

Fremdsprachenerwerb - Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin

Bonn : BLK 2001, 84 S. - (Materialien des Forum Bildung; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Fremdsprachenerwerb - Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Bonn : BLK 2001, 84 S. - (Materialien des Forum Bildung; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-1733 - DOI: 10.25656/01:173

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-1733>

<https://doi.org/10.25656/01:173>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Fremdsprachenerwerb -
Wie früh und wie anders?
Workshop des Forum Bildung
am 14. September 2001
in Berlin**



Impressum

Herausgeber

Arbeitsstab Forum Bildung
in der Geschäftsstelle der
Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und
Forschungsförderung
Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Tel. (0228) 5402-126
Fax (0228) 5402-170

Redaktion

Online-Redaktion Forum Bildung
Stephanstraße 7-9 · 50676 Köln
Tel. (0221) 2784-705
Fax (0221) 2784-708
redaktion@forumbildung.de

Layout und Satz

Digitale Zeiten GmbH
Nikolaus Rulle
Umschlag: Helmut Langer Design

Fotos

Bert Mevissen

© Forum Bildung 2001

Die Verantwortung für den Inhalt der Textbeiträge liegt bei den Autoren. Fotomechanische Nachdrucke sowie die Verarbeitung durch Film, Funk und Fernsehen bedürfen der Zustimmung des Herausgebers.

**Fremdsprachenerwerb –
Wie früh und wie anders?**

**Workshop des Forum Bildung
am 14. September 2001 in Berlin**

Inhaltsverzeichnis

Begrüßung und Eröffnung

Elisabeth Bittner, Arbeitsstab Forum Bildung 6

Impulsreferat:

„Frühes Sprachenlernen in Kindergarten und Grundschule“

Erfahrungen aus dem Ausland, aktuelle Situation in Deutschland und

Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden

Heidemarie Sarter, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Koblenz 10

Podiumsdiskussion:

Frühe Förderung: Kennenlernen von Fremdsprachen im Kindergarten und

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Anforderungen für die Fort-

und Weiterbildung der Lehrenden 24

Teilnehmer:

Norbert Huppertz, Pädagogische Hochschule Freiburg

Sabine Brendel, Unternehmen Kultur e.V., Dresden

Gerlinde Mehlhorn, BIP-Kreativitätszentrum, Leipzig

Marlene Wolter, Regierungsdirektorin, Niedersächsisches
Kultusministerium

Karin Leutert, Akademiereferentin, Baden Württemberg

Moderation: *Peter Freese*, Universität Paderborn

Zusammenfassung der Podiumsdiskussion: *Christiane Knaup*

Impulsreferat:

**Vom Unterrichten einer Fremdsprache zum Lernziel Mehrsprachigkeit.
Entwicklung in der (Fremd)Sprachendidaktik. Thesen**

Heidemarie Sarter, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Koblenz 52

Podiumsdiskussion :

**Fremdsprache als Kommunikationsmittel: Integration in den Fachunterricht
an allgemeinbildenden Schulen und Anforderungen für die Fort- und
Weiterbildung der Lehrenden 65**

Teilnehmer:

Petra Maria Jung, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

Iris Denkler, Elsa Brändström-Gymnasium, Oberhausen

Nicola Hanecke, Elsa-Brändström-Gymnasium, Oberhausen

Evelyn Junginger, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg

Moderation: *Peter Freese*, Universität Paderborn

Zusammenfassung der Podiumsdiskussion: *Christiane Knaup*

Schlusswort

Angelika Hüfner, Senatsverwaltung für Schule, Jugend u. Sport, Berlin . . . 78

Liste der Teilnehmer/innen 82

Forum Bildung 84

Bestellformular 85

Elisabeth Bittner

Eröffnung des Workshops



Meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich begrüße Sie herzlich zu der heutigen Veranstaltung, die ursprünglich im Vorfeld des Zweiten Kongresses des Forum Bildung stattfinden sollte. Aus aktuellem Anlass haben die beiden Vorsitzenden des Forum Bildung entschieden, den für den 14. und 15. September vorgesehenen Zweiten Kongress des Forum Bildung und die Projektemesse des Forum Bildung abzusagen.

Die Themenschwerpunkte „Lernen – ein Leben lang“ und Neue Lehr- und Lernkultur sollten im Mittelpunkt Zweiten Kongresses des Forum Bildung stehen, und das Thema Fremdsprachenerwerb hat mit Blick auf beide Themenbereiche eine zentrale Bedeutung.

- Bildung erhält immer mehr **die Schlüsselrolle** in unserer Gesellschaft. Wissen und Kompetenzen, um Wissen zu erschließen und gezielt zu nutzen, sind heute notwendige Voraussetzung, um gesellschaftlichen Wandel mit zu gestalten.
- In den vorliegenden **Vorläufigen Empfehlungen** des Forum Bildung wird die Bedeutung der Fremdsprachenkompetenz als eine zukunftsfähige Schlüsselkompetenz hervorgehoben.
- Zugleich verdeutlichen die Aktivitäten im Rahmen des **Europäischen Jahres der Sprachen**, dass Fremdsprachenkompetenz eine zentrale Qualifikation auch für die künftige gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung in Europa ist.

Vor diesem Hintergrund hat das Forum Bildung die Frage „Fremdsprachenerwerb – Wie früh, wie anders?“ zum Thema dieses Workshops gemacht, um im Dialog mit Organisationen und Einzelpersonen übergreifende Querschnittsfragen zu vertiefen.

Das Forum Bildung sieht vornehmlich folgende Handlungsfelder im Zusammenhang mit dem Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen:

1. die deutlich bessere Nutzung und Förderung der Fähigkeiten von Kindern zum Fremdsprachenlernen in Kindertageseinrichtungen und Grundschule,
2. den frühzeitigen Fremdspracherwerb in einer dem Alter angepassten Form,
3. die breite Umsetzung von Konzepten zum Umgang mit unterschiedlichen Muttersprachen; dies schließt eine frühe Förderung des Deutschunterrichts für Migrantenkinder ebenso ein, wie den sensiblen Umgang mit unterschiedlichen Herkunftssprachen,
4. die Nutzung von Fremdsprache als Kommunikationsmittel mit der Konsequenz einer Stärkung des bilingualen Unterricht im weiterführenden, allgemeinen Schulwesen.

In **allen Themenschwerpunkten** des Forum Bildung wird besonders die Bedeutung einer frühen individuellen Förderung betont, die Lernmotivation und Lernkompetenz vermittelt. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Fähigkeiten, ihre Interessen und ihre personale und soziale Identität entwickeln können.

Eine frühe fremdsprachliche Orientierung und geeignete Formen der Heranführung an eine neue Sprache können bei Kindern nicht nur das Bewusstsein für andere Sprachen, sondern auch die Neugierde hierfür wecken. Das Forum Bildung empfiehlt deshalb die Einführung eines altersgemäßen Fremdsprachenunterrichts in Kindergarten und Grundschule. Neue konzeptionelle Ansätze für Spracherwerb sind gefragt und eine entsprechende Qualifizierung des Personals ist hierfür erforderlich. Besondere Aufmerksamkeit ist an den Schnittstellen gefragt, etwa bei den Übergängen zwischen Schulformen und Schulstufen.

Das Forum Bildung hat sich daher bewusst auf die Fragestellung der frühen Fremdsprachenförderung konzentriert. Dies in der Überzeugung, dass die Grundlagen für lebenslanges Lernen verbessert werden, wenn eine frühe Förderung von Lernmotivation und Lernkompetenz in Kindertagesstätten und in der Grundschule gelingt. Bildungspotenziale zu wecken und zu fördern ist

das Ziel, und die entsprechende Weiterqualifikation des Personals ist für das Forum Bildung eine Schlüsselfrage.

Eine aktuelle **Eurobarometer-Untersuchung** besagt, dass 93% der befragten Eltern es für wichtig halten, dass ihre Kinder andere europäische Sprachen lernen. 71% erwägen die Notwendigkeit, dass jeder EU-Bürger zumindest eine Fremdsprache sprechen sollte. 53% der Europäer sagen, sie beherrschen zumindest eine weitere EU-Sprache über ihre Muttersprache hinaus.

Im OECD Bericht Bildung auf einen Blick wird positiv hervorgehoben, dass Deutschland überdurchschnittlich viel Zeit in den Fremdsprachenunterricht investiert: 16% der Unterrichtszeit gegenüber 11% im OECD-Durchschnitt. Dieser eingeschlagene Weg muss jedoch nachhaltig gesichert werden.

In den Bundesländern haben bereits Veränderungen stattgefunden: im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens und im Bereich der Integration von Fremdsprachenunterricht in den Fachunterricht. Diese Entwicklungen stellen besonders wertvolle Erfahrungen dar.

Lassen Sie mich einige beispielhaft benennen:

- In nahezu allen Bundesländern wird die erste Fremdsprache im Unterricht der Grundschulen ab Klasse 1 oder Klassenstufe 3 unterrichtet. Entsprechend sind die Curricula der Sekundarstufe I darauf abgestellt worden.
- In der Weiterführung der ersten Fremdsprache ist der Unterricht in verschiedene Sachfächer integriert worden, z.B. werden Biologie, Physik oder Chemie als bilinguale Schulfächer angeboten.
- In der frühen Förderung liegen Erfahrungen zu Englisch als Zweitsprache, aber auch zur Etablierung der Sprache der Nachbarn vor. Verschiedene Konzepte zum Umgang mit unterschiedlichen Herkunftssprachen in Kindertagesstätten und Grundschulen sind entstanden. Es gibt Modellversuche zu bilinguaalem Unterricht im Kindergarten.
- In zahlreichen Initiativen wurden durch das Erlernen der Partnersprache die Voraussetzungen für einen grenzüberschreitenden Austausch und interkulturelles Lernen geschaffen.

-
- Durch die Öffnung von Schule konnten Synergien für den Spracherwerb entstehen. Es haben sich neue Lehr- und Lernformen auf der Grundlage schulindividueller und unterrichtsorganisatorischer Konzepte entwickeln können.
 - Die Hinführung zu selbstorganisiertem Lernen ist auch durch den gezielten Einsatz der neuen Medien weiterentwickelt worden.
 - Es liegt ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen zur Förderung von Transparenz im Sprachenunterricht auf allen Stufen vor.
 - Methodisch-didaktische Konsequenzen aus den Veränderungen haben Eingang in die Lehreraus- und -weiterbildung gefunden.

Der heutige Workshop hat zum Ziel, einige dieser Entwicklungen vorzustellen und die Umsetzung von Konzepten und Erfahrungen zu diskutieren. Er soll dazu beitragen, den Dialog im Forum Bildung zu diesem Thema zu unterstützen. Die Ergebnisse der Fachtagung werden bei der Formulierung der Gesamtempfehlungen des Forum Bildung berücksichtigt, und sie werden für eine breitere Öffentlichkeit dokumentiert.

Mit einem herzlichen Dank an alle Beteiligten eröffne ich hiermit den Workshop und gebe die Frage: Fremdspracherwerb „Wie früh – und wie anders“ an Sie weiter.

Elisabeth Bittner
Arbeitsstab Forum Bildung

Heidemarie Sarter

Frühes Sprachenlernen in Kindergarten und Grundschule: ,Je früher, desto anders!‘



Erfahrungen aus dem Ausland, aktuelle Situation
in Deutschland und Konsequenzen für die Aus- und
Weiterbildung der Lehrenden

1. (Frühes) Sprachenlernen im europäischen Kontext

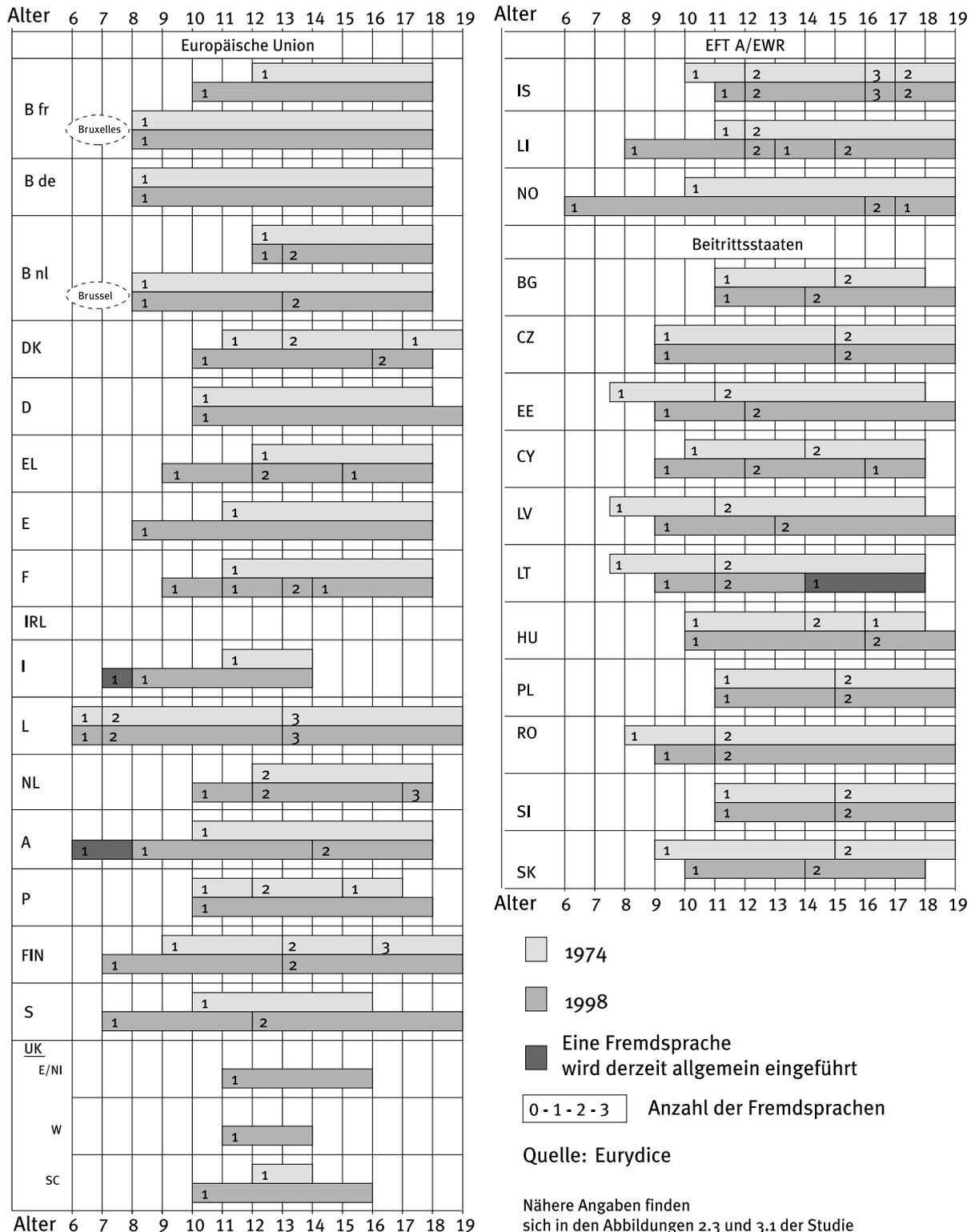
Seit einer ganzen Reihe von Jahren bereits wird im Rahmen der europäischen Einigung mehr Gewicht auf das Erlernen anderer Sprachen gelegt. So forderten bereits vor 25 Jahren der Europarat und die Europäische Gemeinschaft (in einer EntschlieÙung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 9. Februar 1976) ihre Mitgliedsstaaten auf, dem Fremdsprachenunterricht mehr Raum zu geben und es jedem Schüler, jeder Schülerin zu ermöglichen, eine andere Sprache der Gemeinschaft zu erlernen. Knapp 20 Jahre später findet sich im Weißbuch der Europäischen Kommission *Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* bereits die Formulierung: „Nach Durchlaufen der Erstausbildung muss... jeder zwei Fremdsprachen beherrschen“ (zit. n. Eurydice 2001a, 5). Der Erwerb anderer europäischer Sprachen wurde und wird unterstützt durch breit angelegte Programme, wie Sokrates, Lingua, Comenius. Die Bemühungen haben insgesamt dazu geführt (vgl. ebda., 10), dass

1. in vielen Ländern mehr und früher Fremdsprachen in das (verbindliche) Curriculum aufgenommen wurden,
2. für den Fremdsprachenunterricht mehr Zeit zur Verfügung gestellt wurde,
3. die Anzahl der von Schulen angebotenen Fremdsprachen erhöht wurde.

Vor kurzem nun veröffentlichte Eurydice, das EU-„Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa“ eine breit angelegte Studie über den Stand der Fremdsprachenvermittlung in 29 Ländern, d.h. den EU-, den EFTA/EWR- und den Beitrittsstaaten (Eurydice 2001: *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*, Brüssel; auch online verfügbar unter www.eurydice.org). Einen

aktuellen Überblick auf europäischer Ebene verschafft die folgende Tabelle, die die Veränderungen im Sprachlernangebot der einzelnen Länder aufführt.

Angebot im Rahmen des Kerncurriculums verbindlich vorgeschriebenen Fremdsprachen an Schulen des Primarbereichs und des allgemeinbildenden Sekundarbereichs (Berichtsjahre 1974 und 1998).



Im Vergleich der Jahre 1974 und 1998 zeigt sich, dass in fast allen Ländern der EU die Position der Fremdsprachen erheblich gestärkt wurde – sei es, dass der Unterrichtsbeginn vorverlegt wurde bzw. die Unterrichtsspanne verlängert wurde, sei es, dass die Anzahl der zu lernenden Sprachen erhöht wurde. Ein Blick beispielsweise auf die für Deutschland angegebenen Daten zeigt aber auch die Schwierigkeit, die Realität in den Ländern mittels solch übergreifender statistischer Angaben erhellen zu können. So ist Deutschland auch für das Jahr 2000 immer noch mit einem obligatorischen Einsatz einer ersten anderen Sprache mit Beginn der Sekundarstufe verzeichnet – obwohl bereits in einer ganzen Reihe von Bundesländern eine Fremdsprache in der Grundschule flächendeckend und verpflichtend eingeführt ist. Allerdings betrifft dies noch nicht die gesamte Republik, so dass diese Entwicklung hier statistisch noch nicht zu Buche schlägt.

