fremdsprache ist Teil der Allgemeinbildung.

Aus lernpsychologischen Gründen sollten Sprachbereitschaft und Offenheit für anders lautende Sprachen bereits in der Grundschule gefördert werden.

Mit der Erweiterung der sprachlichen Erfahrungen der Kinder kann die kognitive Entwicklung in einer Qualität gefördert werden, wie sie die Muttersprache allein nicht gewährleistet. Über eine Begegnung mit Sprachen können positive Einstellungen zu einer **(zu anderen Kulturen)** multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft hergestellt werden und der Entstehung von Ethnozentrismus und Rassismus entgegengewirkt werden.

An die von der Landesregierung beabsichtigte Organisation einer Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule stellt der VBE folgende Anforderungen:

Grundsätzliches

1. Der VBE steht einer Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule grundsätzlich positiv gegenüber.
2. Hierdurch erhöht sich aber die Belastung der Grundschullehrkräfte um eine weitere arbeitsintensive Aufgabe, die durch entsprechende Maßnahmen zu kompensieren ist.

Der VBE stellt in diesem Zusammenhang fest, dass in immer kürzer werdenden Abständen immer mehr und immer neue Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Lehrkräften in den Grundschulen vermittelt werden sollen und abverlangt werden)* - und das bei der höchsten Stundenverpflichtung unter der Lehrerschaft.

(*) Dazu zählen zum Beispiel; Aufbau, Pflege, Einsatz und Umgang mit dem Computer, Durchführung von Gewaltprävention, Organisation offener Unterrichtsformen, veränderte erweiterte Eingangsstufe, Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, engere Zusammenarbeit mit Amt für Soziale Dienste u.v.A. mehr.

3. Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule muss methodisch und didaktisch professionell (unterstrichen) von Lehrkräften organisiert und durchgeführt werden.

Amateurhaftes Handeln im Rahmen des Grundschulunterrichtes ist strikt abzulehnen; es kann irreparable Schäden und Benachteiligungen im Fremdsprachenlernen der weiterführenden Schulen zur Folge haben .

4. Anstelle von unverbindlichen Handreichungen ist ein grundschulkonformes Curriculum (unterstrichen) zu entwickeln.

5. Fremdsprachenbegegnung erfolgt verbal/visuell, keinesfalls schriftsprachlich (unterstrichen).

6. In Schleswig-Holstein sollte Fremdsprachenbegegnung in der Regel in einer Sprache – Englisch – stattfinden.

7. Regional vermittelte Sprachen wie Plattdeutsch und Friesisch **(und Dänisch)** dürfen nicht durch das Konzept „Fremdsprachenbegegnung“ aus den Schulen verdrängt werden.

8. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache dürfen in ihrem sprachlichen Eingliederungsprozess nicht benachteiligt bzw. gestört werden.

9. Lernschwache Schülerinnen und Schüler dürfen nicht zusätzlich verunsichert werden.

Rahmenbedingungen

1. Die erweiterte Eingangsstufe hat vielfältige Aufgaben; Fremdsprachenbegegnung sollte deshalb erst ab Klasse 3 organisiert werden.
2. Täglich 10 - 15 Minuten haben einen hohen Übungs- und Gewöhnungseffekt; pro Woche sollten mindestens 45 Minuten vorgesehen werden .
3. Es sollte keine Beurteilung erfolgen. Das Zeugnis sollte einen Hinweis über die Teilnahme enthalten. Ein Zertifikat kann für alle Beteiligten die Bedeutsamkeit betonen.
4. Jede Grundschule muss 1 Lehrerwochenstunde **pro 3. und 4. Klasse** zusätzlich erhalten, damit die Fremdsprachenbegegnung nicht zu Lasten anderer Fächer oder des Förderunterrichts geht.

Ausbildung der Lehrkräfte

Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule kann nur erfolgreich organisiert werden, wenn möglichst viele Lehrkräfte einer Grundschule ausgebildet sind.

Aus diesem Grunde fordert der VBE

1. dass im Studium jede Lehrkraft eine methodisch/didaktische Grundausbildung erhalten muss und
2. dass für die in den Schulen tätigen Lehrkräfte eine umfassende Weiterbildung zur Qualifizierung unter Freistellung von Unterricht angeboten wird.