Es liefen und laufen in vielen Ländern Pilotprojekte zur methodischen und didaktischen Erprobung frühen (Fremd)Sprachenlernens. Die Umsetzung erfolgreicher Modelle in flächendeckende Angebote hängt ab von der jeweiligen Struktur des Bildungs- und Schulwesens, ebenso wie die Frage der Autonomie der einzelnen Schulen unterschiedlich geregelt ist.

In den Jahren 1996 bis 2000 arbeitete ich im Rahmen eines Sokrates-Projekts¹ zur Spracharbeit in der Grundschule mit Kolleginnen und Kollegen aus 6 Ländern zusammen. Die Treffen fanden jeweils in einem anderen Land statt und waren verbunden mit Schulbesuchen und Gesprächen mit Lehrkräften und Schulleitung. Es zeigte sich, dass zentrale Begriffe der Didaktik anderer Sprachen im Primarbereich, wie bspw. Kommunikativer Ansatz und Handlungsorientierung, länderübergreifend sind, wenngleich auch der Besuch vor Ort doch ebenfalls zeigte, dass diese Begriffe ihre konkrete Interpretation jeweils vor der Folie der nationalen Tradition in Bildung und Fremdsprachendidaktik, der kulturellen Vorstellungen von Kind und Kindheit erfahren und somit nicht deckungsgleich sind.

Vergleicht man die didaktischen Ansätze des frühen Fremdsprachenlernens in den Ländern der Eurydice-Studie, die mit verbindlichem Primarfremdsprachenunterricht aufgeführt sind, so zeigt sich eine recht große Einheitlichkeit: Im Vordergrund steht die (einfache) mündliche Kommunikation, zu der Kinder durch den Primarunterricht² befähigt werden sollen. Die allgemeinen Lernziele werden – in unterschiedlicher Ausführlichkeit und mit unterschiedlichen Formulierungen – häufig auf drei Ebenen angegeben (cf. Eurydice 2001, Annex „National Summary Tables on Foreign Language Curricula“, 201-364):

-
1. allgemein pädagogische Zielsetzung: Bereicherung der Persönlichkeit der Lernenden, Förderung und Ausweitung ihrer intellektuellen Kapazitäten und Kompetenzen
 2. kulturelle Zielsetzung: über den Gebrauch der anderen Sprache andere kulturelle Muster und Herangehensweisen kennen und schätzen zu lernen
 3. praktische Zielsetzung: Erwerb anderssprachlicher Kommunikationsfähigkeiten.

2. Erwerb einer weiteren Sprache im Vorschul- und Grundschulalter

Wenngleich auch Mehrsprachigkeit seit einer Reihe von Jahren valorisiert wird, so steht dem doch eine lange, Jahrhunderte lange Tradition entgegen. Es ist noch nicht lange her, da war Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kindesalter für viele mit einem Makel behaftet: Man ging davon aus, dass zweisprachige Kinder in ihren schulischen Leistungen schlechter abschneiden würden als einsprachige, dass die Tatsache der Zweisprachigkeit Verwirrung stifte, die Entwicklung der Intelligenz behindere, dass zweisprachige Kinder eher zu Stottern neigen als einsprachige, ja, es wurde sogar so weit gegangen, ihre psychische Gesundheit gefährdet zu sehen (vgl. Porsché 1975; Zimmer 1996). Erst zu Beginn der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts zeigten sich erste Gegenstimmen (Peal/Lambert 1962), die diesen Ansichten, deren Wurzeln wir in der nationalstaatlichen Tradition Europas sehen, begründet entgegentraten. Die Wende in der Sprachwissenschaft, die mit Noam Chomsky einsetzte, brachte in der Folge Erkenntnisse, die aufzeigen, dass der Erwerb von mehr als einer Sprache, sei es simultan von Geburt an, sei es konsekutiv im frühen Kindesalter, nicht nur als unschädlich für die Entwicklung von Sprache und Psyche anzusehen sind, sondern den normalen Spracherwerbsfähigkeiten aller Menschen entspricht und problemlos vonstatten geht, wenn die entsprechenden Ausgangsbedingungen gegeben sind.

Der Titel dieses Impulsreferats vermeidet einen Begriff, den man vielleicht im vorliegenden Zusammenhang erwartet hätte: Es ist von „frühem Sprachenlernen“ die Rede, nicht von „frühem Fremdsprachenlernen“. Und dies ist gut so, denn der Begriff „Fremdsprache“, entstanden in der Tradition der Herausbildung und Festigung der europäischen Nationalstaaten, schafft Distanz, verweist auf überwundene Stadien nicht nur der politischen Entwicklung, sondern auch der Möglichkeiten der direkten und indirekten Kommunikation mit Sprechern dieser Sprachen. Hinzu kommt, dass der Begriff „Fremdsprache“ – eng verbunden mit schulischer Ausbildung – auch immer noch bestimmte

Vorstellungen über das Lehren und Lernen anderer Sprachen transportiert, die gerade in Hinsicht auf die Altersgruppen, um die es im vorliegenden Zusammenhang geht, nicht angemessen sind.

Die Formulierung „frühes Sprachenlernen“ verweist aber auch darauf, dass bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter der Spracherwerb in der Muttersprache noch nicht abgeschlossen ist bzw. unter Umständen Deutsch als Zweitsprache in dieser Zeit gerade erst erworben wird. Die Kinder verfügen aber über mindestens eine ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend ausgebildete Sprache, die sie in die Lage versetzt, Welt zu erkennen und zu verstehen bzw. erkennen und verstehen zu lernen.

Die Entwicklung in der Spracherwerbtheorie bindet sich ein in die politische Entwicklung der zunehmenden Einigung Europas und der Globalisierung der Welt, die die Kenntnis anderer Sprachen braucht und entsprechend valorisiert. Nicht nur der Erwerb der Muttersprache, sondern auch der einer zweiten Sprache im Kindesalter geschieht – sind entsprechend positive Ausgangsbedingungen gegeben – spontan. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Kinder die besseren Sprachenlerner seien. Sie lernen anders als Erwachsene und Jugendliche nach der Pubertät. Denn bis zu einem Alter von ca. acht bis 10 Jahren sind die intellektuellen Kapazitäten zum Erwerb einer anderen Sprache vorrangig intuitiv-imitativ. Danach werden Sprachen – in Abhängigkeit vom erreichten kognitiven Entwicklungsstand und den bereits erworbenen Vorkenntnissen – eher analytisch-explicit gelernt.

Die intuitiv-imitative Vorgehensweise, die dem Lernenden in der Regel selbst unbewusst bleibt, folgt im Großen und Ganzen den Prinzipien des Erstspracherwerbs: Aus dem Gehörten werden über den Prozess der stetig verifizierenden Hypothesenbildung Regeln abgeleitet, überprüft und den Erfordernissen der Struktur der zu erwerbenden Sprache angepasst. Abstrakte explizite Regeln sind für Kinder bis zu einem gewissen Entwicklungsstand noch nicht zugänglich und je jünger die Kinder sind, desto mehr ähneln sich Erst- und Zweitspracherwerb, ohne jedoch identisch zu sein. Je weiter die erstsprachliche Entwicklung fortgeschritten ist, desto mehr beeinflusst sie auch den Erwerb der Zweitsprache (Interferenzen).

Dabei übersteigt das Sprachverständnis die eigenen Möglichkeiten zur Sprachproduktion insbesondere in der Anfangszeit erheblich. Ausgehend von einer muttersprachlich-(zweitsprachlich)-nonverbalen Erfassung der Situation werden, basierend auf dem bereits erworbenen Weltwissen, die unbekannteren Lautketten der anderen Sprache nach und nach untergliedert und

immer gezielter mit (semantischem und strukturellem) Sinn gefüllt. Die dann einsetzende Sprachproduktion ist ein Prozess der kreativen Imitation auf der Grundlage der entwickelten Erkenntnisse – die im Fluss sind und sich nach und nach den Strukturen der Zielsprache annähern.

Das bedeutet, die Kinder müssen genügend „Informationsmaterial“ haben, um ihre Sprachkompetenz aufbauen zu können. Die ideale Ausgangssituation für den Erwerb einer anderen Sprache in diesem Alter ist dementsprechend das „Sprachbad“, das Eintauchen in die Sprache in ihrer Verwendung. Im sprachlichen und nichtsprachlichen Handeln und in der Anschaulichkeit erschließt sich die Sprache zunehmend, und zwar sowohl in ihren Strukturen als auch in ihrem Lexikon.

Allerdings handelt es sich hierbei um einen Prozess, der zwar unbewusst, nicht aber ungewollt abläuft. Voraussetzung zum Erwerb einer weiteren Sprache insbesondere im Vorschulalter ist die positive Haltung des Kindes, seine Offenheit gegenüber der anderen Sprache (bereits Dulay/Burt 1973 sprechen vom „sozio-affektiven Filter“, der den Zweitspracherwerb in hohem Maße beeinflusst). Da es bereits über weitgehend ausgeprägte Sprachkenntnisse in seiner ersten Sprache verfügt, braucht es die zweite Sprache nicht; der Erwerb kann verweigert werden. Dies zeigt sich häufig in Situationen, in denen die andere Sprache mit negativen Assoziationen verbunden wird (cf. Bense 1981).

Eine weitere Bedingung, die erfahrungsgemäß erfüllt sein muss, damit Kinder im Vorschulalter sich auf eine andere Sprache einlassen, ist die Authentizität der Verwendung dieser Sprache. Erst mit zunehmendem Alter wird die Einsicht in die Rolle des Lernens auch von Sprachen als „virtuelle Situation“ größer.

Authentizität bedeutet für Kinder im (frühen) Kindergartenalter vor allem die Zuordnung von Sprachen zu Personen, d.h. dass sie die andere Sprache mit der sie sprechenden Person nach dem Prinzip: Eine Person – eine Sprache verbinden. Dabei wird in der Regel die Sprache akzeptiert, mit der sie die andere Person kennen gelernt haben.³ Die Konsequenz, die aus dieser Einsicht zu ziehen wäre, ist, auch im frühen Sprachenlernen im Kindergarten dies zu respektieren und für die andere Sprache Muttersprachler/innen einzusetzen.

Je älter die Kinder werden, desto eher sind sie in der Lage, zwischen Sprache und Person zu differenzieren. Wenngleich sie in etwa mit Schuleintritt diese Entkopplung vornehmen können, so bedarf es doch auch in der Grundschule der Authentizität. Diese erweist sich in dem Sinn, den das Sprachenlernen für sie im Hier und Jetzt hat. Dabei sind Singen und Spielen in der anderen Sprache

wichtige methodische Mittel, sie reichen jedoch nicht aus, um auf die Dauer die Motivation der Schüler und Schülerinnen aufrecht zu erhalten. Und je älter die Kinder werden, desto mehr erwarten sie auch eine persönliche Nachvollziehbarkeit des eigenen Lernprozesses, das Wissen darüber, dass sie etwas gelernt haben und was sie gelernt haben.

Die Handlungsorientierung des Sprachenlernens sollte über Schule und Unterricht hinausweisen. Austausch und Partnerschaft sind auch bereits in der Grundschule probate Mittel der Herstellung von Authentizität und damit der Motivierung der Schüler. Nicht nur wegen des jungen Alters der Lerner bietet es sich deshalb an, das frühe Sprachenlernen auf die Nachbarsprache(n) zu konzentrieren. (Englisch lernen sie im Laufe ihrer Schulzeit sowieso noch.) Direkte Begegnungen, Kurzreisen sind möglich, Besuche der Partnerklasse, Begegnungen an einem dritten Ort... Allerdings wollen diese Begegnungen gut vorbereitet sein und sollten nicht unbewusst-unreflektiert mit nicht erfüllbaren Vorstellungen verbunden sein. Aber auch Brief- bzw. E-Mail-Partnerschaften (vgl. Sarter 2000) bringen in der Regel große Motivationsschübe bei den Klassen. Da gerade Partnerschaft kein ein für alle Zeit erworbenes Gut ist, sondern ständige Arbeit und Auseinandersetzung nicht zuletzt auch mit sich selbst bedeutet, ist es unerlässlich, diesen Bereich (nicht nur) grundschulischer Arbeit explizit in die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte aufzunehmen.

3. „Wer andere Sprachen nicht kennt, weiß nichts über die eigene.“

Bereits Goethe formulierte die Einsicht, dass die Kenntnis anderer Sprachen zur Kenntnis der eigenen beiträgt. Handlungsorientierung des anderssprachlichen Unterrichts, intuitiv-imitativer Spracherwerb von Seiten der Kinder, der explizit-analytischen Grammatikunterricht für diese Altersgruppe kontraproduktiv werden lässt, noch nicht voll ausgebildete Sprachkompetenz in der Erst- bzw. Zweitsprache Deutsch und nicht zuletzt das Interesse, das Kinder in der Regel metasprachlichen, ja sprachphilosophischen Überlegungen entgegenbringen – sofern sie kindgerecht formuliert sind –, sprechen für eine translinguale Spracharbeit, die für die Kinder aus dem Vergleich der deutschen mit der anderen in den Unterricht eingebrachten Sprache gewinnbringende Erkenntnisse und Kenntnisse für beide Sprachen bringt. Die sich in der vergleichenden Diskussion einstellende Einsicht in die (Teil-)Willkürlichkeit der eigenen Sprache schafft Distanz und erleichtert in der Folge den Erwerb anderer Sprachen.

4. Problemfelder

4.1 Die Quadratur des Kreises? I

Fassen wir die Ausgangsbedingungen für kindlichen Zweitspracherwerb zusammen, so stellen wir fest, dass einerseits das Sprachbad die Voraussetzung ist, damit Kinder im sprachlichen und nicht-sprachlichen Handeln nach und nach die Wörter und Strukturen der anderen Sprache erfassen und sich aneignen. Es werden keine grammatischen Regeln auswendig gelernt und dann angewandt, sondern die Sprachstruktur wird aus dem Gehörten erschlossen. Dies braucht viel sprachlichen Input; es bedeutet aber auch: Je länger die anderssprachigen Situationen andauern bzw. je öfter und intensiver sie sich den Kindern bieten, desto größer sind die Chancen des intuitiv-imitativen Spracherwerbs.

Stellen wir dem die in den Schulen für das frühe Sprachenlernen zur Verfügung stehende Zeit entgegen – maximal 2 Unterrichtsstunden die Woche, die zudem vorrangig in der Mündlichkeit verbleiben, also einen hohen Wiederholungsaufwand notwendig machen –, so müssen wir feststellen, dass hier ganz offensichtlich zwei kaum miteinander zu vereinbarende Gegebenheiten aufeinander treffen.⁴

Nun wird es nicht möglich sein, ausreichend Zeit und Raum für das Erlernen einer anderen Sprache im Rahmen der gegebenen Grundschule zur Verfügung zu stellen. Von daher kann der intuitiv-imitative Spracherwerb der Kinder nur erfolgreich sein, wenn das Faktum der nicht ausreichenden Zeit kompensiert wird durch eine sprachstrukturelle Planung. Soll Kommunikationsfähigkeit – wenn auch auf einfacher Ebene – hergestellt werden, so reichen Worte allein nicht aus. Es muss auch die Fähigkeit aufgebaut werden, sie entsprechend den Regeln der jeweiligen Sprache zu Sätzen zu fügen. Es gilt, produktive Regeln aufzubauen.

Aus der Forschung wissen wir, dass nicht nur der Erstspracherwerb in seiner Struktur in relativ festgelegter Folge vor sich geht, sondern auch der (ungesteuerte) Zweitspracherwerb. Die Aufeinanderfolge der jeweiligen Erwerbssequenzen ist nicht willkürlich. Dieses gilt es in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und durch entsprechend planende Vorgehensweisen den Kindern den Erwerb dieser Strukturen zu erleichtern, ja nahe zu legen.

4.2 Die Quadratur des Kreises? II

In den Lernzielbestimmungen finden sich häufig Formulierungen wie: angestrebt wird die Herstellung ‚elementarer‘ Kommunikationsfähigkeit, die Be-

fähigung zur Bewältigung ‚einfacher‘ anderssprachiger Kommunikationssituationen. Nun bedarf es aber auch in ‚einfachen‘ Kommunikationssituationen wenn nicht der Gesamtheit der Strukturen der Sprache, so doch breiter und wesentlicher Ausschnitte, und zwar sowohl von Anfang an als auch gleichzeitig und dies umso mehr, je handlungsorientierter der Unterricht ist.

Wenngleich auch aus unterschiedlichen Gründen sich Grammatikunterricht in der Primarstufe verbietet, so kann doch auf die Vermittlung von Sprachstrukturen nicht verzichtet werden. Es heißt also, Grammatik – was ja nichts anderes ist als Sprachstruktur – umzuwandeln in kommunikationsrelevante sprachliche Beispiele mit exemplarischen Charakter, deren Beispielhaftigkeit sich in der wiederholenden Verwendung einprägt und die Lernenden zur Übertragung auf analoge sprachliche Situationen veranlasst. Dass dies in grundschulpädagogisch angemessener Weise zu geschehen hat, sollte selbstverständlich sein.

4.3 Die Quadratur des Kreises? III

Wenn auch die Vermittlung von fremdsprachlichem Wissen im Unterricht immer linear ist, so ist eine Linearität in Sprache nicht gegeben. Aufgabe der Lehrkraft, die über Kenntnisse im zweitsprachlichen Erwerbsprozess verfügen muss, ist es, einerseits in angemessener Weise das Sprachbad zu liefern – d.h. sowohl den inhaltlichen Interessen der Kinder gerecht werdend als auch sprachlich ausgewählt strukturierend – und den Kindern damit die Möglichkeit des Erfassens von Worten und Strukturen zu bieten. Andererseits muss sie aber auch auf der Grundlage der sprachlichen Produktion der Kinder deren jeweiligen individuellen Erwerbsstand erkennen, erfolgen und – wenn und wo nötig – in methodisch angemessener Weise spezifisches sprachstrukturelles Übungsmaterial entwickeln. Hierbei ist in hohem Maße kompetente Beobachtungsgabe gefordert. Denn die Kinder unterscheiden sich im Stand ihrer Erwerbsstadien, manche Kinder brauchen länger, manche Erwerbsstadien werden von einigen Kindern so schnell überwunden, dass es scheint, als hätten sie sie nicht durchlaufen. Hier möglichst allen Kinder in ihren Interessen, ihrer Motivation und ihrem Lernprozess gerecht zu werden, setzt hohe Kompetenz und Flexibilität voraus.