* * *

Frau Hennig spricht sich in der Diskussion dafür aus, auch mit Blick auf die Chancengerechtigkeit der Fremdsprache Englisch den Vorzug vor allen anderen Sprachen zu geben, da Englisch für die überwiegende Anzahl der Grundschülerinnen und Grundschüler eine neue Sprache sei. Das von Professor Dr. Wode vertretene Konzept der Immersion sei idealtypisch, stehe aber im Moment nicht zur Diskussion. Es gehe vielmehr darum, allen Grundschulkindern, auch Kindern mit sozialpädagogischem Förderbedarf und Migrantenkindern, frühzeitig die Begegnung mit einer anderen Sprache zu ermöglichen. Die dafür an der Grundschule erforderlichen Ressourcen könnten zum Teil aus der Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen gewonnen werden, wenn der Englischunterricht nicht ausgeweitet, sondern lediglich vorverlagert werde.

Stellungnahme des Verbandes Deutscher Realschullehrer

(Umdruck 15/899)

Der VDR unterstützt die frühe Begegnung der Grundschülerinnen und Grundschüler mit einer Fremdsprache.

Das ist im Allgemeinen Englisch, die dominierende Verkehrssprache der Welt.

Begründung¹⁾:

- Erkenntnisse der Humangenetik besagen, dass Kinder im Grundschulalter eine größere Lernkapazität besitzen, als sie die Umwelt abfordert,

dass frühe Fremdsprachenkenntnisse die kognitive Entwicklung der Kinder fördern, indem sie sich bewusster über Sprache allgemein werden.

- Die Sprechmotorik ist noch nicht fixiert, sodass die Kinder leichter eine fremde Sprache imitieren, d.h. nachsprechen und erlernen können. (vgl. neurophysiologische Forschung)
- Das frühe Fremdsprachenlernen ist ein Baustein in der interkulturellen Erziehung, da es dazu beiträgt, Toleranz und Akzeptanz gegenüber Fremden und Fremdem zu üben.
- Durch das frühe Erlernen einer Fremdsprache werden Grundfertigkeiten gelegt, die den Erwerb einer weiteren oder auch dritten Fremdsprache erleichtern.

Bezugnehmend auf die Erfahrungen, die Professor Wode (CAU Kiel) mit seinem Konzept des Bilingualen Unterrichts im Kindergarten und in der Grundschule (Altenholz) macht, und auf die Erfahrung mit dem „Begegnungskonzept“ in SH, eingeführt und gefördert von Frau Gisela Schultz-Steinbach (IPITS), möchte **der VDR ein eigenes Konzept eines frühen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule** vorschlagen – mit folgenden Grundsätzen:

- Der VDR hält es für notwendig, mindestens eine zusätzliche Wochenstunde für den frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule anzusetzen. Denn der frühe Fremdsprachenunterricht darf nicht zu Lasten des Kern- oder Förderunterrichts gehen.²⁾

Die Begegnung mit der englischen Sprache kann zusätzlich integrativ in Fächern wie HSU / Sport / Musik / Kunst vertieft werden, da die Erfahrung gezeigt hat, dass ein handlungso-

rientierter Unterricht besonders gut geeignet ist, den Einsatz der Fremdsprache situativ zu ermöglichen.

- Der VDR hält es für richtig, die frühe Begegnung mit der Fremdsprache nicht vor der 3. Klasse durchzuführen, da die Wahrnehmung der Kinder bis zu diesem Alter noch nicht voll ausgebildet ist und die Grundfertigkeiten in der Muttersprache gefestigt sein müssen.

Erfahrungen von Lehrkräften, die die frühe Begegnung mit dem Fach Englisch in der Grundschule begleitet haben, zeigen, dass sich die schriftliche Umsetzung des in der Fremdsprache Gelernten nicht vermeiden lässt. Der visuelle Lerntyp ‚verlangt‘, neben dem gehörten und dem gesprochenen Wort auch das geschriebene Wort kennen zu lernen, damit das Gelernte auch effektiv vom Gedächtnis gespeichert werden kann und wieder zur Anwendung kommen kann. Denn unsere Kinder leben nicht in einer zweisprachigen Umgebung, in der sich die zweite Sprache authentisch und gewissermaßen von allein vertieft.

Die frühe Begegnung mit der Fremdsprache muss nach entwicklungspsychologischen und lernpsychologischen Erkenntnissen geschehen.

- Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich für den VDR **didaktisch-methodische Forderungen für die frühe Begegnung mit einer Fremdsprache³⁾**:

☺ *kindgemäße Themen*

☺ *situationsgebundene Zusammenhänge, Redeabsichten*

☺ *die Entwicklung und Förderung von Hören und Verstehen haben Vorrang, erst dann folgt das Sprechen*

☺ *dienende Funktion des Lesens und Schreibens*

☺ *keine Lernfortschrittskontrollen, denn Englisch darf nicht zum Selektionsinstrument werden⁴⁾.*

- Der VDR fordert eine **verbindliche Ausbildung** aller Studierenden der Grundschulpädagogik in einem Fach „Fremdsprachen an Grundschulen“⁵⁾. **Zum jetzigen Zeitpunkt wird eine verbindliche Weiterbildung** aller an der Grundschule unterrichtenden Lehrkräfte der Fremdsprache gefordert.

Denn neben fachdidaktischem Wissen müssen vor allem gute sprachliche Kenntnisse und eine hervorragende Aussprache Grundbedingung für die Unterrichtenden sein, da Kinder die besten Imitatoren sind. „Sie ahmen nicht nur Richtiges, sondern auch Falsches perfekt nach.“ (Freudenstein)

- Der VDR fordert, dass die Englischlehrer/-innen der weiterführenden Schulen auf einem **transparenten Fundament (einem Kerncurriculum – in Bezug auf bestimmte thematische Felder, Redemittel und Aussprachekriterien) aufbauen können**, damit das vorhandene begrenzte Können in der Fremdsprache weiter entwickelt und zielorientiert ausgebaut werden kann.

„Das bedingt natürlich, dass sich weiterführende Schulen mehr um das kümmern, was im Frühbeginn passiert und was sie im Sinne eines kontinuierlichen Übergangs für sich als positiv erkennen und nutzen können.“⁶⁾

- Der VDR fordert, dass sich die **Kultusminister/-innen aller Länder** auf einen **gemeinsamen Beginn des frühen Fremdsprachenunterrichtes**, einen **gemeinsamen Rahmenplan oder ein Kerncurriculum einigen**, das zu einem verbindlichen und klar formulierten Standard führt, der eine Brücke zum weiterführenden Curriculum im Fremdsprachenunterricht schlagen kann.

¹⁾ vgl. AK 140 „Fremdsprachen in der Grundschule“ unter der Ltg von Gisela Schultz-Steinbach, Materialien Bd I, S.5ff, IPTS, 1998

²⁾ Die vom MBWFK angestrebte Integration von 10 – 15 minütigen Sequenzen in den Gesamtunterricht ist weder realistisch noch seriös im Sinne von Spracherwerb und kann als Unterbau für das Fremdsprachen-Lernen in der Sek.I nicht als verlässlich gelten.

³⁾ vgl. H. Curtain und C. A. Pesola in: „Languages and Children: Making the Match“ (N.Y. Longman, 1994, 2.A.)

⁴⁾ Leistungsmessung kann durch den Einsatz von ‚Portfolios‘ geschehen: Das ‚Me book‘ kann Aufschluss über die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule und vom individuellen Leistungsniveau eines jeden Kindes geben. (vgl. Prof. W. Bleyhl und H.-E. Piepho – Portfolio – ein Weg zu Binnendifferenzierung und individuellem Fremdsprachenwachstum)

⁵⁾ vgl. Reinhold Freudenstein, in: Fremdsprachen Frühbeginn, Heft 4/2000, S.3

6) Ursula Kabe, in: Fremdsprachen Frühbeginn, Heft /2000, S.3

* * *

Auf Fragen aus dem Ausschuss äußert Frau Hitzer, das von Professor Dr. Wode vertretene Immersionskonzept halte sie unter der Voraussetzung ein bis zwei zusätzlicher Wochenstunden für gut umsetzbar.

Stellungnahme des Philologenverbandes

Dr. Löding legt bei einer möglichen Einführung von Englischunterricht an Grundschulen auf die Qualität des Englischunterrichts, die entsprechende Qualifizierung der Grundschullehrkräfte sowie ein landeseinheitliches Vorgehen Wert, damit die Gymnasien auf den in der Grundschulzeit erworbenen Fähigkeiten tatsächlich aufbauen könnten und einzelne Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse keine Nachteile hätten. Englisch sollte für die Grundschulkinder auf erkennbare Einheiten konzentriert und mit verbindlichen Inhalten unterrichtet werden. Das von Professor Dr. Wode vertretene Immersionsmodell halte er in der Theorie für interessant, in der Praxis aber im Augenblick - in Zeiten von Lehrermangel - für nicht realisierbar.

Die stellv. Vorsitzende, Abg. Eisenberg, schließt die Sitzung um 17:10 Uhr.

gez Dr. Ulf von Hielmcrone

Vorsitzender

gez. Sylvia Eisenberg

stellv. Vorsitzende

gez. Ole Schmidt

Geschäfts- und Protokollführer

Darüber hinaus liegen folgende **schriftliche Stellungnahmen** vor:

Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter an Realschulen

(Umdruck 15/896)

Der Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter an Realschulen des Landes Schleswig-Holstein (VSRS) sieht durchaus Möglichkeiten für die Erteilung von Fremdsprachenunterricht – vorwiegend Englisch – in der Grundschule und ist sich auch bewusst, dass Fremdsprachenlernen nicht nur wegen eines vereinten Europas zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.