Fremd-/anderssprachige Handlungskompetenz wird am umfassendsten in der Handlung selbst erworben. Von daher bietet es sich an, dass die Klassenlehrerin auch den anderssprachlichen Unterricht erteilt. Denn sie kann anderssprachliche Unterrichtssequenzen am besten im Gesamtunterricht plat-

zieren und die jeweilige Verbindung zu den anderen Lernzielen herstellen.⁵ Wenngleich der Unterricht also handlungsorientiert aufgebaut sein muss, so muss doch die Orientierung der Lehrkraft nicht minder auf das Produkt gehen: die entstehende Sprachkompetenz. Diese in ihrer Prozesshaftigkeit und Variabilität zu erfassen und gezielt zu fördern, ist die grundlegende meta-unterrichtliche Aufgabe der Lehrkraft.

5. Konsequenzen für Lehreraus- und Weiterbildung

Die erforderliche Kompetenz, um in der Primarstufe eine andere Sprache unterrichten zu können, setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen:

- a) die fremdsprachliche Kompetenz, die kein ‚Buchwissen‘ darstellt, sondern es erlaubt, sprachlich sicher in der Alltags- und Unterrichtskommunikation zu handeln. Dies schließt Aussprache, Intonation und Prosodie ebenso ein wie semantisches und pragmalinguistisches Wissen und das fachsprachliche Vokabular von Unterricht, Schule, Austausch und Partnerschaft,
- b) die sprachwissenschaftliche Kompetenz, die sich ihrerseits aus den Bereichen Allgemeine Sprachwissenschaft, fachwissenschaftliche Kenntnisse über die deutsche und die andere Sprache, über ihre Strukturen im Vergleich, ihre jeweils situationsangemessene Verwendung, und nicht zuletzt Kenntnisse in der Spracherwerbtheorie für Erst- und Zweitsprache zusammensetzt und eine Reflexion des eigenen fremdsprachlichen Lernprozesses als *einen* möglichen Weg einschließt⁶,
- c) die kulturwissenschaftliche Kompetenz, durch die die Lehrkraft sowohl in der Lage ist, Informationen über die Kultur des Zielsprachenlandes den Kindern angemessen zu vermitteln als auch den Prozess interkulturellen Lernens und Kommunizierens zu meistern und schließlich natürlich
- d) die grundschulpädagogische Kompetenz, die es erlaubt, methodisch und methodologisch angemessen zu handeln und binnendifferenzierend die unterschiedlichen Fähigkeiten aller Kinder zu fördern.

All diese Komponenten müssen zusammenfließen in der Fähigkeit, sie je adäquat in der unterrichtlichen Planung, Aktion und Reaktion zusammenzuführen. Um dem frühen Sprachenlernen möglichst große Chancen einzuräumen, gilt es – die Spannweite dieser notwendigen, hier nur kurz angedeuteten Kompe-

tenzen vor Augen –, einer guten Ausbildung der Lehrkraft oberste Priorität einzuräumen. Und das muss auch heißen, von einer überkommenden Vorstellung Abschied zu nehmen, nämlich das Unterrichten einer anderen Sprache im Primarbereich sei einfach, es genüge, die Sprache zu sprechen und methodisch über grundschulpädagogische Kompetenzen zu verfügen. Diese Vorstellung wird, wie ich aufzuzeigen versucht habe, dem Sprachenlehren in der Grundschule nicht gerecht. Denn bei keiner anderen Altersgruppe heißt es für die Lehrkraft, sich quasi vollständig auf den indirekten, eigenständigen Zugriff der Lerner auf die andere Sprache einzustellen und darauf aufbauend die Kinder motivierende und ständig remotivierende Unterrichtsmodelle zu entwickeln und umzusetzen, die am Ende der Grundschulzeit bei den Schülern und Schülerinnen eine definierbare, vergleichbare Sprachkompetenz – und das heißt Sprachkönnen, nicht Sprachwissen – hervorgebracht haben, an der in den weiterführenden Schulen angesetzt werden kann.

6. Nicht nur früher, sondern auch intensiver

Um dem frühen Sprachenlernen möglichst große Chancen einzuräumen, gilt es aber auch, über eine Neuverteilung des schulischen Kompetenzerwerbs nachzudenken, und zwar bezogen auf die gesamte (Pflicht-)Schulzeit. In den letzten Jahren ist nicht nur die Fremdsprachenarbeit neu in das Curriculum der Grundschule gekommen, auch Bereiche wie „Europäische Grundbildung“, „Moderne Medien/Arbeit mit dem Computer“ beanspruchen ihr Recht und ihre Zeit in der grundschulischen Ausbildung der Kinder. Die Unterrichtszeit kann nicht unbegrenzt ausgedehnt werden. Zwar bietet die inzwischen vielerorts diskutierte Perspektive der Ganztagschule neue Freiräume, die sich insbesondere für den frühen Spracherwerb anbieten. Sie wird aber nicht kostenneutral realisierbar sein.

Was spricht dagegen, in den Grundschuljahren einen wesentlichen Schwerpunkt im Bereich des Sprachenlernens zu setzen und andere Bereiche in die ersten Jahre der weiterführenden Schulen zu verlagern? Zwar stimmt der Satz „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ nicht für das Lernen anderer Sprachen; es stimmt aber, dass, was Hänschen nicht lernt, Hans u.U. mit sehr viel größerem intellektuellen und zeitlichen Aufwand lernen muss. Die guten vorhandenen Ansätze (kindgerechtes Lernen, d.h. eigenständiges Erfassen ermöglichen, Spracherwerb im und aus dem Handeln heraus) drohen kontraproduktiv zu werden, wenn sie in zeitliche Fesseln gepresst werden, die eben dieses lernerautonome Vorgehen nicht in ausreichendem Maße erlau-

ben. Sollen die Sprachlernfähigkeiten von Kindern im Primarschulalter optimal genutzt werden, muss dem Sprachenlernen mehr Zeit eingeräumt werden. Ob ein Kind eine andere Sprache mit 6 oder mit 12 lernt, macht einen Unterschied, ob es das Große Einmaleins mit 8 oder mit 10 lernt, scheint mir weniger wichtig, vorausgesetzt, es lernt es und das darauf aufbauende Pensum bis zum Ende seiner Schulzeit. Es scheint mir dringend angebracht, im Sinne einer optimalen Nutzung der Vorteile des frühen Sprachenlernens über eine Neuverteilung des Stoffs bzw. der Fächer über die gesamte Schulzeit hinweg nachzudenken (entscheidend ist der Tag der Schulentlassung) und – warum nicht? – beispielsweise auch in Erwägung zu ziehen, Bereiche der bisherigen grundschulischen Ausbildung zugunsten einer intensiveren Spracharbeit (Mutter-, Zweit- und Fremdsprache) auf später zu verlagern.

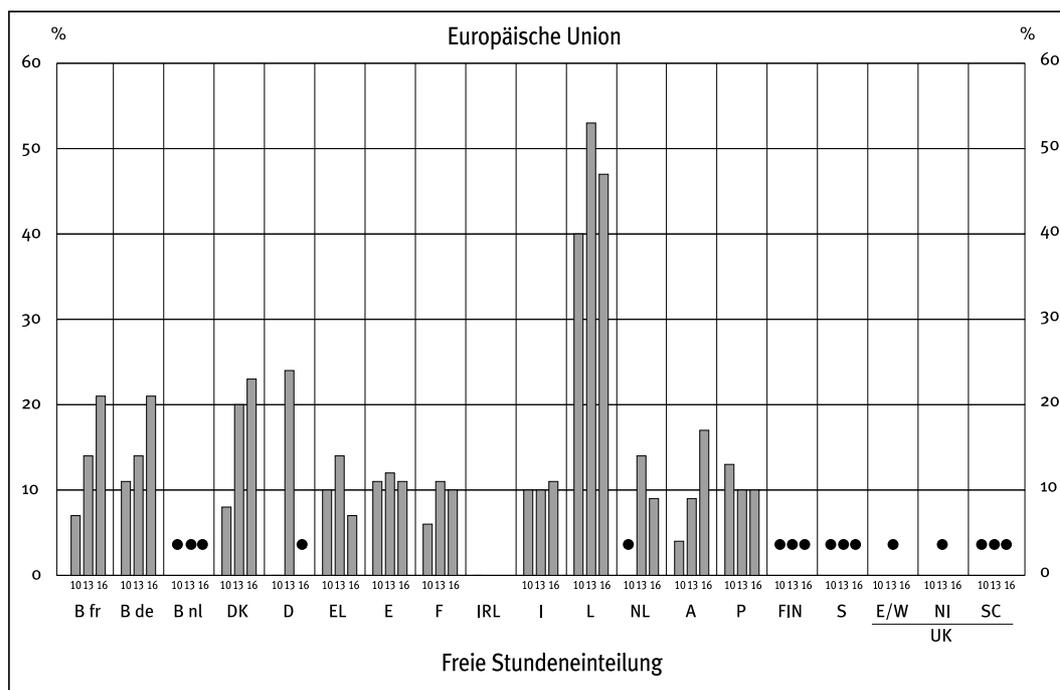
Bibliographie

- Bense, Elisabeth** (1981): „Der Einfluss von Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern“, in: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20, 114-138.
- Dulay, Heidi/Burt, Marina** (1973): „Should we teach children syntax?“, in: Language Learning 23, 245-258.
- Eurydice** (2001a): Kurzfassung: Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa, Brüssel (online: www.eurydice.org)
- Eurydice European Unit** (2001b): Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Brüssel.
- Peal, Elisabeth/Lambert, Wallace** (1962): „The Relation of Bilingualism to Intelligence“, in: Psychological Monographs 76, 1-23.
- Porsché, D.** (1975): „Urteile und Vorurteile über Zweisprachigkeit im Kindesalter“, in: Linguistik und Didaktik 23, 179-189.
- Sarter, Heidemarie** (1997a): „Fremdsprachliches Handeln als Gegenstand, Prozess und Produkt“, in: Wendt, Michael/Zydati, Wolfgang (Hg): Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 354-359.
- Sarter, Heidemarie** (1997b): Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sarter, Heidemarie** (2000): „Computer und Internet in der fremdsprachlich-interkulturellen Arbeit (nicht nur) in der Grundschule“, in: Französisch heute 4, 424-439.
- Università degli Studi di Perugia** (2000): Pour vivre en Babel et s'en sortir. Les L2 dans les écoles de base: pour une éducation linguistique paritaire et la formation continue des enseignants, Perugia.
- Zimmer, Dieter E.** (1997): „Die Mythen des Bilinguismus. Über Mehrsprachigkeit“, in: ders.: Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber, Reinbek: Rowohlt, 251-225.

Amerkungen

- 1 Es handelte sich um das Sokrates-Projekt LA N. 25168-COMPUTER-1-96-99-IT: „Les L2 dans les écoles de base: pour une éducation linguistique paritaire et la formation continue des enseignants. Die Ergebnisse sind veröffentlicht in Pour vivre en Babel et s’en sortir (2000).
- 2 Hier gilt es zu berücksichtigen, dass die Zeitspanne, die unter „Primarstufe“ gefasst wird, nicht einheitlich gefasst ist. Die Anzahl der Schuljahre, die sie umfasst, variiert im Großen und Ganzen zwischen vier und sechs.
- 3 Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das Sprachverhalten von Kindern im Kindergartenalter, das sich im Rahmen der Vorbereitung eines Modellversuchs an der Deutschen Schule zu Johannesburg zeigte. So weigerten sich von knapp 30 zwei- bzw. mehrsprachigen Kindern im Alter von ca. 3.6 bis ca. 4.6 alle, mit Gesprächspartnern, die sie als englischsprachig kennen gelernt hatten, anders als auf Englisch zu kommunizieren. Auf Fragen in ihrer anderen Sprache antworteten sie alle auf Englisch. Zum Teil begründeten sie ihre Sprachwahl damit, die andere Sprache nur mit der Mutter, der Großmutter oder sonst einer ihnen nahestehenden Person zu sprechen. Lediglich ein Junge, dessen Mutter im Vorfeld gesagt hatte, er verstehe zwar Deutsch, spreche es aber nicht, ließ sich auf eine deutschsprachige Unterhaltung ein – es stellte sich heraus, dass er – entgegen der Überzeugung der (deutschsprachigen) Mutter – Deutsch auch produktiv problemlos beherrschte. In diesem Fall war aber die Ausgangssituation eine andere gewesen: das Vorgespräch mit der Mutter, bei dem er anwesend war, hatte in Deutsch stattgefunden und er hatte dadurch die späteren Gesprächspartner als deutschsprachig kennen gelernt.
- 4 Dass dies im europäischen Vergleich die Regel ist, macht die Angelegenheit nicht besser. Cf. Abb. 2 (in: Eurydice 2001a, 14):

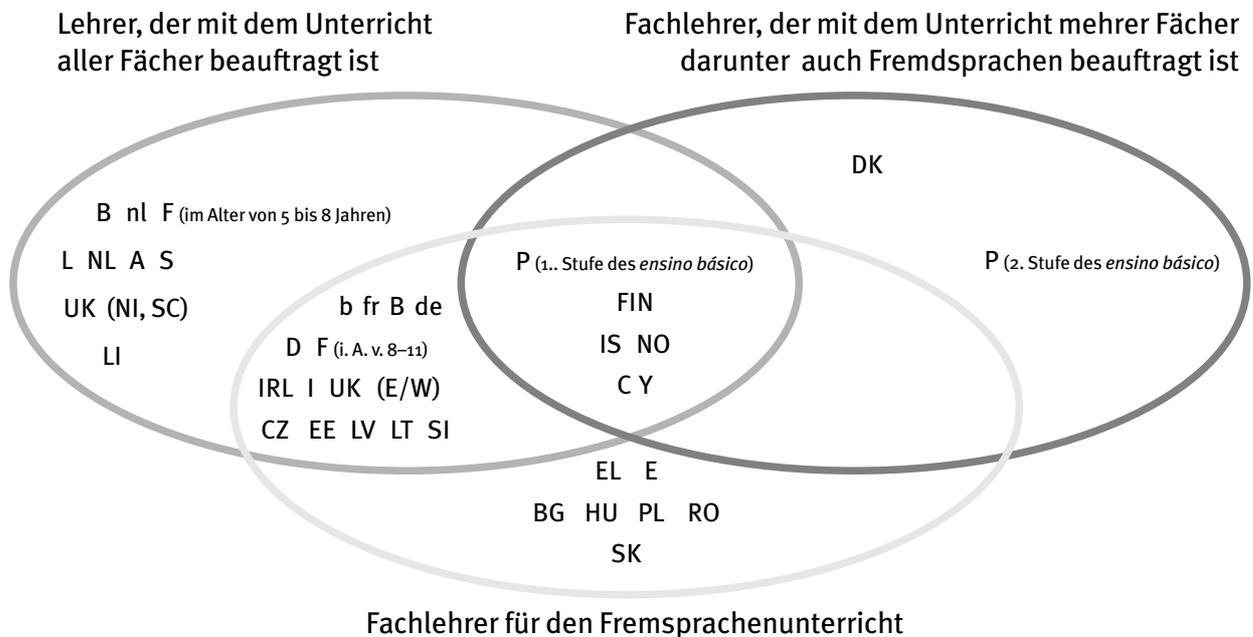
Abbildung 3: Empfohlener Mindestanteil Fremdsprachen als Prozent des auf alle Pflichtfächer entfallenden jährlichen Stundenvolumens im Alter von 10, 13 und 16 Jahren, Schuljahr 1998/99



Quelle: Eurydice.

5 Der europäische Vergleich zeigt, dass in dieser Hinsicht keine Einheitlichkeit besteht. Das Klassenlehrerprinzip wird aber in einer ganzen Reihe von Ländern eingesetzt, häufig mit einer entsprechenden fachlichen Ausbildung. Cf. Abb. 3 (in: Eurydice 2000a, 18):

Typologie der Fremdsprachenlehrer im Primarbereich, Schuljahr 1998/99



6 Dies ist wichtig nicht zuletzt in Hinsicht auf Gespräche mit Eltern, aber auch mit Kolleginnen und Kollegen aus den weiterführenden Schulen. Es ist häufig festzustellen, dass bspw. gerade Kinder mit Gymnasialempfehlung in der 4. Klasse, insbesondere im zweiten Schulhalbjahr, den grundschulischen Fremdsprachenunterricht nicht mehr ernst nehmen. Beeinflusst durch ältere Geschwister, Freunde, aber auch Eltern, werten sie die Fremdsprachenarbeit oft als nicht ernsthaftes Fremdsprachenlernen. Dieses begänne erst mit Art des Fremdsprachenunterrichts in der weiterführenden Schule, d.h. mit explizitem Vokabel- und Grammatiklernen.

Prof. Dr. Heidemarie Sarter
 Universität Koblenz-Landau
 Romanisches Seminar
 Rheinau 1 · 56075 Koblenz
 Tel. (0261) 9119271 · Fax (0261) 9119278
 sarter@uni-koblenz.de

Podiumsdiskussion

Frühe Förderung: Kennenlernen von Fremdsprachen im Kindergarten und Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Anforderungen für die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden



Podium:

Prof. Dr. Norbert Huppertz, Pädagogische Hochschule Freiburg
Sabine Brendel, Geschäftsführerin von Unternehmen Kultur e. V. Dresden
Prof. Gerlinde Mehlhorn, Mitbegründerin des BIP-Kreativitätszentrum
in Leipzig
Marlene Wolter, Regierungsdirektorin, Niedersächsisches
Kulturministerium
Karin Leutert, Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung,
Baden-Württemberg

Moderation: Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Freese, Universität Paderborn

Christiane Knaup

Zusammenfassung

Heidemarie Sarter nahm in ihrem Impulsreferat Bezug auf Erfahrungen aus dem Ausland und auf die aktuelle Situation in Deutschland. In mehreren Bundesländern bestehe die Möglichkeit zu Beginn der Sekundarstufe mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen. Dies stelle einen viel zu späten Einstieg dar. *Heidemarie Sarter* betonte die Bedeutung eines möglichst frühen Fremdsprachenlernens und führte aus, dass die Ausgangsbedingungen für den Spracherwerb bei Kindern dabei eine wichtige Rolle spielen. Fremdsprachenunterricht müsse zudem dem jeweiligen individuellen Entwicklungsstand der Kinder angepasst sein. Als Konsequenz wird eine hohe Kompetenz und Flexibilität der Lehrenden gefordert.

Zu berücksichtigen sei, dass Sprachkönnen nicht mit Sprachwissen gleichgesetzt werden kann. Neben der grundschulpädagogischen Kompetenz kommt auch der sprachwissenschaftlichen sowie der kulturwissenschaftlichen Kompetenz eine wichtige Rolle zu.

Peter Freese leitete die Podiumsdiskussion mit verschiedenen Überlegungen ein. Er verwies u.a. auf die vielfältigen Zugänge zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik und auf den Vorschlag der Kultusministerkonferenz 1989, den Fremdsprachenerwerb ab dem 3. Schuljahr einzuführen

Ein INTERREG-Projekt zur Vorschulpädagogik in der deutsch-französischen Region Baden-Württemberg / Elsass wurde von *Norbert Huppertz* vorgestellt. Die Erziehung zu Europa- und zu Weltbürgern, Friedensfähigkeit, Gerechtigkeit und der Naturschutz ist in diesem Projekt neben der Zweisprachigkeit ein wichtiges Ziel. Zur Erreichung einer bilingualen Bildung wurden verschiedene Organisationsmodelle vorgestellt.

Sabine Brendel stellte den Modellversuch „Pat’s Bunnyhouse“ für den Fremdsprachenerwerb im Kindergarten vor. In diesem Kindergarten wird auf Zweisprachigkeit vorbereitet, indem die Kinder auf spielerische Weise ab dem 3. Lebensjahr erste Englischkenntnisse erwerben. Die Betreuung erfolgt durch Muttersprachler/innen und wissenschaftlich ausgebildetes Personal.

Gerlinde Mehlhorn beschrieb den Ansatz der von ihr und ihrem Mann gegründeten Mehlhorn-Schulen, die den Schwerpunkt auf die Kreativitätsförderung legen. Die Fremdsprachenerziehung, zählt zu einer der insgesamt acht Kreativitätsrichtungen. U.a. werden Arabisch, Englisch und Französisch für alle Schüler/innen angeboten werden. Auch *Gerlinde Mehlhorn* betonte die Bedeutung der Qualifikation der Lehrenden. Neben der allgemein pädagogische Grundqualifikation und Auslandsaufenthalten werde verpflichtend eine einjährige Weiterbildung vorausgesetzt. Gute Ergebnisse an weiterführenden Schulen bestätigen den Erfolg diese Konzeptes.

Marlene Wolter schilderte die Situation des Fremdsprachenunterrichts im Bundesland Niedersachsen. Sie berichtete, dass ab 2002 der Fremdspracherwerb ab der 3. Klasse für alle Grundschulen angeboten werde. Bisher gebe es den Fremdsprachenunterricht an den so genannten „verlässlichen Grundschulen“, an denen eine Betreuung von 8 – 13 Uhr gewährleistet ist. Die Umsetzung des Vorhabens schließt ein breites Fortbildungsprogramm ein, das didaktisch-methodische Empfehlungen beinhaltet.

Für Baden-Württemberg berichtete *Karin Leutert* über die bildungspolitische Initiative, ab dem Schuljahr 2003/04 die Fremdsprachen Englisch und Französisch flächendeckend in allen Grundschulen einzuführen. Die Lehrerfort- und Weiterbildung werde intensiviert. Über Multiplikatorenschulungen und methodisch-didaktisch aufbereitetes Material würden Lehrende weiter qualifiziert.

Die anschließende Diskussion griff die einzelnen Beiträge auf und ergänzte verschiedene Punkte. *Karin Leutert* ging im Einzelnen darauf ein, dass in Baden-Württemberg nicht nur Englisch, sondern auch Französisch in vielen Grundschulen berücksichtigt und eingeführt würden.

In diesem Zusammenhang sei das Thema Migrantenkinder von besonderer Bedeutung. Eine mögliche Benachteiligung im Fremdspracherwerb gegenüber Kindern deutscher Herkunft sei insofern zu relativieren, als durch den Erwerb von Deutsch als erster Fremdsprache es den Kindern anderer Herkunftsländer gelinge Lernstrategien zu entwickeln, die sie bei weiteren Fremdsprachen anwenden können.

Marlene Wolter thematisierte die Wahl der jeweiligen Fremdsprache. Ob nun Englisch oder eine andere Sprache zuerst unterrichtet werde, hänge mit der Nachfrage der Eltern zusammen. Da Englisch am meisten gefordert werde und diese Sprache im Vergleich zu anderen etwas leichter zu erlernen ist, werde in der Regel Englisch als erste Fremdsprache angeboten.

Norbert Huppertz wies darauf hin, dass in Grenzgebieten zuerst die jeweilige Grenzsprache unterrichtet werden solle. Außerdem betonte er, dass beim Erlernen einer Sprache, die dem Deutschen nicht ähnlich ist, die kindlichen Gehirnstrukturen besonders aktiviert werden.

In diesem Kontext wurde berichtet, dass in Schottland gute Erfahrungen mit dem Gälischen als erste Fremdsprache gemacht werden

Bei der Frage nach Qualität von Unterricht stellte *Marlene Wolter* das europäische Portfolio vor, ein Instrument der Selbsteinschätzung von Lernleistungen. *Heidemarie Sarter* machte in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Lehrenden diejenigen Schüler/innen, die Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb zeigen, nicht benachteiligen sollten. Diese Schüler/innen können oftmals in anderen Fächern, wie zum Beispiel in den naturwissenschaftlichen Fächern, gute Leistungen erbringen. Sie ergänzte, das Spracherwerb nicht linear verlaufe, die Begeisterung bei den Schülern also nachlassen könne und somit vermehrt Schwierigkeiten auftreten können.

Das Fremdsprachenlernen wurde mit dem Erlernen eines Musikinstrumentes verglichen. Auch hier kann die anfängliche Begeisterung mit steigendem Schwierigkeitsgrad nachlassen. Fazit: Es liegt also in den Händen des Lehrenden, die Begeisterung der Schüler/innen für das jeweilige Fach zu fördern.

In der Podiumsdiskussion bestand ein klarer Konsens darüber, dass ein frühes Sprachenlernen im Kindergarten und in der Grundschule von zentraler Bedeutung ist. Spracherwerb wurde als Schlüsselkompetenz auch für die kulturelle Entwicklung Deutschlands gesehen und für eine wichtige Voraussetzung früher individuelle Förderung, da Kinder über Spracherwerb auch ihre persönliche Identität entwickeln können. Bisherige Methoden des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenlehrens seien aber nicht einfach unverändert auf jüngere Lerner übertragbar, insofern sei eine Reform der Lehreraus- und -weiterbildung der Schlüssel für den Erfolg.

Die Eingangsfrage „Wie früh und wie anders,“ Spracherwerb erfolgen solle, wurde übereinstimmend mit der Gleichung „Je früher, desto anders!“ beantwortet.

Christiane Knaup · Universität Paderborn
Warburger Straße 100 · 33098 Paderborn
Tel. (05251) 603048 · Fax (05251) 603539
cfree1@hrz.uni-paderborn.de

Podiumsdiskussion

Moderation: Prof. Dr. Peter Freese

Meine Damen und Herren, unsere erste Podiumsdiskussion widmet sich dem Thema „Fremdsprachenerwerb – wie früh und wie anders?“, und ich begrüße als Gäste Frau Sabine Brendel vom Unternehmen Kultur e.V. in Dresden und Herrn Professor Dr. Norbert Huppertz von der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die über ihre Erfahrungen mit dem Frühbeginn von Englisch bzw. Französisch im Kindergarten berichten werden; Frau Professor Gerlinde Mehlhorn vom BIP-Kreativitätszentrum in Leipzig, in deren privaten Schulen von der ersten Klasse an mit Arabisch, Englisch und Französisch gleich drei Fremdsprachen unterrichtet werden; sowie Frau Regierungsdirektorin Marlene Wolter vom Niedersächsischen Kultusministerium und Frau Karin Leutert von der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung in Donaueschingen, die uns aus der Sicht ihrer jeweiligen Bundesländer darüber informieren werden, wie es um den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts an den staatlichen Grundschulen bestellt ist.

Angesichts der Vielschichtigkeit unseres Themas werden wir die fünf verschiedenen Eingangs-Statements schwerlich systematisch aufeinander beziehen können, aber es wäre schön, wenn alle auf die Aspekte Bezug nehmen könnten, die mir bei der Vorbereitung auf diese Runde als die zentralen Problembereiche deutlich geworden sind. Diese Aspekte sind

- 1) die großen Unterschiede in Bezug auf die Konzepte, die – vereinfacht gesprochen – von der spielerischen Annäherung an eine Begegnungssprache bis zum systematischen Lernen mit Progression und Evaluation reichen;
- 2) die weitgehende Unklarheit in Bezug auf die Übergänge zu den weiterführenden Schulen (etwa die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Gymnasium betreffend oder die Frage, ob man, wenn man im ersten Schuljahr mit Englisch anfängt, das dann bis zum 13. Schuljahr fortführt, oder ob ein früherer Anfang auch ein früheres Ende ermöglicht, usw.);
- 3) die Frage nach der Ausbildung der Grundschullehrer(innen) für die neuen Fächer (gibt es neue Studiengänge an den Hochschulen oder eine Nachqualifizierung praktizierender Grundschullehrer[innen], oder beides nebeneinander?)
- 4) die Frage nach der Vorbereitung auf die Mehrsprachigkeit (welche Schritte führen von der ersten zu weiteren Fremdsprachen, usw.).

Im Folgenden werden die vorbereiteten Texte der Podiumsteilnehmer abgedruckt:

Norbert Huppertz

Heute gelernt, morgen gelehrt – Französisch so früh! Das Projekt am Oberrhein



Das glaubt niemand, dass Kinder frankophon gebildet werden und Französisch lernen, ohne dass ihre Erzieherinnen selbst Französisch können. Dass und wie das geht, stellen wir mit dem vorliegenden Modellprojekt unter Beweis. „Das hätte ich nicht für möglich gehalten“, war der Kommentar einer Französischlehrerin. „Warum habe ich so viel Jahre studiert, wenn das auch so geht.“

1. Rahmenbedingungen und Zielsetzung des Projekts

Zielsetzung des von der EU geförderten Projekts ist zum Einen die Einführung der französischen Sprach- und Kulturbildung in deutschen Kindergärten – und zum anderen die wissenschaftliche Überprüfung, unter welchen Umständen und nach welchen Organisationsmodellen das geht und wie die Ergebnisse zu bewerten sind: also ein Entwicklungs- und ein Forschungsziel. Das Projekt wird unter meiner Leitung an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg durchgeführt. Die umfangreichen und teils mühsamen Vorbereitungen waren im Sommer 1999 abgeschlossen, das Projekt begann im Juli 1999 und endet im Dezember 2001; eine Fortführung ist vorgesehen.

Etwa 1000 Kinder (damit an die 2000 Eltern), 80 Erzieherinnen, 40 Kindergärten, 22 Kommunen – auf französischer Seite die Elternorganisation ABCM mit mehreren Dutzend bilingualen Einrichtungen – sind etwa die Personengruppen, die von dem Projekt betroffen sind und davon profitieren.

2. Der „Lebensbezogene Ansatz als unsere didaktische Position

Die vorschulpädagogische Arbeit kann didaktisch und methodisch sehr unterschiedlich durchgeführt werden. Darüber gibt es heute einen großen Streit (vgl. Huppertz/Schinzler 1995, S. 336 ff.). Unserem Projekt liegt die von mir während der vergangenen Jahre in Freiburg entwickelte Lebensbezogene Pädagogik zu Grunde, d.h. – verkürzt wiedergegeben – Kinder werden für ihr individuelles und soziales Leben als Weltbürger vorbereitet (vgl. Huppertz 1992, S. 75 ff.).

Weltbürger-Sein ist das Gegenteil von Rassismus, Chauvinismus und übertriebenem Patriotismus. Um dieses pädagogische Ziel und die damit verbundenen Worte zu vermitteln, hat meine Pädagogik geeignete Methoden: das freie Spiel, das inhaltlich entsprechend bestimmte Projekt und das von der Erzieherin ausgewählte Aktivitätsangebot. (Vgl. Huppertz 1992, S. 17off.)

Nicht nur Erziehung und Betreuung der Kinder, sondern auch sehr stark deren Bildung und d.h. die gezielt ausgewählten Themen und Inhalte stehen in der Lebensbezogenen Pädagogik im Vordergrund. „Wie“ wir mit Kindern umgehen und „was“ sie in der frühen Kindheit erfahren und erleben – das hinterlässt Spuren für ihr Leben; das prägt und bildet sie. Der Lebensbezogene Ansatz ist ein kindbezogener Bildungsansatz. Von großer Bedeutung ist dabei die tragfähige, erfreuliche Beziehung der Erzieherin zum einzelnen Kind. Deshalb ist der offene Gesamtkindergarten abzulehnen.

3. Begründungen für Französisch so früh

Die Begründungsargumente für Französisch so früh sind zahlreich und überzeugend – allerdings gibt es auch noch genügend Vorurteile, die sich dagegen verstehen. Wissenschaftlich sind solche Positionen, wie z.B. „die Kinder sollen erst ‚mal richtig Deutsch lernen“ o.ä., inzwischen nicht mehr haltbar. Argumente können aus verschiedenen Bereichen herangezogen werden:

- **Ökonomisch:** Es ist nicht nur menschlich, sondern auch wirtschaftlich gesehen schlichtweg unrentabel, unsere Kinder erst mit 10 Jahren Fremdsprachen lernen zu lassen. Vergeudete Potenziale und vertane Chancen!
- **Anthropologisch:** Dass Fremdsprachenerwerb und -lernen viel früher geht und auch gut für die Kinder ist – nicht nur ihnen nicht schadet –, ist inzwischen nachgewiesen.
- **Neurodidaktisch:** Durch die Erfahrung, die das Kind in seiner frühen Zeit mit der anderen und (wie beim Französischen, im Gegensatz zum Englischen) vom Deutschen wirklich sehr verschiedenen Sprache bilden sich vorteilhafte Hirnstrukturen aus, die das Erlernen aller weiteren Fremdsprachen erleichtern. Dieses ist nur in der frühen Kindheit möglich.
- **Lernpsychologie:** Kinder lernen nie mehr so leicht (allein schon durch Imitation), wie zu dieser Zeit. Es handelt sich um eine sensible Phase, in der das Kind u.a. primär motiviert ist.

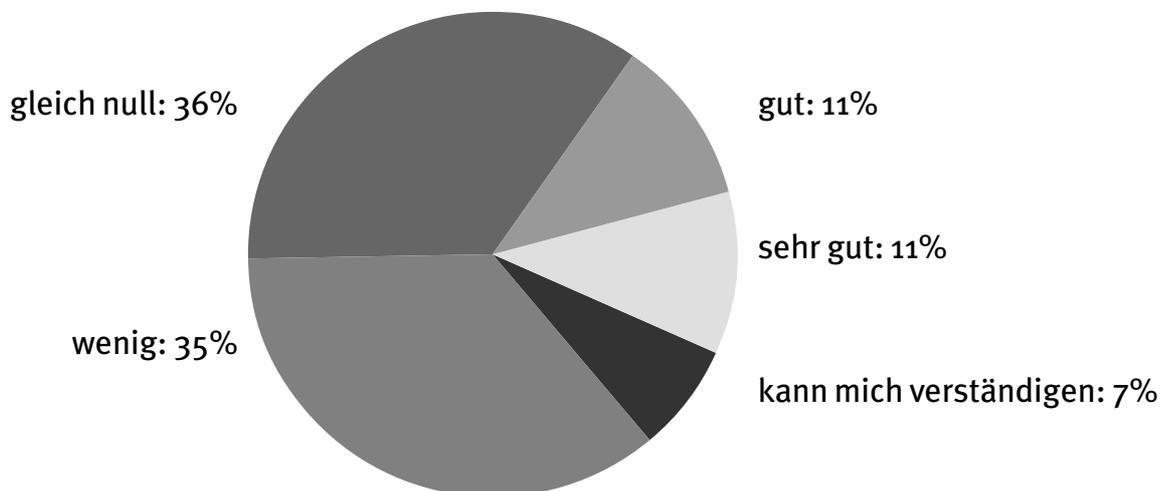
- Grenznähe: Für alle Kinder an Grenzen gilt, dass sie möglichst früh die Sprache des Nachbarn lernen sollten. Das ist auch der beste Schutz gegen Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit.

Diese reichhaltige Argumentation ließe sich fortsetzen.

4. Situation und Motive der Erzieherinnen

Wer soll das Französische im Kindergarten „lehren“? Vor dieser Frage steht jeder, der es einführen möchte. Meine Antwort: Jeder soll das lehren, was er kann – und alles davon hat dabei seinen Wert. Keine Erzieherin wurde in unserem Projekt ausgeschlossen, ganz egal, ob sie Französisch konnte oder nicht. Einzige Voraussetzung: Motiviert sein, frankophone didaktische Angebote im Kindergarten zu machen und sich dafür zu befähigen. Deshalb richteten wir zwei Qualifizierungsmaßnahmen ein: intensive Französischkurse (Lernziel: französische Sprache beherrschen) und qualitätsvolle Didaktikfortbildungen (Lernziel: frankophone Angebote im Kindergarten durchführen).

Meine Französischkenntnisse sind:



Die Übersicht zeigt, wie gering der Anteil der Erzieherinnen mit Französischkenntnissen zu Beginn unseres Projektes war.

Nach unseren – wenn auch vorläufigen und unabgeschlossenen – Evaluationen haben die Erzieherinnen inzwischen sehr viel Französisch gelernt bzw. dazu gelernt.