Die Feststellung, dass sich in Schleswig-Holstein nach sorgfältiger Diskussion für die Grundschule das Fremdsprachenkonzept im Sinne einer Fremdsprachenbegegnung durchgesetzt hat, erscheint u.E. eher gewagt. Dabei haben evtl. auch Rahmenbedingungen den Ausschlag gegeben, die einem Fachunterricht wegen mangelnder Ressourcen nicht genügend Raum geben konnten.

Wenn Englisch in welcher Form auch immer in der Grundschule erteilt werden soll, dann sind Rahmenbedingungen zu schaffen und damit auch Lehrkräfte an der Bildungswissenschaftlichen Universität auszubilden, die eine fachdidaktisch begründete und hoch qualifizierte Unterweisung in Englisch überhaupt erst möglich machen.

Der Unterricht in den weiterführenden Schulen muss auf dem in der Grundschule Gelernten aufbauen können. Dazu gehört ganz wesentlich auch die richtige Sprechweise. Hierfür ist in der Grundschule besonders Sorge zu tragen. „Native speaker“ sind erforderlich.

Dass ein bestimmter Themenkanon für die Grundschule vorgesehen werden soll, ist sinnvoll, damit der Fachunterricht in den weiterführenden Schulen darauf aufbauen kann.

Hinsichtlich der flächendeckenden Einführung zum Schuljahr 2004/2005 bedarf es sicher erheblicher - auch finanzieller - Anstrengungen, insbesondere im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für die Grundschule.

Landeselternbeirat der Gesamtschulen

(Umdruck 15/800)

Der Landeselternbeirat der Gesamtschulen spricht sich in seiner Sitzung am 21.02.2001 für die Einführung von Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen aus. Es ist zu klären, woher zusätzliche Lehrerstunden für diesen Unterricht kommen werden, denn eine Reduzierung der Stundentafel in anderen Fächern sollte nicht vorgenommen werden. Auch ist die Qualifikation der Lehrkräfte für einen Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen festzulegen und durch weitere Aus- und Fortbildung zu fördern.

An unseren Schulen verfügen bereits heute alle Schülerinnen und Schüler über Erfahrungen mit anderen Sprachen, anderen Nationen, anderen Religionen oder Kulturen. Andersartigkeit ist Normalität, Vielsprachigkeit auch. 20 % der Schülerinnen und Schüler haben ein besonderes Sprachwissen. Dieses Sprachwissen und diese Spracherfahrungen gilt es für die Sprachlernprozesse und den Fachlernprozess fächerverbindlich und fächerübergreifend zu nutzen. Wissenschaftliche Versuche (Sarter 1997, Zangl/Peltzer-Karpf 1998) weisen nach, wie erfolgreich im Alter von sechs Jahren und früher eine Fremdsprache unter bestimmten Bedingungen gelernt werden kann.

In anderen Bundesländern ist seit Jahren ein flächendeckender und verbindlicher Fremdsprachenunterricht ab dem 3. Schuljahr eingeführt, z.B. Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Saarland. Daher fordert der Landeselternbeirat der Gesamtschulen, einen flächendeckenden und verbindlichen Fremdsprachenunterricht mit Beginn des ersten Jahrgangs an den Grundschulen in Schleswig-Holstein einzuführen.

Das Lernen im Alter von sechs bis zehn Jahren ist gekennzeichnet von hoher Motivation, von Imitationsfähigkeit und ganzheitlichem Erfassen von Situationen. Der Unterricht muss diese Fakten berücksichtigen, indem er situative Lernanlässe bietet und den Schülern die Gelegenheit gibt, implizit und punktuell zu lernen. Grundschülerinnen und -schüler lernen erfolgreich durch spielorientierte Handlungsformen. Die Fremdsprache ist in der 1. und 2. Klasse nicht in ganzen Stundeneinheiten zu unterrichten. Der Unterricht soll lebensnah kindgerechte Situationen einbinden und außerschulische Situationen thematisieren, die zu weiteren Sprechansätzen führen. Das Sprachenlernen soll sich in diesem frühen Lernalter am natürlichen Sprachenerwerb der Muttersprache orientieren. Es soll daher situations-, themen-, handlungs- und erlebnisorientiert sein. Die Abfolge der Lernschritte sind häufiges, intensives Hören, Hörverstehen, Nachsprechen und Sprechen, dialogisches Sprechen.

Das Fremdsprachenlernen soll eine verlässliche Grundlage für die weiterführenden Schulen schaffen. Die Lehrpläne der 4. und 5. Jahrgänge müssen aufeinander abgestimmt und die Anforderungen für die Sekundarstufe I benannt sein. Festgelegte Standards sollen die Gewähr dafür bieten, dass die Ziele in den einzelnen Jahrgängen erreicht werden. In den Klassen 3 und 4 ist das Erreichen der Lesefertigkeit als Ziel des Fremdsprachenunterrichts anzustreben. Orthographielehrgang soll ausgeschlossen sein und als innere Differenzierung für leistungsstarke Kinder kann das Abschreiben von Texten genutzt werden.

Die Fremdsprache soll, um den Leistungscharakter zu dokumentieren, in der Eingangsstufe im Schulbericht Erwähnung finden und vom 3. Schuljahr an benotet werden. Als reguläres Unterrichtsfach darf es sich formal nicht von den übrigen Fächern unterscheiden. Es versteht sich von selbst, dass sich die Beurteilung der Leistungen nur aus den definierten Zielen des Unterrichts ergeben kann: Hörverstehen, Sprechen und Lesefertigkeit. Das bedeutet auf jegliche Form schriftlichen Abfragens und Bewertens zu verzichten. Es müssen geeignete Verfahren zur Feststellung mündlich- sprachlicher Leistungen angewendet werden, die Kinder und Eltern objektivierte und nachvollziehbare Rückmeldungen über das Leistungsvermögen geben.

Die Leistungsbeurteilung in der Fremdsprache soll nicht versetzungsrelevant für den Übergang auf eine weiterführende Schule sein. Der Landeselternbeirat erhofft sich durch die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen, eine frühzeitige Förderung des Verstehens- und der Verständigungsfähigkeit so zu entwickeln, dass sie den Kindern die Bewältigung ihrer Zukunftsaufgaben erleichtert und sie eine ausreichende Sprachenkompetenz erlangen.

Fremdsprachliche Frühförderung Englisch, Bad Bramstedt

(Umdruck 15/897)

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich befürworte außerordentlich, dass die Landesregierung die Entwicklung und Bedeutung des Fremdsprachenlernens in der Bundesrepublik und in Europa aufgegriffen hat und in ihrem Fremdsprachenkonzept umsetzt. Wie das Papier vom 07. November 2000 ausdrückt, hat die Bedeutung der Fremdsprachenbegegnung in der Bundesrepublik und Europa zugenommen. Bei der Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse in der Grundschule geht es um mehr als nur die Sprache. Es geht um die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder, eines der grundlegenden Ziele der Grundschulerziehung überhaupt. Es ist wichtig sie mit den dauerhaften Kenntnissen auszustatten. Erlernen sie früh eine Sprache, ermöglicht dieses ein lebenslanges Lernen und begünstigt das spätere Lernen einer oder mehrere Fremdsprachen.

Natürlich werden die verschiedenen Konzepte heiß diskutiert, und es ist gut so! Eine Fremdsprache spielerisch zu lernen, nicht verspielt, kommt den Grundschulkindern sehr entgegen. Natürlich darf der Unterricht nicht willkürlich gehalten werden. Leitlinien müssen sichtbar sein und das Ziel muss Schritt für Schritt erreicht werden.

Seit nunmehr 1 ½ Jahren unterrichten meine Sprachtrainer und ich Englisch für Kindergarten und Grundschulkindern. Wir sind eine Gruppe von Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachlern, sowie Damen und Herren, die durch ihren langen Aufenthalt im Ausland über beste Kenntnisse der englischen Sprache verfügen. Unser Unterricht findet am Nachmittag, d.h. außerhalb der Schule statt. Genial wären natürlich die Randstunden, aber die Schulleitungen des Schulverbandes Bad Bramstedt sprachen sich dagegen aus.

Meine Ausbildung und die meiner Trainer stützt sich stark auf die Erfahrung und Ausbildung durch die Gesellschaft F.F.München LF-W. Wir unterrichten Schülerinnen und Schüler aus allen Grundschulklassen und müssen immer wieder feststellen, dass die Jüngeren weit weniger schüchtern sind als die Älteren. Völlig hemmungslos schnacken sie drauflos, wobei, unsere „Helfer“ Mopsy und Kooky (Handpuppen) natürlich immer hilfreich zur Seite stehen und in die Ohren flüstern, wenn es dann Not tut. Sie lernen in variierenden Lernphasen (Lieder, Reime, Tanz, Malen, Ratespiele, usw.). Im Spiel wird das erlernte Englisch wiederholt und gefestigt, sodass die Kinder Spaß und Freude daran haben. Es gibt keine Hausaufgaben und keine Noten. Wir betrachten uns manchmal als one woman bzw. one man show. Englisch reden ohne Ende. Erzählen die Kinder Geschichten antworten wir in Englisch. Deutsch wird bei

uns nur in absoluten Ausnahmefällen benutzt. Wir pauken keine Grammatik oder Vokabeln (oder gar deren Rechtschreibung), sondern legen vielmehr den Schwerpunkt auf mündliche Kommunikation. Die kommt dem altersgemäßen, natürlichen Imitationsvermögen der Kinder und deren Freude am Sprechen entgegen. Das spielerische Arbeiten in der kleinen Gruppe, mindestens 7, höchstens 12 Kinder fördert das soziale Verhalten der Kinder. Durch das Erlernen einer fremden Sprache werden Kinder offen für das Fremde. Sie trauen sich zu sprechen und entwickeln allmählich ein gewisses Gefühl für die Sprache. Angst und Vorurteile werden abgebaut und ein offenes aufeinander Zugehen wird gefördert.