Wie unterschiedlich die Motive der Pädagoginnen waren, noch einmal die Schulbank zu drücken, zeigen die folgenden persönlichen Aussagen:

- *„Ich wurde motiviert durch die Möglichkeit, mich selbst weiterzubilden, da mich Fremdsprachen persönlich interessieren. Motiviert hat mich auch die Aussicht, dass durch dieses Projekt die Arbeit im Kindergarten zukunftsorientierter wird.“*
- *„Ich hatte 4 Jahre die Fremdsprache „Französisch“ in der Schule. Leider geht die Sprache schnell „verloren“, wenn man nicht ständig die Sprache anwenden kann. Daher freue ich mich, meine Kenntnisse wieder auffrischen zu können.“*
- *„Ich möchte die Sprache erlernen, weil ich in Zukunft Frankreich als Reiseland näher kennen lernen möchte.“*
- *„Da mir die französische Sprache sehr gut gefällt, würde ich mich sehr freuen, mich mit unserem Nachbarn unterhalten zu können.“*
- *„Ab 2001 sollen die Kinder in der Grundschule ab der 1. Klasse Französisch lernen. Den Einstieg in die Sprache möchte ich mit den Kindern vorbereiten. Deshalb finde ich es wichtig und nötig für mich, mir französische Sprachkenntnisse anzueignen“*
- *„Durch unsere Grenznähe zu Frankreich finde ich es sehr wichtig, dass unsere Kinder die Sprache lernen, um die Möglichkeit zu haben, durch die offenen Grenzen und Grenznähe Freunde und das Leben über dem Rhein mitzuerleben. Für die Kinder sollte Frankreich mit seiner Sprache nicht mehr fremd sein und dies möchte ich als Selbstverständlichkeit den Kindern spielerisch näher bringen im Alltag. Ich finde es wichtig auch für uns, französisch zu lernen, da wir von unserem Nachbarland fast genauso wenig wissen wie unsere Kinder.“*
- *„Ich finde, es ist für alle Kinder eine Chance, möglichst frühzeitig andere Sprachen kennen zu lernen. Es gibt Kinder, die ein besonderes Sprachempfinden haben, und diese sollen dann die Möglichkeit einer frühen Förderung erhalten.“*
- *„Der Kindergarten als Bildungseinrichtung – an dieser Aufgabe möchte ich konstruktiv arbeiten.“*

Die Motivlagen sind also – wie könnte und sollte es auch anders sein? – gemischt: Kindorientierte und selbstbezogene Gründe gehen ineinander über. Dass die Erzieher für sich selber von ihrer frankophonen Fortbildung profitie-

ren, z.B. für ihre Reisen, beflügelt sie, sich für die Bildung der Kinder zu engagieren. Dies gilt für die Sprachbildung wie auch für die Didaktikfortbildung.

5. Belege für „heute gelernt – morgen gelehrt“

Ein Beispiel aus der Fortbildung: „Accrochons un wagon ...“

Etwa 15 Erzieherinnen befinden sich mit ihrer Fortbildnerin in einem Raum. Sie sitzen im Kreis. Die Fortbildnerin, eine engagierte und selbstbewusste Erzieherin mit langjähriger Erfahrung in frankophoner Bildung von Kindergarten- und Grundschulkindern in Frankreich, verfolgt das Ziel, den Erzieherinnen (heute!) ein Singspiel zu vermitteln, das sie am nächsten Tag („morgen!“) den Kindern weitervermitteln können. Die Erzieherinnen werden in ca. 20 Minuten dazu befähigt. Sie haben inzwischen alle bereits einige Zeit an den reinen Sprachkursen teilgenommen. Wie geht das?

Die Fortbildnerin steht auf, geht im Raum herum und sagt: „Moi, je suis la locomotive. Vous êtes les wagons.“ Sie imitiert die Lokomotive, indem sie – sehr klar und mit deutlicher Aussprache – singt und im Raum herumgeht: „Accrochons un wagon, et je suis la locomotive ... pour que le train soit plus long“. – Der Pfeifton der Lokomotive wird von ihr – klar und deutlich – imitiert sowie ebenfalls das Zischen der Dampflok.

Durch Mimik und Gestik ermuntert die Lehrerin eine Teilnehmerin nach der anderen, sich einzeln „an die Lok anzuhängen“, indem jeweils das Lied „Accrochons ...“ gesungen wird – und die Wagen gemeinsam abgezählt werden. D.h.: das Lied wird etwa 15mal gesungen und jeweils gemeinsam bis 2, 3, 4 usw. bzw. bis 15 gezählt – je nach Anzahl der „accrochierten“ Wagen. – Das ist das gemeinsame Lernen des kleinen Singspiels. Die Erzieherinnen sind bei allem mit allergrößter Freude dabei. Das Lied enthält aber gesanglich eine Schwierigkeit: Die Noten von pour (e) que (fis) le (g) train (g) soit (fis) plus (e) long (d) liegen ziemlich nahe zusammen, und es fällt nicht jedem, vor allem wohl auch den Kindern, für die es ja gedacht sein soll, leicht, diese Tonfolge einwandfrei zu treffen. Dazu hat die Fortbildnerin eine besondere Methode: sie begibt sich hinter die einzelne Teilnehmerin, ganz in die Nähe ihres Kopfes, und singt die besonders schwierige Passage „in den Kopf“ der Teilnehmerin und lässt von ihr die Passage „nachsingen“ – durchaus mehrmals, wenn es beim ersten Mal nicht klappt – bei tüchtigem Loben für jeden kleinen Fortschritt. Ergebnis: Alle Erzieherinnen beherrschen das Lied und die spielerischen Bewegungen zum

Schluss vollständig. Sie haben mit allen Sinnen, viel Freude und Bewegung gelernt, und zwar in kürzester Zeit – und zwar alle; durch gemeinsames und individuelles Handeln. Und: Sie sind in der Lage, das Erlernte „morgen“ an ihre Kinder weiterzugeben, indem sie mit diesen in der gleichen Weise verfahren. Es ist wie ein Rezept, das man sofort anwenden kann.

Unsere teilnehmenden Erzieherinnen sprechen mit Freude darüber, dass sie das „heute“ Gelernte „morgen lehren“. Wir haben geprüft, dass sie das mit gutem Erfolg tun.

6. Zur Evaluation der Ergebnisse

Die zwei Ziele des Projektes (Einführung des Französischen in den Kindergärten und Erforschung der Verfahren verschiedener Modelle) müssen auf ihre Realisierung hin geprüft werden (summative Evaluation), und es wurde – zwi- schendurch – immer wieder evaluiert und sogleich verbessert (formative Evaluation). Die summative Evaluation) führen wir in drei Bereichen durch, und zwar bezogen auf die Kinder, die Erzieher und die Institution.

Die Kinder: Wir entwickeln ein Instrument, mit dem die Erzieherin den franko- phonen Bildungsstand jedes einzelnen Kindes einschätzen wird, und zwar auf einer Skala von „sehr gut“ bis „gar nicht“. Die Bildungsbereiche des Kindes sind dabei bezogen auf das Können, die Wertschätzung (die Einstellung), das Wissen sowie die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Kinder – alles natürlich hier im Hinblick auf „das Französische“. Uns interessiert dabei, ob die Kinder z.B. französische Lieder, Reime und Spiele und die damit verbundenen Sätze und Wörter beherrschen (Können); ob sie Freude an der Sprache haben, indem sie z.B. gerne „am Französischen teilnehmen“ und danach fragen (Wertschät- zung); ob sie kulturelle Kenntnisse haben und die Unterschiede kennen, z.B. Weihnachten und Tannenbaum in Deutschland und in Frankreich (Wissen); ob sie z.B. einfache Aufforderungen (viens) und Formeln (je m’appelles...) ver- stehen und ob sie sogar freie Sätze formulieren können (Fähigkeiten); usw.

Die Erzieherinnen: Die Erzieherinnen erhalten ein Zertifikat über eine erfol- greiche Teilnahme, wenn sie unter Beweis stellen, dass sie genügend Franzö- sisch können, um frankophone Bildungsangebote im Kindergarten durchzu- führen, und dass sie didaktisch dazu in der Lage sind. Sie können dieses mit Hilfe von Videoaufnahmen aus ihrer Kindergartenarbeit und aus den Sprach- kursen tun. Sie erhalten dann ein Hochschulzertifikat mit der Bestätigung

„... ist befähigt, frankophone Bildungsangebote im Kindergarten durchzuführen“. Ein solches Zertifikat wird in Zukunft zunehmend wertvoll sein bei Bewerbungen.

Die Einrichtung: Auch die Einrichtungen werden evaluiert, und zwar daraufhin, ob die Voraussetzungen für eine qualitätsvolle frankophone Bildung gegeben sind, z.B. bezüglich der Unterstützung durch Träger, Leitung, Eltern, Kolleginnen, Räume usw.

7. Fazit

Das Projekt „Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten“ mit den Zielen Einführung der frankophonen Bildung und der Erprobung der besten Organisationsverfahren scheint nach unseren bisherigen Belegen erfolgreich zu verlaufen. Nicht nur das Zweisprachenmodell „Une personne – une langue“ bringt, wie nicht anders zu erwarten, seine Früchte, sondern vor allem die rasche und einfache Weise von „Heute gelernt – morgen gelehrt“ wird von uns als Erfolg belegt. Wir vermitteln damit ca. 2000 Eltern, 1000 Kindern, 80 Erziehern, 40 Kindergärten wertvolle Elemente für eine weltbürgerliche (anti-rassistische) Erziehung und Bildung, wobei auch die geringsten Ansätze ihren größten Wert haben.

Literatur

- Aleemi, J.:** Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen. Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. Frankfurt a. M. 1989
- Andreas, R.:** Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Donauwörth 1998
- Apeltauer, E.:** Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Kassel 1997
- Bausch, K.-R. (Hg.):** Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989
- Butzkamm, W.:** Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen; Basel 1999
- Doyé, P.:** Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Wien 1998
- Fthenakis, W. E.:** Zweisprachigkeit im Kindergarten. Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder. Donauwörth 1985
- Fthenakis, W. E.; Sonner, A.; Thrul, R.; Walbiner, W.:** Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München 1985
- Graf, P./Tellmann, H.:** Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa. Frankfurt a.M. 1997
- Hagège, C.:** L'enfant aux deux langues. Paris 1996
- Hegele, I.:** Kinder begegnen Fremdsprachen. Westermann 1994

-
- Huppertz, N. (Hg.):** Erleben und Bilden im Kindergarten. Der lebensbezogene Ansatz als Modell für die Planung der Arbeit. Freiburg, 5. Aufl. 1999
- Huppertz, N. (Hg.):** Französisch so früh? – Bilinguale Bildung im Kindergarten. Modelle und Methoden, didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich. Oberried 1999
- Huppertz, N. (Hg.):** Kindergärten für Kinder. Waldkindergarten, lebensbezogener Ansatz, Montessori-Kindergarten, Offener Kindergarten. Oberried 1999
- Huppertz, N. (Hg.):** Konzepte des Kindergartens. Lebensbezogener Ansatz, Situationsansatz, Sozialistische Pädagogik, Reggio-Pädagogik. Oberried 1998
- Huppertz, N./Schinzler, E.:** Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung für sozialpädagogische Berufe. 10. Aufl., Köln 1995
- Huppertz, N.:** Französisch so früh? – Bilinguale Bildung im Kindergarten. Oberried 1999
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S.:** Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen 1995
- Klein, W.:** Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl., Frankfurt a. M. 1992
- Natorp, E. A.:** Französisch als erste Fremdsprache im Elementarbereich. Untersuchungen zu Sprachtransfer und Fremdsprachenlernerfolg. Donauwörth 1978
- Pelz, M.:** „Lerne die Sprache des Nachbarn.“ Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich. Frankfurt a. M. 1998
- Schmid-Schönbein, G.:** Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter. München 1978
- Schwengler, B.:** L'Alsace Bilingue. Strasbourg 2000
- Sprachdidaktisches Zentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg:** Materialien für Französisch im Grund- und Vorschulbereich. Kommentierte Bibliographie. Freiburg 1991
- Wode, H.:** Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. München 1995

Prof. Dr. Norbert Huppertz
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft II
Abteilung Sozialpädagogik
Arbeitsbereich Bilinguale Bildung im Kindergarten
Kunzenweg 21 · 79117 Freiburg
Tel. (0761) 682-239
bilibi@ph-freiburg.de

Sabine Brendel

„Sollten nicht erst mal deutsch lernen?“



„Hello Paula, hello! – Hello Pat, hello!
How are you today? How are you today?
I’m fine. Thank you. I’m fine. Thank you.
Hello Paula, hello!“

Manchmal fragen Eltern ihre kleine Paula, was sie heute im Englischkurs gelernt hätte. Aber damit kann die Dreijährige wenig anfangen. Hat sie etwas gelernt? Gespielt hat sie, ein neues Lied gesungen, mit den anderen getanzt, Obst genascht. Bei „Old MacDonald had a farm“ durfte sie die kuschlige Katze im Arm halten.

Was so einfach aussieht, ist ein wissenschaftlich entwickeltes, jahrelang erprobtes Konzept zum freudvollen, natürlichen Sprachenlernen mit allen Sinnen: „Pat`s English®“.

Unser Verein „Unternehmen Kultur – Bildungsprojekt Kunst und Kommunikation e.V.“ beschäftigt sich schon seit 9 Jahren intensiv mit dem Frühfremdspracherwerb für Kinder zwischen 3 und 9 Jahren. Das Projekt „Pat`s English®“ wurde auf der Grundlage des ganzheitlichen und gehirngerechten Lernens von Fachleuten des Vereins entwickelt und weiterentwickelt. Es führt Vorschulkinder über das Ansprechen aller Sinneskanäle altersgerecht, betont freudvoll und ohne jeden Leistungsdruck an ihre erste fremde Sprache heran. Neben den Vokabeln einer fremden Sprache vermittelt es ihnen auch einen frühen Eindruck von einer anderen Kultur und Lebensart.

In anderen Ländern gibt es andere Feste und Bräuche. Der Weihnachtsmann steigt durch den Kamin! Nach der Verblüffung kommt die Neugier. Was ist wie hier? Was ist anders? Das Fremde frühzeitig kennen und schätzen zu lernen beugt einer unbewussten Angst vor Fremdem vor, die in Aggressionen münden könnte. Leicht und schnell lernen Kinder im Spiel ihre Muttersprache, die täglichen Verrichtungen und den sozialen Umgang miteinander. Keines braucht

eine besondere Begabung dafür. Bevor wir zum ersten Mal den Deutschunterricht besuchten, konnten wir alle schon fließend deutsch sprechen, denn wir lernen eine Sprache durch deren Verwendung im Alltag. Wir entwickeln ein natürliches Sprachgefühl dafür.

Auf die gleiche Weise bekommen die Kinder im „Pat’s English®“ Kontakt mit und ein Gefühl für die englische Sprache und Kultur. Von Anfang an sprechen unsere Kursleiter ausschließlich Englisch in der Kursstunde. So erleben die Kinder die vielfältigsten Situationen des Alltags in Begleitung der englischen Sprache. Die große Palette an Spielen (Kreisspiele, Fingerspiele, Brettspiele, Rollenspiele...), Liedern und der natürliche Dialog bieten dazu eine unendliche Variationsvielfalt. Wir beziehen alle sprachlichen Themenbereiche ein, die die Kinder alltäglich umgeben – Zahlen, Farben, Tiere, Speisen, Tagesablauf, Tätigkeiten, Empfindungen, Familie, Wetter und vieles andere mehr. So verbindet sich schrittweise das Erlebte mit der englischen Sprache.

Das Gefühl für eine Sprache entwickelt sich allmählich. Manchmal ist es nötig, die Eltern zur Geduld zu mahnen und Zielvorstellungen zu korrigieren. Über das Vertrautmachen mit den Klängen der englischen Worte, über das Verstehen der sinngemäßen Bedeutung der Worte entwickelt sich schrittweise die Fähigkeit, selbst Englisch zu sprechen.

Vorschulkinder lernen anders – intuitiv, imitativ.

Viele interessante innere Lernprozesse vollziehen sich, bevor das erste eigene Wort gesprochen wird. Diese so wichtigen inneren Prozesse bewirkt und fördert „Pat’s English®“ gerade in den ersten Kursmonaten. Sie sind die notwendige Basis für späteres fließendes Sprechen.

Die Nachfrage nach den Frühfremdsprachkursen steigt. Zunehmend fragen Eltern und damit Kindertagesstätten gezielt nach „Pat’s English®“. Es hat sich herumgesprochen, daß die Qualitätsunterschiede bei den Angeboten groß sind. Alle unsere Kursleiter haben sehr gute englischsprachige Fähigkeiten und eine gezielte Grundausbildung in der Methodik des ganzheitlichen Lehrens und Lernens. Sie haben Erfahrungen in der Arbeit mit Kindergruppen und Spaß bei dem, was sie tun. Und dieser Spaß steckt an.

Dass wir gerade Englisch vermitteln, ist Wunsch der Eltern, die für das Angebot Kursgebühren entrichten. Versuche, auch Französisch und Spanisch anzubieten, scheiterten schnell an mangelnder Nachfrage. Leider wird unser Projekt staatlich nicht gefördert, so dass unserer Experimentierfreude mit ungewöhnlicheren Sprachen ein enger finanzieller Rahmen gesetzt ist.

Das Lernprinzip ließe sich jedoch auf jede andere Sprache der Welt anwenden.

Schwierig ist es oft noch mit den kommunalen Entscheidungsträgern. Uralte Vorurteile tauchen auf: „Das überanstrengt die Kinder bloß.“, „Lasst sie doch erst mal richtig deutsch lernen.“, „Das kriegen sie noch zeitig genug in der Schule.“ Obwohl sich erst neulich die Bundesbildungsministerin Frau Bulmahn ausdrücklich für einen möglichst zeitigen Beginn des Sprachenlernens ausgesprochen hat, sind die Behörden gerade im ländlichen Raum oft unsicher und untersagen den Kindertagesstätten vorsichtshalber derartige Projekte nicht selten strikt. Mitunter werden für die stundenweise Überlassung von Kita-Räumen Mieten verlangt, die jenseits der 50,-DM-Grenze pro Kursstunde liegen.

Um auch pädagogischen Laien wichtige Einblicke in das Prinzip des zeitigen Fremdsprachenlernens zu geben und deren enorme Vorteile darzustellen, erarbeitet unser Verein derzeit einen kurzen Informationsfilm. Zu unserer großen Freude wird dieses Projekt im Rahmen des „Europäischen Jahres der Sprachen“ gefördert.

Derzeit sind wir dabei, ein Kooperationssystem auszubauen, welches unsere guten Erfahrungen von Dresden auch in anderen Regionen zur Nachnutzung anbietet. Kooperationspartner haben wir schon im Raum Freiberg, Radeberg, Chemnitz und Leipzig. Eine Ausdehnung auf den gesamten Raum Ostdeutschland ist denkbar.

Sprachenlernen ist kinderleicht!

Sabine Brendel

Unternehmen Kultur · Bildungsprojekt Kunst und Kommunikation e.V.

Kyffhäuserstraße 17 · 01309 Dresden

Tel. · Fax (0351) 310 08 28 · www.unternehmen-kultur.de

Gerlinde Mehlhorn

Fremdsprachenunterricht an den BIP-Kreativitätsschulen



Die BIP-Kreativitätsschulen wurden nach einer von Prof. Dr. Gerlinde und Prof. Dr. Hans-Georg Mehlhorn entwickelten Konzeption begründet. Kreativitätsschulen nach dieser Konzeption arbeiten als Vorschulen (Leipzig, Chemnitz, Heidenau b. Dresden), Grundschulen (an den gleichen Orten, weitere in Vorbereitung in Gera – genehmigt seit Juli 2001 -, Wittenberg, Nauen, Bad Langensalza, Fulda und weitere in unterschiedlicher Trägerschaft auf Basis der gleichen Konzeption), Gymnasium (bisher seit 2001 nur Leipzig).

An den BIP-Kreativitätsschulen erfolgt der Unterricht an den Grundschulen und am Gymnasium nach dem Lehrplan des Freistaates Sachsen, der Lehrplan des Gymnasiums wurde spezifisch erweitert.

Zusätzlich erfolgt in den Grundschulen als Grundschulen mit Hort ein umfassendes Angebot, das gezielt der Entwicklung der Kreativität der Schüler dient und das in den Gymnasien (weitere in Vorbereitung) speziell weitergeführt wird. Zum Programm gehören ab der Vorschule je Woche jeweils eine Stunde Instrumentalunterricht (wahlweise-obligatorisch in Klasse 1), eine Stunde Informatik, eine Stunde Schach, und weiter je eine Stunde kreativer Umgang mit Sprache und Literatur, Tanz und Bewegung, Darstellendes Spiel, elementare Musikerziehung/Rhythmik, Bildkünstlerisches Gestalten und in der Vorschule eine Stunde Englisch, in der Grundschule ab Klasse 1 eine Stunde Englisch, eine Stunde Französisch und zwei Stunden Arabisch.

Die Fremdspracheausbildung ist in das Gesamtprogramm integriert und dient der umfassenden Entwicklung aller geistigen Fähigkeiten der Kinder, wobei es uns generell darum geht, die kognitiven, sprachlichen, musisch-ästhetischen, psychomotorischen und sozial-emotionalen Fähigkeiten harmonisch zu entwickeln, vorhandene Begabungen zu fördern und Schwächen zu beseitigen. Dem dient auch der Einsatz von zwei Lehrern pro Klasse mit 20 Schülern, wobei 10 Stunden Lehrplanunterricht (in der Regel täglich eine Mathematik- und eine Deutschstunde) generell und alle Kreativitätsdisziplinen mit Ausnahme des Fremdsprachenunterrichts geteilt unterrichtet werden (ab 18 Kinder pro Klasse).

Die fremdsprachliche Sensibilisierung der Kinder verfolgt nicht vorrangig das Ziel, in kurzer Zeit ein hohes sprachliches Niveau zu erreichen, sondern durch einen systematischen und methodisch anspruchsvollen Unterricht das Interesse an fremden Sprachen zu entwickeln, Scheu vor dem Erlernen auch komplizierter fremder Sprachen gar nicht erst aufkommen zu lassen und dabei fundierte Grundlagen zu schaffen.

Die Methodik muss vielseitig sein und beginnt mit dem spielerischen Heranführen an die fremde Sprache, wobei die verstärkte künstlerische Betätigung zugleich umfassend genutzt wird. Im englischen Unterricht dominiert in der Vorschule und in der ersten Klasse der Grundschule das spielerische Herangehen, in Französisch wird viel Wert auf das Singen französischer Lieder gelegt, um die Intonation zu unterstützen, in Arabisch dominieren zeichnerische und darstellerische Aspekte.

Da Kreativität nach unseren Erkenntnissen sehr stark an die Entwicklung des konkret-anschaulichen Denkens gebunden ist – etwas, das in der Didaktik, die den Erkenntnisweg zu einseitig vom Konkret-anschaulichen zum Abstrakten festlegt, dem Konkret-anschaulichen die niedrigere Stufe, dem Abstrakten die höhere Stufe zuweist und die Interaktion dadurch vernachlässigt erheblich zu kurz kommt –, wird insbesondere die arabische Sprache dazu genutzt, diesen Prozess der Entwicklung des konkret-anschaulichen Denkens zu unterstützen. Der Sprachgebrauch selbst ist stark an den Alltagskenntnissen und -erlebnissen der Schüler orientiert. Konzeptionell wird auch Wert darauf gelegt, in diesem Zusammenhang den Alltag in den Ländern des jeweiligen Sprachraums zu verstehen, andere Länder besser zu verstehen und die Toleranz der Kinder gegenüber allem Fremden zu entwickeln. Das wirkt sich im Alltag der Schulen positiv aus, da die Kinder auch hier mit Kindern aus anderen Ländern zusammen lernen, obwohl der Anteil von Kindern aus anderen Ländern gegenwärtig noch relativ gering ist. Allerdings nimmt deren Anzahl in den letzten Jahren deutlich zu.

Die Art der Unterrichtsgestaltung führt nicht, wie oft befürchtet, zu einer Überforderung der Schüler. Allerdings wirkt sich das Zusammenwirken dieses Programms mit dem lehrplangebundenen Unterricht (Kreativitätsschulen werden sich immer an den jeweiligen Landeslehrplänen orientieren) insgesamt fördernd aus. In Leipzig haben die Schüler der beiden bisherigen vierten Klassen fast alle die Bildungsempfehlung für das Gymnasium erhalten, in Intelligenztests liegt der Durchschnitt der Klassen im obersten 5%-Percentil, das heißt, im Durchschnitt wären sie nach IQ-Ergebnissen nach zwei Jahren

Unterricht an diesen Schulen (Vorschule und erstes Schuljahr oder erstes und zweites Schuljahr) als hochbegabt zu bewerten. Sie haben ihr individuelles Begabungspotenzial deutlich besser ausgeschöpft, als dies gegenwärtig in staatlichen Schulen gelingt.

Prof. Dr. Gerlinde Mehlhorn
BIP-Kreativitätszentrum Leipzig
Hermann-Löns-Str. 12
04454 Holzhausen
Tel.: (034297) 42 100
Fax: (034297) 42 110
www.creativitieschools.com
mehlhorn@creativitieschools.com

Marlene Wolter

Fremdsprachenlernen in der Grundschule – zur Situation in Niedersachsen



In Niedersachsen hat das Fremdsprachenlernen in der Grundschule bereits Tradition. Schon in den Jahren von 1966 bis 1983 wurde an ausgewählten Grundschulen in Niedersachsen in den Klassen 3 und 4 im Rahmen von Schulversuchen Frühenglisch erteilt.

Seit Beginn der 90er Jahre ist die Zahl der Grundschulen, die das Erlernen einer fremden Sprache in ihr Unterrichtsangebot einbezogen, ständig angestiegen. Mit Einführung der Verlässlichen Grundschule im Schuljahr 1999/2000 ist diese Entwicklung zu einem Abschluss gekommen. Denn für alle Kinder im 3. und 4. Schuljahrgang der Verlässlichen Grundschule ist das Erlernen einer fremden Sprache Pflicht. Die Stundentafel ist dafür in den Schuljahrgängen drei und vier um je zwei Wochenstunden aufgestockt worden. Obwohl den Verlässlichen Grundschulen freigestellt ist, anstelle von Englisch auch eine andere europäische Fremdsprache Französisch anzubieten, wurde in allen Verlässlichen Grundschule Englisch gewählt. Das hat vielerlei Gründe:

- Im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen konnte bisher lediglich die Lehrbefähigung für Englisch erworben werden.
- Das Konzept für das Fremdsprachenlernen ist integrativ, nach Möglichkeit soll die Fremdsprache von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer unterrichtet werden, damit eine sinnvolle Verteilung der 90 Minuten auf die ganze Woche erfolgen kann und die Integration in den Gesamtunterricht gewährleistet ist.
- Die Eltern wünschen selbst an den Schulen, an denen es Erfahrungen mit Französisch als 1. Fremdsprache in der Grundschule gibt, Englisch als Pflichtunterricht ab Klasse 3.

-
- Die Weiterführung in Klasse 5 muss gewährleistet sein. Da die Schülerinnen und Schüler in Klasse 5 einer Orientierungsstufe in der Regel aus verschiedenen Grundschulen kommen, ist ein differenziertes Angebot nur in größeren Städten denkbar.

Niedersachsen befindet sich zur Zeit in einer Übergangsphase. Im laufenden Schuljahr 2001/02 arbeiten bereits 1.100 der 1.865 niedersächsischen Grundschulen als Verlässliche Grundschulen. Für die Einführung der Verlässlichen Grundschulen waren 5 Jahre geplant. Um allerdings möglichst bald vergleichbare Voraussetzungen für alle Schülerinnen und Schüler beim Übergang in Klasse 5 zu ermöglichen, wird evtl. schon im nächsten Schuljahr das Fremdsprachenlernen in Klasse 3 und 4 in allen Grundschulen verpflichtend eingeführt.

Grundlage für den Unterricht sind die vom Niedersächsischen Kultusministerium 1995 herausgegebenen „Didaktisch-methodische Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule“.

Darüber hinaus hat das Niedersächsische Kultusministerium im Dezember 2000 den Schulen Empfehlungen an die Hand gegeben: „Vom Fremdsprachenlernen in der Grundschule zum Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I“. Diese Handreichungen für den Übergang wollen in der derzeitigen Umbruchssituation ganz konkrete Hilfestellung geben.

Zur Vorbereitung eines Fremdsprachengesamtkonzepts hat Niedersachsen 1999 und in dieser Woche Fachtagungen mit bundesweiter Beteiligung in Loccum durchgeführt. Die Dokumentation der 1. Fachtagung liegt vor und kann im Referat 201 des Niedersächsischen Kultusministeriums angefordert werden.

Qualifikation der Lehrkräfte

Seit 1991 werden in Niedersachsen Kurse zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule angeboten. Bis zur Einführung des verbindlichen Englischunterrichts in der Grundschule 1999 wurden z.B. 15 Kurse in Großbritannien für insgesamt 300 Lehrkräfte, 57 zentrale Kurse in Niedersachsen für insgesamt 1.100 Lehrkräfte neben den regionalen Kursen in allen 17 Fortbildungsregionen durchgeführt. Durch eine zunehmende Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde so die flächendeckende Einführung des Fremd-

sprachenlernens in den Grundschulen vorbereitet. Bei jeder Bezirksregierung stehen Fachberaterinnen und Fachberater für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule bereit.

Seit Einführung der Verlässlichen Grundschule ist das Interesse an Fort- und Weiterbildung der Grundschullehrkräfte im Fach Englisch sprunghaft angestiegen. Seit 1999/2000 wird eine Weiterbildungsmaßnahme angeboten. Diese Weiterbildungsmaßnahmen haben folgende inhaltlichen Schwerpunkte:

- didaktisch und methodische Grundlagen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule
- psychologistische Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs
- exemplarische Arbeit in den Themenkreisen der Empfehlungen
- Entwicklung, Erprobung und Reflexion von Unterrichtssequenzen
- inhaltliche und organisatorische Verknüpfung des Fremdsprachenlernens mit Unterricht und Schulleben, Einbettung in das Schulprogramm
- Verknüpfung mit interkulturellem Lernen und landeskundlichen Aspekten
- Reaktivierung bzw. Weiterentwicklung der eigenen Sprachkenntnisse.

Die Erarbeitung erfolgt praxisnah, Hospitationen sind ein notwendiger Teil der Kursarbeit, das Einbeziehen fremdsprachlicher Sequenzen ist durchgängiges Prinzip. Die erfolgreiche Teilnahme an der Gesamtmaßnahme, die sich über ein Schuljahr hinweg zieht, wird mit einem Zertifikat bescheinigt.

Die Handreichungen für die Kursleiterinnen und Kursleiter liegen inzwischen in gedruckter Form vor.

Das Niedersächsische Landesinstitut für Fortbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik (NLI) hat eine Konzeptionsgruppe eingerichtet, die zentrale und regionale Unterstützungsmaßnahmen koordiniert und vernetzt. Dieses ist besonders in einem Flächenland wie Niedersachsen eine wichtige Aufgabe.

Marlene Wolter

Niedersächsisches Kulturministerium

Schiffgraben 12 · 30159 Hannover

Tel. (0511) 1207279 · Fax (0511)1207460

marlene.wolter@mk.niedersachsen.de

Karin Leutert

Frühes Sprachenlernen in Baden-Württemberg



Da sind sich alle Fachleute einig: es sprechen viele Gründe für einen möglichst frühen Sprachenlernbeginn. In den Grund- und Sonderschulen von Baden-Württemberg wird deshalb im Schuljahr 2003/4 flächendeckend Englisch oder Französisch eingeführt. Und das bereits ab der 1.Klasse (**FliG** = Fremdsprachen lernen in der **G**rundschule bzw. **FliSo**= Fremdsprachen lernen in der **S**onderschule).

Um die Lehrkräfte bestmöglich auf diese neue Aufgabe vorzubereiten, bietet das Land verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten an:

- a) Methodisch-didaktische Bausteine: Den Grundschullehrer/innen werden in jeweils vier Nachmittagsveranstaltungen für die Klassen 1+2 und 3+4 theoretische Grundlagen vermittelt. Zusätzlich bekommen sie Material an die Hand, was sie z.T. sofort im Unterricht einsetzen können.
- b) Sprachschulungen: Anhand eines (freiwilligen) Sprachtests können sich die Lehrer/innen sprachlich selbst einordnen und sich dann entscheiden, ob sie sich für einen Vorbereitungskurs und/oder einen Aufbaukurs anmelden möchten. Diese Sprachkurse beinhalten jeweils 12 Veranstaltungen.
- c) Regionale Arbeitskreise: In diesen Gruppen können Erfahrungen und bewährte Materialien ausgetauscht werden und somit unterstützen sich die Lehrkräfte gegenseitig.
- d) Akademie Kurse: Zusätzlich bieten die Staatlichen Akademien für Lehrerfortbildung Sprachkurse mit Muttersprachlern an bzw. Kurse, deren Lehrgangssprache Englisch oder Französisch ist.
- e) Sprachreisen: Über verschiedene Programme (z.B. Comenius) können sich die Lehrkräfte für Sprachkurse im Ausland anmelden und werden dabei finanziell vom Pädagogischen Auslandsdienst unterstützt.

Um die etwa 8000 Grundschullehrer/innen methodisch-didaktisch vorzubereiten, werden über 300 Multiplikator/en/innen fortgebildet. Diese nehmen an sechs 2-tägigen Lehrgängen an den Staatlichen Akademien für Lehrerfortbildung teil. Außerdem besteht für die Multiplikator/en/innen die Möglichkeit eine „Fortbildung für Fortbildner“ zu besuchen, in der erwachsenen-didaktisch relevante Themen zur Sprache kommen.

Die Stundenplantaafeln der Grund- und Sonderschulen wurden um zwei Stunden pro Jahrgangsstufe erweitert, die Lehrpläne für die weiterführenden Schulen werden zur Zeit überarbeitet und angepasst.

Da sich Eltern und Kinder eine Rückmeldung über den jeweiligen Stand des Fremdsprachenerwerbs wünschen, fließt diese in die Verbalbeurteilung der Klassen 1 und 2 mit ein. Ab der 3. Klasse werden die Schüler/innen in den Fächern Englisch bzw. Französisch benotet, wobei diese Noten sich nicht auf schriftliche Arbeiten beziehen dürfen und auch nicht versetzungsrelevant sind.

Karin Leutert
Akademiereferentin
Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung Donaueschingen
Villinger Str. 33 · 78166 Donaueschingen
Tel. (0771) 809224
karin.leutert@sal-ds.kv.bwl.de







Heidemarie Sarter

Vom Unterrichten einer Fremdsprache zum Lernziel Mehrsprachigkeit. Entwicklung in der (Fremd)Sprachendidaktik. Thesen

A. Einsprachig ...↔ zweisprachig ...↔ mehrsprachig?

1. Die Mehrsprachigkeit des Menschen

Bereits vor 20 Jahren veröffentlichte der Sprachwissenschaftler Mario Wandruszka ein viel beachtetes Buch mit dem Titel *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* (München, dtv, 1981). Dabei ging es ihm nicht in erster Linie um die Menschen, die mehrere unterschiedliche Sprachen sprechen, sondern um diejenigen, die wir im Allgemeinen als „einsprachig“ bezeichnen. Sein Anliegen war es aufzuzeigen, dass wir alle bereits in unserer Muttersprache über unterschiedliche Fähigkeiten verfügen bzw. unsere Fähigkeiten, mit dieser Sprache umzugehen, so vielfältig sind, dass es angebracht ist, auch hier bereits von „Mehrsprachigkeit“ zu sprechen. Denn wir richten uns in unserem sprachlichen Handeln nach sehr vielen und unterschiedlichen Parametern. Nicht nur, dass viele über regionalsprachliche Varietäten, Dialekte, verfügen und in der Lage sind, je nach Situation und Gesprächspartner die Regional- bzw. die Standardvariante des Deutschen zu verwenden, unsere Sprachverwendung richtet sich auch bei der Verwendung der Standardvariante nach Situation und Gesprächspartner, unterscheidet im Allgemeinen zwischen einer mündlichen Formulierung und der Darlegung desselben Inhalts in schriftlicher Form.

2. Sprache(n) Lernen in der kommunikativen Interaktion / Situation

Eine Vielfalt an Informationen unterschiedlichster Art beeinflussen bzw. determinieren unser (Sprach)Verhalten. Wir „lesen“ die Situation, in der wir sprachlich handeln und setzen die gewonnenen Erkenntnisse in unterschiedliche Formen und Ebenen der Sprache um, sind dabei in der Lage, uns Veränderungen schnell und angemessen anzupassen, wählen beispielsweise bei beruflichen Auseinandersetzungen ein fachspezifisches Vokabular, auf das wir verzichten, wenn wir es mit Laien zu tun haben, erzählen einem Kleinkind

eine Geschichte in anderer Weise als einem Jugendlichen, sprechen mit Vorgesetzten und Respektspersonen im Allgemeinen anders als mit guten Freunden, tun uns schwer mit Briefen ans Finanzamt etc. etc.