Die Vorschläge des Landtags zeigen im Ansatz, dass sie voll mit dem heutigen Wissenstand der Untersuchungen einher gehen, aber das Allerwichtigste im Moment ist, die Ausbildung, bzw. die Fortbildung der Grundschullehrkräfte. Natürlich würde sich am idealsten die jeweilige Klassenlehrkraft eignen, denn sie kann, wann immer es sich als sinnvoll erweist die Fremdsprache zum Einsatz bringen, wenn sie die Sprache fließend spricht und in Methodik, sowie Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts ausgebildet wurde. Die Alternative, einer nicht gut ausgebildeten und die Fremdsprache nicht beherrschenden Klassenlehrerin, den Fremdsprachenunterricht zu übergeben kann nicht verantwortet werden. Aus diesem Grund wird deutlich, dass die Ausbildung der GS-Lehrkräfte absolute Priorität haben muss, und zwar von der Uni aus, damit von Anfang an die GS-LK den Fremdsprachenunterricht in der 3. und 4. GS-Klasse integrieren kann, am besten mit 15-20 min. täglich.

Die Aussicht, dass in ein paar Jahren alle Kinder, mindestens von der 3. Jahrgangsstufe an einer Fremdsprache begegnen, sie sogar erlernen werden, ist sicher sehr gut. Die Wirtschaft wird mehr schulische Anstrengungen verlangen. Es kann nicht so weitergehen, dass große Firmen viel Geld für die fremdsprachliche Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeiter investieren, wenn jedem klar ist, dass Kinder, durch einen frühen Fremdsprachenunterricht später ein besseres Sprachvermögen erreichen als Erwachsene, die trotz großer Motivation für die Fremdsprache und mit viel Mühe durch Intensivkurse geschleust werden.

Schulleiterverband

(Umdruck 15/921)

Der Schulleiterverband Schl.-Holst. (*slvsh*) hat leider noch keinen Beschluss über den Umgang mit Fremdsprachen in der Grundschule gefasst. Die Initiativen an den einzelnen Schulen waren bisher sehr vielfältig und die Erprobungen der jeweiligen Formen sind noch nicht abgeschlossen. Zu den beiden vorliegenden Alternativen lässt sich jedoch Folgendes anmerken:

- Die EU fordert in ihrem Weißbuch von 1997 für alle Unionsbürger **Dreisprachigkeit**,
- die Beschränkung auf die Sprache Englisch würde dem Europa der Zukunft, einem Europa der Regionen, widersprechen,
- es sollte eine grenzüberschreitende Kompetenz entstehen, die Fähigkeit, durch Kenntnis der dänischen Sprache z.B., die bestehenden Kulturgrenzen zu unserem Nachbarn durchlässig zu machen,
- ob Unterricht oder Begegnung, es darf keine gymnasiale Vorstufe angedacht werden,
- der Unterricht muss grundschulgerecht sein,
- dieser Unterricht muss von für diese Aufgabe ausgebildeten Grundschullehrer/innen erteilt werden,
- das vorgesehene Angebot muss flächendeckend eingeführt werden,
- es sollten verbindliche Standards vorgegeben werden,
- erst danach erfolgt die Anpassung der Lehrpläne der Sek I.

Die ersten Bemerkungen könnten den Schluss zulassen, Fremdsprachenbegegnungen müssten die Forderungen besser erfüllen.

Doch die Landesregierung irrt, wenn sie glaubt, die Grundschule hätte noch Zeit für auch nur eine weitere „Begegnung“.

Wenn der Lehrplan in einer Klasse mit 18 Schülerwochenstunden erreicht werden soll, dann kann **keine Minute mehr** für andere Zwecke abgezweigt werden, auch wenn es täglich nur 10 bis 15 Minuten sein sollen.

Realistisch geht der *s/vsh* von einem erhöhten Zeitbedarf von zwei Wochenstunden aus.

Stellungnahme des Grundschulverbandes

(Umdruck 15/898)

1. Die Landesgruppe Schleswig-Holstein des Grundschulverbandes begrüßt es, dass der Sprachenförderung in der Grundschule eine große Bedeutung zuerkannt wird. Wir halten es - in Übereinstimmung mit Bundesbildungsministerin Bulmahn - für ein anzustrebendes Ziel, dass grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen zumindest zur Dreisprachigkeit befähigt werden sollten.

Die Sprachförderung innerhalb der Schleswig-Holsteinischen Schule sollte sich vorrangig

- auf Deutsch beziehen, gerade auch für Kinder anderer Herkunftssprachen,
 - darüber hinaus auf Englisch und
 - außerdem auf eine weitere europäische Sprache (dänisch, französisch, spanisch, polnisch, russisch...) bzw. auf die Herkunftssprache, sofern diese nicht eine der zuvor genannten Sprachen ist, wobei vor allem in der Grenzregion dänisch bevorzugt werden sollte.
2. In der Schulanfangsphase sollten Deutsch und, soweit dies möglich ist, die eigene Herkunftssprache, sofern diese nicht Deutsch ist, gefördert werden. Außerdem sollte in der Grundschule spätestens von Klasse 3 an die Begegnung mit anderen Sprachen in spielerisch-kommunikativer Weise gefördert werden unter Berücksichtigung der Sprachen, die von Kindern der Klasse als Muttersprache gesprochen werden bzw. die auf andere Weise im Alltagsleben der Kinder bedeutsam sind. Dabei sollte wieder ein besonderes Augenmerk auf die Förderung des Niederdeutschen und Friesischen gelegt werden.
 3. Die Landesgruppe Schleswig-Holstein stimmt mit der Landesregierung insofern überein, als dass kein Fremdsprachenunterricht in Grundschulen stattfinden soll, kein neues Fach eingeführt und die Stofffülle nicht erhöht werden darf. Dies wäre ohnehin aufgrund der jetzigen Lehrerversorgung nicht zu leisten.

Die Fremdsprachenbegegnung sollte fächerübergreifend geschehen und wenn möglich in den Unterricht eingebunden werden.

Allerdings ist es unserer Meinung nach unbedingt notwendig, dass die fachdidaktischen und methodischen Grundlagen der Fremdsprachenbegegnung bereits in der ersten Ausbildungsphase mit aufgenommen werden, aber nicht nur in den Fächern Dänisch und Englisch, sondern auch im Bereich Heimat- und Sachunterricht und in Deutsch. In der 2. Phase ist es ebenso notwendig, dass alle Lehramtsanwärter die Möglichkeit erhalten, sich in diesem Bereich fort zu bilden. Sinnvoll und sehr effektiv erscheint uns der Zertifikatkurs des IPTS. Die dazugehörigen Materialbände inkl. Kassette und CD-ROM sollten allerdings jeder Grundschule kostenlos zur Verfügung gestellt werden.

4. Fazit: Wir fordern, allen Kindern in der Grundschule eine Fremdsprachenbegegnung zu ermöglichen, die nicht bewertet werden soll. Hierzu fordern wir, Lehrkräfte zielgerichtet auszubilden und die guten Ansätze der Fortbildungen fortzusetzen und auszubauen.

VDS - Fachverband für Behindertenpädagogik

(Umdruck 15/934)

Fremdsprachenunterricht an Grundschulen

Der vds – Fachverband für Behindertenpädagogik begrüßt die Initiative des Schleswig-Holsteinischen Landtages zum Fremdsprachenunterricht an Grundschulen ausdrücklich.

Insbesondere ist der eindeutig entwicklungs- und handlungsorientierte Ansatz, wie er unter Punkt 2 des Berichtes der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur hervorgehoben wird, aus unserer Sicht sehr bedeutsam. Wir freuen uns, dass auf situativ-themenzentriertes und sprachlich authentisches Lernen Wert gelegt und die Bedeutung der englischen Sprache als Umgangssprache in einem zusammenwachsenden Europa hervorgehoben wird. In diesem Zusammenhang wird aus unserer Sicht zu Recht auf die Bedeutung der Grundlegung lebenslangen Fremdsprachenlernen im Primarbereich hingewiesen.

Der vds vermisst jedoch sowohl in der Drucksache 15/514 als auch 15/536 Hinweise auf den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule und Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, obwohl in allen Abschnitten jeweils auf entwicklungsbezogenes Vorgehen und auf Möglichkeiten situations- und handlungsbezogenen Fremdsprachenlernens eingegangen wird. Als Fachverband für Behindertenpädagogik bitten wir dringend darum, zieldifferent lernende Kinder in der Grundschule zu berücksichtigen und sie ausdrücklich in alle Konzeptionen, Fortbildungsangebote und Überlegungen zur Erweiterung von Lehrplänen mit einzubeziehen.