Wir haben im Laufe unseres muttersprachlichen Spracherwerbs, der Hand in Hand nicht nur mit der kognitiven Entwicklung geht, sondern auch mit der sozialen, psychischen und kulturellen Einfügung in die uns umgebende Umwelt, gelernt, die nicht-sprachlichen Elemente der Situationen „lesen“ zu lernen und uns sprachlich darauf einzustellen. Dabei beeinflusst die Vielfalt der Situationen, in die wir kommen, unsere sprachliche Flexibilität.

Es liegt auf der Hand, dass schulischer (Fremdsprachen)Unterricht in dieser Hinsicht zu wünschen übrig lässt, lassen muss. Denn die Bandbreite unterschiedlicher Situationen, die unterschiedliche sprachliche Aktionen und Reaktionen erforderlich machen, ist äußerst eingeschränkt. Selbst, wenn in einem kommunikationsorientierten Unterricht beispielsweise über Jugendsprache im Zielsprachenland gesprochen wird, so geschieht dies in der schriftsprachlich orientierten Standardvariante. Selbst handlungsorientierte Arbeit in einer anderen Sprache, wie sie in der Grundschule praktiziert wird, unterliegt diesen Einschränkungen, obwohl hier die Spannbreite noch am größten ist.

3. Muttersprachliche Kompetenz

Unsere sprachliche Kompetenz in unserer Muttersprache ist variabel. Wenn gleich wir auch alle über grammatikalische und lexikalische Kompetenz verfügen, so variiert diese doch in Abhängigkeit von Erfahrungs- und Bildungshorizont, Persönlichkeit, auf- und ausgebauten Intelligenzarten, Situation und Moment. Wir verfügen in der Regel weder rezeptiv noch produktiv über alle Soziolekte (die Sprache Jugendlicher ist Älteren gelegentlich ebenso unverständlich wie Floristen eine Unterhaltung zwischen Computer-,Freaks‘ oder Steuerberatern und umgekehrt), verstehen oder sprechen Dialekte mehr oder weniger, sind mehr oder weniger in der Lage, zwischen unterschiedlichen Stilebenen zu unterscheiden. Manch einer unterscheidet nicht zwischen „als“ und „wie“ bei Vergleich und Komparativ, verwechselt Akkusativ und Dativ, viele sagen „Keese“ statt Käse, der eine isst „Wurscht“, der andere „Wurst“, manche regionale Aussprachen differenzieren nicht dem Standard entsprechend nach stimmhaften und stimmlosen Konsonanten, und „Beeren“ und „Bären“ unterscheidet kaum einer in der Aussprache. Und dennoch sind wir alle Muttersprachler.

Das Ziel einer „muttersprachengleichen“ bzw. „muttersprachenähnlichen Kompetenz“, angewendet auf die zu erwerbende Kompetenz in einer anderen Sprache, gerät mehr und mehr in die Diskussion, insbesondere für die Sprachen, in denen mehrere Standards anerkannt nebeneinander existieren, wie insbesondere im Englischen.

4. Spracherwerb ist keine Sache der Intelligenz

Bis zum Schuleintritt lernt jedes sich normal entwickelnde Kind die wesentlichen strukturellen und auch lexikalischen Gegebenheiten seiner Muttersprache(n). Dieser Spracherwerb erfolgt in der fortschreitenden Auseinandersetzung des Kindes mit sich und mit seiner sprachlichen und nicht-sprachlichen Umwelt; er ist auf das Engste verzahnt mit seiner kognitiven, sozialen und psychischen Entwicklung und ist eine biologisch vorgegebene, soziale Notwendigkeit, die sich unabhängig von unserem Willen realisiert.

Dabei folgt der Spracherwerb bestimmten, vorgegebenen Entwicklungsphasen (Lallphasen, Ein-Wort-Sätze, Zwei-Wort-Sätze, komplexe Sätze). Seine Grundlage sind nach Noam Chomsky die Universelle Grammatik (UG), auch Language Acquisition Device (LAD), Spracherwerbsmechanismus genannt, und die sprachliche Umwelt. Die Fähigkeit, jede natürliche menschliche Sprache zu lernen, beruht auf höchst abstrakten Prinzipien, die sich in der Auseinandersetzung mit der gehörten Sprache bzw. den gehörten Sprachen auf diese Sprache(n) hin konkretisieren. Je mehr und differenzierter Kinder die Möglichkeit haben, Sprache(n) zu erfahren, desto mehr neuronale Verbindung werden im frühkindlichen Alter aufgebaut. Aufgrund des später einsetzenden Verlustes an Plastizität und wegen der zunehmenden Lateralisierung können bestimmte Fähigkeiten (bspw. die Aussprache sprachlicher Laute, die nicht in der bzw. den Muttersprachen vorhanden sind) später nur noch mit sehr viel größeren Anstrengungen, wenn überhaupt, erworben werden. Spracherwerb ist somit ein Prozess der selektierenden Reduktion neurophysiologischer Möglichkeiten.

5. Motivation und Haltung bestimmen das Lernen / den Erwerb weiterer Sprachen

Ist also der Erwerb der Muttersprache(n) ein Prozess, dem wir uns im Normalfall nicht entziehen können, so gilt dies nicht für Sprachen, die wir später lernen. Sobald (eine) Sprache als Verständnis- und Verständigungsmittel vorhanden ist, haben wir für jede weitere Sprache die Wahl, sie zu lernen oder nicht.

Entscheidend sind hierfür Motivation und Haltung (cf. hierzu auch „Frühes Sprachenlernen in Kindergarten und Grundschule...“ in diesem Band).

6. Der Erwerb/das Lernen weiterer Sprachen ist in seinen Möglichkeiten abhängig

Lernen oder erwerben wir später weitere Sprachen, so ist dieser Prozess abhängig vom Alter und vom (kognitiven) Entwicklungsstand. Je näher wir noch dem Mutterspracherwerbsprozess sind, desto mehr folgt der Erwerb einer weiteren Sprache den gleichen Prinzipien: aus dem – in Handlung und Situation – Gehörten werden Struktur und Lexikon der anderen Sprache erschlossen; dies geschieht in der Regel implizit, d.h. ohne dass es dem Lerner bewusst würde. Je weiter der Muttersprach(en)erwerbsprozess vorangeschritten ist, desto mehr beeinflussen die Strukturen der Muttersprache(n) den Erwerb der neuen Sprache.

Mit Erreichen der formal-analytischen Phase in der beginnenden Pubertät ändert sich auch unser Herangehen an andere Sprachen. In Abhängigkeit von bereits erworbenen Kenntnissen und Methodiken nähern wir uns ihnen eher analytisch, versuchen, explizit Regeln zu erkennen und anzuwenden. Dabei bestimmt auch die Art von Lernertyp, zu der wir gehören, unseren Spracherwerb, ebenso wie die unterschiedlich ausgeprägten Intelligenzarten, über die wir verfügen.

7. Unterschiedliche Arten von Intelligenz können das Lernen / den Erwerb weiterer Sprachen fördern

Intelligenz ist inzwischen zu einem sehr differenzierten Begriff geworden, der nicht mehr nur als I.Q. zu fassen ist. Neben der analytisch-expliziten Intelligenz sind emotionale und soziale Intelligenz getreten, wir sprechen von verbaler, musischer, räumlicher... Intelligenz. Welche Arten von Intelligenz das Sprachenlernen fördern, steht bislang noch nicht fest. Sprachbegabung umfasst unterschiedliche Intelligenzarten, kombiniert sie und nutzt sie zielgerichtet für das Erlernen einer anderen Sprache. Der Erfolg des Sprachenlernens ist abhängig davon, ob die Erfordernisse der Lernsituation den jeweiligen Intelligenzarten des Lerners entgegenkommen bzw. ihnen entgegenstehen. Für einen analytisch-explizit orientierten Lerner kann eine kommunikative Situation eher lernbehindernd sein, während die Sprachlernfähigkeiten eines eher auch imitativ-intuitiv Lernenden dadurch stark befördert werden und umgekehrt.

8. „Ab der 7. Sprache wird alles ganz einfach!“

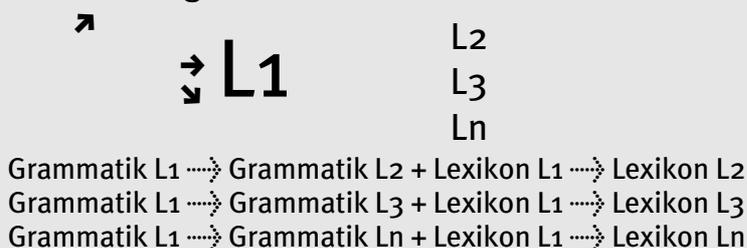
Sehen wir nicht als normale, logische Reihenfolge „einsprachig, zweisprachig, mehrsprachig“, sondern gehen davon aus, dass wir bereits in einer Sprache über unterschiedlich sprachliche Mittel verfügen, so bedeutet mehrsprachig zu sein (nun bezogen auf mehrere Sprachen), einerseits *mehr* als Kenntnisse in mehr als einer Fremdsprache zu haben. Denn Sprachkenntnisse im engen Sinn, bezogen auf Grammatik und Wortschatz, reichen nicht aus, um im sprachlichen Handeln mit anderssprachigen Kommunikationspartnern erfolgreich zu sein. Hinzu kommen muss die Fähigkeit, in und aus der jeweiligen Situation Gewinn für den Ausbau der eigenen Sprachkompetenz zu ziehen, auf die muttersprachlichen Sprecher zu hören, Strukturen zu akzeptieren, auch ohne sie ‚verstanden‘ zu haben oder erklären zu können, sie im Bemühen der eigenen Kommunikation versuchsweise einzusetzen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren.

Mehrsprachig zu sein, bedeutet aber andererseits auch *weniger* als die Beherrschung mehrerer Sprachen. Denn die Beherrschung einer Sprache in all ihren Facetten und Varietäten ist selbst für Muttersprachler, wie bereits unter 3. angesprochen, kaum möglich. Von daher sollte auch nicht als Verpflichtung gesehen werden, eine andere Sprache umfassend und vollständig beherrschen zu müssen. Die jeweilige Zielsetzung ist individuell abhängig von den Kommunikationssituationen und -zielen. Dass eine möglichst umfassende (strukturelle) Sprachbeherrschung angestrebt werden sollte, versteht sich, verbessert sie doch die Chancen einer erfolgreichen Kommunikation.

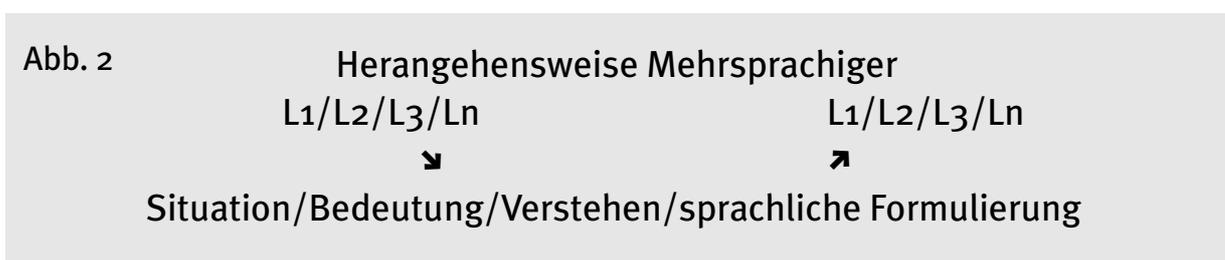
Mehrsprachig zu sein, bedeutet auch, nicht von einer Sprache in eine andere zu übersetzen. Denn in jeder Sprache drücken sich Inhalte, insbesondere kultureller Art, in anderer Weise aus. Im Mittelpunkt der Kommunikation steht der Sinn, die Bedeutung; sie ist Zentrum des (Erkenntnis- und Übermittlungs-) Interesses. Dabei kann unter Umständen der lexikalischen Korrektheit oder einer guten Aussprache mehr Gewicht zukommen als der Kenntnis und Umsetzung der grammatischen (Standard)Norm.

Abb.1

Herangehensweise der Fachdidaktik



In der interkulturellen Kommunikation gilt es, die jeweiligen Gepflogenheiten zu kennen und zu respektieren. So ist es z. B. im deutschen Kulturkreis völlig angemessen, auf die Frage, ob man lieber Tee oder Kaffee möchte, zu antworten: „Das ist mir eigentlich egal.“ Im Französischen jedoch träge eine simple Übersetzung auf Akzeptanzprobleme, würde als unhöflich empfunden. Die korrekte „Übersetzung“ wäre eine Übertragung: „Comme vous voulez“ – eine Verlagerung der Entscheidungsverantwortung, die u. U. im Deutschen wiederum als unangemessen empfunden würde.



B. Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik

1. Das Lernziel „Eine Fremdsprache lernen“

Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts an Schulen war über lange Zeit hinweg, die Schülerinnen und Schüler eine Fremdsprache zu lehren. Selbst wenn zwei oder drei Fremdsprachen im Laufe der Schulzeit gelernt wurden, wurde für jede der Sprachen so verfahren, als sei sie die erste und einzige Fremdsprache, die die Schüler und Schülerinnen zu lernen hätten. Die unterrichteten Sprachen existierten nebeneinander, bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen wurden ebenso wenig in Rechnung gestellt wie Parallelitäten und Verwandtschaft zwischen den jeweils zu unterrichtenden Sprachen und die daraus zu ziehenden Vorteile.

Angestrebt wurde jeweils die umfassende Beherrschung dieser einen (Fremd)Sprache, und zwar in ihrer schriftsprachlichen Form. Lese- und Kommunikationserfahrungen außerhalb des Unterrichts wurden häufig als potenzielle Störfaktoren angesehen. Die Fremdsprache war das Objekt des Lernens/Unterrichtens. Das zugrunde gelegte Modell war Latein, eine tote Sprache. Der Unterricht war lehrerzentriert und man meinte, die Schüler und Schülerinnen folgten in ihrem Lernprozess den durch Lehrkraft und Schulbuch vorgegebenen Lernwegen.

Diese Positionen sind inzwischen überwunden, zumindest in der fachdidaktischen Diskussion – was nicht heißt, dass nicht in vielen Klassenzimmern die tägliche Unterrichtsrealität dem Geschilderten noch entspricht.

2. Das Lernziel „Fremdsprachen lernen (lernen)“

Die geänderten Zielsetzungen streben über das Lernen einzelner Sprachen das Fremdsprache(n) Lernen als übergeordnete Fähigkeit an, das Sprachen Lernen Lernen, das auch über die Schule hinaus, d.h. parallel dazu und später, seine Früchte trägt.

Das Sprachenlernen soll erleichtert werden durch Ausnutzen übergeordneter Lern- und Erwerbsmechanismen. Das Herstellen von Sprachbewusstheit und das Lenken der Aufmerksamkeit auf sprachliche Gegebenheiten (*language awareness*), die Vermittlung unterschiedlicher Arbeits- und Lerntechniken, die Förderung der Lernerautonomie sorgen für eine Lernerzentrierung des Unterrichts, die Kommunikationsorientierung als Unterrichtsprinzip, als Lernziel für Beherrschung der Fremdsprache begreift.

Die Differenzierung der je angestrebten Sprachbeherrschung nach den Bereichen „Sprachrezeptionsfähigkeiten“, „Sprachproduktionsfähigkeiten“, beides sowohl für die mündliche als auch für die schriftliche Ebene, bedarf noch intensiverer Diskussion – ebenso wie die Frage einer adäquaten und zeitgemäßen (soll heißen: die technischen Möglichkeiten ausnutzende) Überprüfung des jeweils bereits Beherrschten – soll den Lernfähigkeiten und Lernzielen der unterschiedlichen Schularten und -stufen tatsächlich Rechnung getragen werden. Das gymnasiale Modell des explizit-analytischen Herangehens, das überall mit mehr oder weniger vollständigem Anspruch vorherrscht, wäre je nach Vermittlungsort zu überprüfen und gegebenenfalls durch Modelle zu ersetzen, die mehr Freiräume für initiativ-intuitive Spracherlernung vorsehen.

Handlungsorientierung, die die Grenzen des Klassenraums überschreitet und die das Lernen der anderen Sprache als eine Voraussetzung für Kommunikation und Information setzt, wird mehr und mehr dazu beitragen, das Erlernen anderer Sprachen über Schule und Notengebung hinaus interessant und sinnvoll zu machen. Dazu gehört auch, die von Schülern und Schülerinnen unter Umständen in den Unterricht hineingetragenen, vom gesetzten Standard abweichenden sprachlichen Formen, als Bereicherung zu begrüßen und als Lehrkraft mit ihnen umgehen zu können.

Die Nutzung und der Ausbau bereits vorhandener anderssprachiger Kenntnisse für den und im Unterricht in anderen Fächern, Bilingualer Unterricht, darf sich der Frage nach seiner Sinnhaftigkeit nicht entziehen. Der Einsatz einer Fremdsprache als Mittel des Lernens und Unterrichtens eines anderen Fachs darf nicht aus sich selbst oder aufgrund der größeren Einfachheit einer Stundenplanerstellung begründet sein; die dort erworbenen Kenntnisse insbesondere lexikalischer Art müssen sich messen lassen an ihrer Verwendbarkeit für alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur derjenigen, die das bilingual unterrichtete Fach evtl. später im anderssprachigen Ausland studieren werden. Oder überspitzt formuliert: Warum soll ein deutscher Schüler wissen, was Reichsdeputationshauptschluss auf Französisch heißt?

Sinnvoller als das durchgängige Unterrichten eines Faches in einer anderen Sprache scheint der durchgängige Einsatz anderer Sprachen wann und wo immer es angebracht ist. Geschichtsunterricht beispielsweise müsste darauf verzichten, zumindest englisch- und französischsprachige Quellen in der Übersetzung zu behandeln. Motivation bei den Schülern und Schülerinnen schaffen und ausnutzen durch die Behandlung authentischer Texte, eine zu Recht häufig erhobene Forderung, darf sich in Zukunft nicht auf den Fremdsprachenunterricht oder den bilingualen Sachfachunterricht beschränken. Die modernen Kommunikationsmittel bieten mehr als genug Möglichkeiten, interessante, aktuelle anderssprachige Texte für alle Fächer zu finden.