U.a. gilt dies für den Punkt 10 des Berichts, in dem es heißt: „...Maßnahmen, die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aller gesellschaftlichen Schichten die Bedeutung von Sprachkenntnissen ... bewusst machen.“ Hier wären wir über eine Ergänzung i.S. „aller gesellschaftlichen Schichten ... und aller Lern- und Entwicklungsstände...“ sehr froh.

Bereits vorhandene Erfahrungen mit Fremdsprachenbegegnung für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – auch mit intensiveren Beeinträchtigungen – haben gezeigt, dass Hören, Verstehen und Sprechen und insbesondere das Wecken von Freude an einer anderen als der Muttersprache sehr erfolgreich sein können. So zeigt sich z.B. im gemeinsamen Unterricht im Gymnasium Bad Segeberg der Erfolg einer gemeinsamen, handlungsorientierten Konzeption des Englischlernens. Ebenso lässt sich an vielen Schulen für Geistigbehinderte und Förderschulen des Landes belegen, dass Kinder nichtdeutscher Mutter-

sprache in der für sie neu zu erlernenden deutschen Sprache bei situations- und entwicklungsorientierten Angeboten zu sehr schnellen und guten Erfolgen kommen.

Eine gemeinsame Sprachkompetenzerweiterung mit ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern wird hier zusätzlich integrativ wirken können.

Der vds schließt sich der Bewertung, dass Sprachenlernen nicht zuletzt rechtsextremistischen Tendenzen in unserer Gesellschaft entgegenwirke (vgl. Punkt 10 des Berichts), ausdrücklich an. Dies gilt aus unserer Sicht insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich des Lernens, die ja besonders häufig aus sozial benachteiligten Familien kommen und zudem für extremistische Parolen sehr leicht anfällig sind.

Der vds kann sich unter der Prämisse, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei der Fremdsprachenbegegnung ausdrücklich berücksichtigt werden, einem Konzept fächerübergreifenden, integrierten Arbeiten anschließen. Nicht nachvollziehen können wir allerdings die Beschränkung auf ca. 15 Minuten Unterrichtszeit täglich, zumal sich im Ländervergleich zeigt, dass neun Bundesländer bereits einen zweistündigen Fremdsprachenunterricht vorsehen. Deshalb sollte aus unserer Sicht nicht hinter andere Länder zurückgegangen werden. Wir schließen uns der Vorstellung an, zumindest nach einer gewissen Einführungsphase des Fremdsprachenlernens in der Grundschule mindestens 90 Minuten für Englisch zusätzlich – auch bei integrierter Vorgehensweise – vorzusehen. Dem in der Drucksache 15/514 wiederholt aufgeführten Hinweis auf Ressourcen können wir uns nur sehr bedingt anschließen. Wer sprachlich-kommunikative Schlüsselqualifikationen aufbauen und erweitern will, um in internationalen Vergleichen Stand halten und den europäischen Gedanken vertiefen will, muss gleichzeitig angemessene Ressourcen zur Verfügung stellen und bereit sein, mehr in Bildung, Aus- und Fortbildung zu investieren.

Der vds schließt sich ausdrücklich der Forderung beider Drucksachen an, Fremdsprachenunterricht flächendeckend und für alle Grundschulen gleichermaßen anzubieten und das Angebot nicht nur privaten Initiativen zu überlassen. Nur so ist zu gewährleisten, dass auch Kinder in sozial benachteiligten Bereichen und sozialen Brennpunkten in Chancengleichheit anderen Sprachen begegnen können.

Große Bedenken möchten wir als Fachverband für Behindertenpädagogik im Zusammenhang mit Punkt 6 des Berichts anmelden. Hier heißt es: „Die geplante Neustrukturierung des IPTS setzt auf adressatenorientierte, flexible und bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, ...“ Hier haben wir die Befürchtung, dass durch eine starke Marktorientierung gerade der Bereich der Angebote für Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen

Bedürfnissen viel zu kurz kommen könnte. Angebote des Fremdsprachenlernens in Zieldifferenz werden sicherlich nicht zu den meistnachgefragten gehören.

Im Übrigen zeigt sich für den vds auch in diesem Bericht – insbesondere in den Punkten 6 und 7 – wiederum sehr deutlich, dass das IPTS bisher durchaus nachfrage- und kundenorientiert gearbeitet hat und in seinen schulbezogenen Angeboten nicht zurückgefahren werden darf.

Der vds - Fachverband für Behindertenpädagogik bedankt sich für die Berücksichtigung seiner Stellungnahme zum Fremdsprachenunterricht an Grundschulen und hofft darauf, dass Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen in einer zukünftigen Konzeption explizit bedacht werden.