3. Das Lernziel „Mehrsprachigkeit“

Im Unterschied zu den bereits behandelten Lernzielen zielt Mehrsprachigkeit nicht auf eine andere Sprache oder das Erlernen einer oder mehrerer anderer Sprachen. Im Mittelpunkt des Begriffs steht der Mensch, der Lerner, und seine Fähigkeit zum Umgang mit mehr als einer Sprache, die auszubauen und zu stärken ist. Damit wird ein Paradigmenwechsel vollzogen, und zwar ein Paradigmenwechsel, der weit über Fremdsprachenunterricht und bilingualen Unterricht hinaus geht und die gesamte Schule, alle Lehrkräfte, betrifft.

Jede Lehrkraft hat im Laufe ihrer eigenen Schulzeit mindestens zwei Fremdsprachen gelernt, viele während des Studiums, je nach Fach und Universität, dies nachweisen bzw. ausbauen müssen. Für diejenigen, die keine Fremdsprache unterrichten, ist der Abschluss der Schule bzw. der ersten Ausbildungsphase ein Freibrief, all die erworbenen Kenntnisse in den anderen Sprachen zu vergessen. (Gesellschaftliche Investitionen, die gewissermaßen ‚in den Sand gesetzt sind‘.) Sollen Schüler zu Mehrsprachigkeit erzogen werden, so dürfen

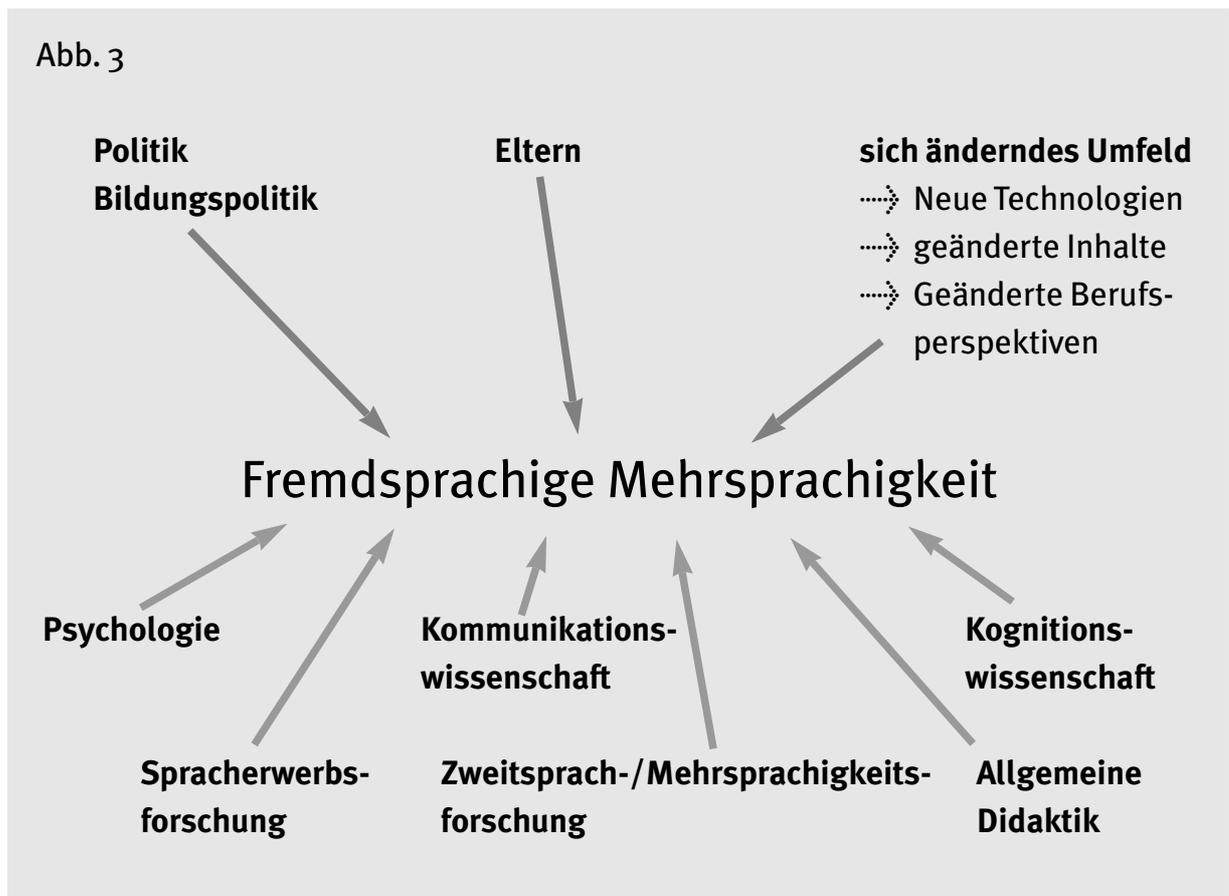
Lehrer sich dieser von den Schülern geforderten Zielsetzung für sich selbst nicht entziehen, soll die Institution Schule in der Gesamtheit ihrer Bestrebungen, mehrsprachige Europäer auszubilden, nicht unglaubwürdig werden. Das Lernziel „Mehrsprachigkeit“ unterscheidet sich noch in einem anderen Aspekt wesentlich von den bisherigen, auf das Lernen von Fremdsprachen gerichteten Lernzielen. Es bezieht die Muttersprache mit ein; diese ist nicht nur als Ausgangssprache über lange Zeit die wichtigste Referenz des Lernenden, sie geht auch insgesamt als eine Komponente unter anderen in die Mehrsprachigkeit ein. Auch hier gilt es, wie zwischen den zu lernenden Sprachen, jeweils Bezüge, Parallelitäten, Verwandtschaften herauszuarbeiten und für das Lernen anderer Sprachen einzusetzen. Dabei wird sich nicht selten herausstellen, dass die andere Sprache, die als „Fremd“sprache per se im Rufstand, schwierig zu sein, über mehr oder weniger weite Strecken einfacher ist als das Deutsche.

Die ‚Sprachigkeit‘ des Menschen ist, wie anfangs aufgezeigt, nicht nur grammatikalische, lexikalische und phonetisch-phonologische Kompetenz, sondern auch die Fähigkeit zu angemessenem sprachlichem Handeln in unterschiedlichen Situationen bzw. die Fähigkeit, dies im jeweiligen Hier und Jetzt zu erwerben. Ein natürlicher Umgang mit Sprache schließt non-verbales Handeln und unvollständige Sätze ebenso ein wie Fehlstarts, Versprecher und viele andere Unzulänglichkeiten – die jedoch im unterrichtlichen Umgang mit einer anderen Sprache im Allgemeinen nicht geduldet werden.

Mehrsprachigkeit kann nicht vollständig und umfassend sein. Wie wir gesehen haben, ist bereits in der Muttersprache dieser Anspruch nicht aufrechtzuerhalten. Um wie viel mehr ist er in Hinsicht auf andere Sprachen zu relativieren. Die Beherrschung anderer Sprachen in Abhängigkeit von den Funktionen, für die sie gebraucht werden, funktionale Mehrsprachigkeit, ist kein eingeschränktes Lernziel im Vergleich zu früheren Zielsetzungen. Es setzt andere Schwerpunkte und hat den Vorteil, sich dem natürlichen Umgang mit Sprache anzunähern – vorausgesetzt, es gelingt der Fachdidaktik eine operationalisierbare Differenzierung.

Die fachwissenschaftliche Didaktik, deren Aufgabenbereich das Unterrichten von und in anderen Sprachen als möglichst optimale Lernvoraussetzung für die Schüler und Schülerinnen ist, steht im Spannungsfeld vieler unterschiedlicher Interessen und Erkenntnisse, die in Abb. 3 im Überblick aufgezeichnet sind.

Abb. 3



Es ist aber auch darauf hinzuweisen, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit nicht allein der Schule anzulasten ist. Das gesellschaftliche Umfeld insgesamt muss mit Mehrsprachigkeit anders als bislang umgehen. So verhindern beispielsweise Simultanübersetzungen in Fernsehen und Radio, dass der anderssprachige Text zur Kenntnis genommen wird. Hier wären Untertitel bzw. Konsekutivübersetzungen hilfreicher, soll Mehrsprachigkeit umfassend gefördert werden. Das Angebot an originalsprachiger Literatur (Fachliteratur ebenso wie Belletristik) in Bibliotheken und Buchhandlungen müsste wesentlich größer werden, ebenso wie die Ausstrahlung von Filmen in der Originalversion im Fernsehen. Schule hat zwar die Aufgabe der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Lernprozesse finden jedoch nicht nur in der Schule statt.

C. Paradigmenwechsel in der Lehreraus- und -weiterbildung

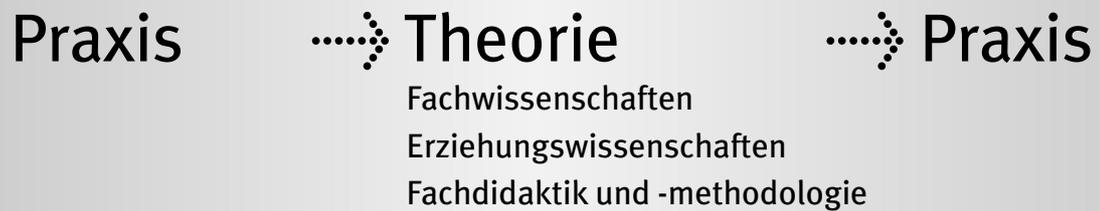
Ein wesentlicher Aspekt betrifft die Aus- und Weiterbildung aller Lehrer und Lehrerinnen: Sie zu überzeugen, auch mit anderssprachigen Texten in ihrem (Fach)Unterricht zu arbeiten, ist ein wichtiger Punkt in Hinsicht auf die Herstellung eines natürlichen, selbstverständlichen Umgangs mit anderen Sprachen – innerhalb und außerhalb der Schule. Studien- und Weiterbildungsanteile im Ausland sollten nicht nur für Sprachenlehrer selbstverständlich werden.

Was die Ausbildung der Sprachenlehrkräfte angeht, brauchen wir Verzahnungen, die die Fachwissenschaft sowohl mit den Bezugswissenschaften, die in Abb. 3 genannt sind, als auch mit der Fachwissenschaft ihres zweiten Fachs verbindet. In der ersten, universitären Ausbildungsphase muss die Theorie in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und -methodologie, Bezugswissenschaften im Vordergrund stehen, angereichert durch praktische Ausbildungsanteile, die jedoch noch nicht auf den Erwerb praktischer Berufsqualifikationen abzielen können, sondern auf die Überprüfung der Theorie in der Praxis zielen, alles insgesamt ausgerichtet auf die Notwendigkeiten, die eine zukünftige, professionelle Unterrichtspraxis erfordern. Das Verhältnis von Theorie und Praxis bestimmt sich durch die Frage: Wie viel Praxis braucht die Theorie, um optimal verstanden zu werden? (Abb. 4)

Die zweite Ausbildungsphase hingegen konzentriert sich auf die praktische Ausbildung in den Unterrichtsfächern, den Erziehungswissenschaften und strebt die Umsetzung der erworbenen Theorie in professionelles Handlungswissen an. Die entscheidende Frage für diese Phase ist: Wie viel Theorie braucht die Praxis? (Abb. 5)

Ebenso wenig, wie entsprechend ausgebildete Schulpraktiker für die universitäre Ausbildung Sorge zu tragen haben, ebenso wenig sind die Auszubildenden während der zweiten Phase Wissenschaftler. Unter Respektierung des Prinzips „Schuster, bleib bei deinem Leisten“ muss hier ebenso eine überinstitutionelle wie eine interinstitutionelle Zusammenarbeit stattfinden. Dies setzt nicht nur voraus, dass die zusammenarbeitenden Partner sich ihrer Rollen und Aufgaben bewusst sind, sondern auch, dass sie in einem gemeinsamen Bemühen die übergreifenden Aspekte jeweils mit ihren Kompetenzen angehen und gemeinsam Lösungswege finden. Um zu einer professionellen Aus-

Abb.4: Erste Ausbildungsphase



Leitfrage: Wie viel Praxis braucht die Theorie?

Abb.5: Zweite Ausbildungsphase



Leitfrage: Wie viel Theorie braucht die Praxis?

Abb.6: Fort- und Weiterbildung



Leitfrage: Wie viel Theorie braucht die Praxis?

bildung zu kommen, kann nicht weiterhin so getan werden, als würden Lehramtsstudierende, insbesondere für das Gymnasium, zu zukünftigen Wissenschaftlern mit ein wenig Fachdidaktik ausgebildet.

Aber es braucht nicht nur Kooperation, Information und Absprache zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase. Auch für die Fort- und Weiterbildung (Abb. 6) – die zweifelsohne in der Zukunft verpflichtend sein muss – muss eine klare institutionelle Rollenverteilung gefunden werden. Fachwissenschaftliche und methodologisch-didaktische Weiterbildung kann nur von der Universität geleistet werden. Dieser Aufgabe hat sie sich in entsprechend auswählender und didaktisierender Form zu stellen, will sie nicht eine nicht zufriedenstellende Schulausbildung der nächsten Generation (wie sie sich ja teilweise bereits in internationalen Studien abzeichnet) mitverantworten müssen.

Ein wichtiger Aspekt in der beruflichen und berufsmäßigen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, dem bislang recht wenig Bedeutung beigemessen wurde, ist die Problematik des Rollenwechsels. Lehrkräfte, deren Aufgabe das Unterrichten, das Vermitteln von Kenntnissen und Inhalten ist, sehen sich in der Weiterbildung plötzlich in der Rolle der Lernenden – eine Position, die nicht alle ohne Probleme akzeptieren. Eine Reflexion des ständig notwendig werdenden Rollenwechsels schließt auch die angemessene Beachtung der von den sich weiterbildenden Lehrkräften eingebrachten Kenntnisse und Erfahrungen ein.

Probates Mittel, um zu einem gewinnbringenden Miteinander aller zu kommen, ist die Stärkung und die Zusammenarbeit in der (Unterrichts)Forschung, die es in überzeugendem Maße auszubauen gilt.

Prof. Dr. Heidemarie Sarter
Universität Koblenz-Landau
Romanisches Seminar
Rheinau 1 · 56075 Koblenz
Tel. (0261) 9119271 · Fax (0261) 9119278
sarter@uni-koblenz.de

Podiumsdiskussion

Fremdsprache als Kommunikationsmittel: Integration in den Fachunterricht an allgemein- bildenden Schulen und Anforderungen für die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden

Fremdsprache als Kommunikationsmittel: Integration in den Fachunterricht an allgemeinbildenden Schulen und Anforderungen für die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden



Podium:

Petra Jung, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

Iris Denkler, Elsa-Brändström-Gymnasium, Oberhausen

Nicola Hanecke, Elsa-Brändström-Gymnasium, Oberhausen

Dr. Evelyn Junginger, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport für das Land Brandenburg, Potsdam

Moderation: Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Freese, Universität Paderborn

Christiane Knaup

Zusammenfassung

Das einführende Impulsreferat von *Heidemarie Sarter* befasste sich mit der Integration der bilingualen Erziehung in den Fachunterricht an allgemeinbildenden Schulen und mit den Konsequenzen für die Lehrerbildung und Weiterbildung. In ihren Ausführungen forderte sie u.a. sprachvergleichende Ausbildungselemente den Lehrenden und vermehrten Einsatz englischsprachiger Quellen im Unterricht. Bilinguale Erziehung erfordere einen natürlichen Umgang mit der Sprache. Ziel solle sein, ein sprachlich-kulturelles Verhalten bei den Kindern zu erreichen. Jedoch setze diese Unterrichtsmethode mehrsprachige Lehrkräfte voraus.

In der Diskussion um die Vermittlung von Mehrsprachigkeit betonte *Heidemarie Sarter*, dass bei der zukünftigen Lehrerfortbildung nicht mehr nur das Fachwissen im Mittelpunkt stehen dürfe. Stattdessen würden die Lernbiographien eine größere Bedeutung erhalten. Lehrende selbst sollen über das eigene Lernen reflektieren.

Ein weiterer Aspekt sei, das Kennen lernen der Kulturen und dies setze verbindlich einen Auslandsaufenthalt voraus.

Petra Jung beschrieb die Aktivitäten, die im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 angeboten werden. Als Ziel wurde die Förderung der Mehrsprachigkeit genannt. Das Bundesministerium habe dazu ein Handlungskonzept für das Sprachenlernen entwickelt, um Wert und Nutzung des Fremdspracherwerbs für die persönliche und berufliche und soziale Entwicklung zu unterstreichen. Sie stellte drei Modelle vor, die dieses Handlungskonzept unterstützen: Das erste Modell, das Nachbarschaftskonzept, betont den Spracherwerb um mit den angrenzenden Ländern kommunizieren zu können, das zweite Modell hat das Ziel, andere Kulturen näher zu bringen, und das dritte Modell bezieht sich auf den integrierenden, fachbezogenen Fremdsprachenunterricht.

Von besonderer Wichtigkeit sei die Kontinuität im Lernprozess. Brüche beim Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen müssten vermieden werden. Bei der Lehrerfortbildung müsse daher besonderer Wert auf Kenntnisse über die Prozesse des Fremdsprachenerwerbs gelegt werden. *Petra Jung* forderte auch eine stärkere fachsprachliche Forschung im Bereich der Methodik und Didaktik.

Als Vertreterinnen der Gymnasien stellten die Lehrerin *Iris Denkler* und die Schülerin *Nicola Hanecke* die zahlreichen Sprachprogramme an ihrer Schule vor. Zunächst berichteten sie von einem aktuellen Projekt, dem „Sprachentag“. In dieser Form des Fremdsprachenunterrichts werde die Sprache von Schülern an Schüler vermittelt. Dabei handelt es sich entweder um Muttersprachler/innen oder deutsche Schüler/innen, die einen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben. Auf diese Weise werde der Zugang zu anderen Sprachräumen intensiver und direkter vermittelt.

Besonderen Wert legt die Schule auf die Selbstevaluation der Lernenden. *Iris Denkler* schilderte, wie Selbsteinschätzung von Leistungen anhand des Europäischen Portfolios der Sprachen ermöglicht wird. Die Rubrik „Sprachenbiographie“ und der kontinuierlich geführte Sprach-Pass seien u. a. geeignete Instrumente, um den Lernenden einen Überblick über die eigene Sprachentwicklung zu geben.

Evelyn Junginger berichtete über die Situation der Lehrerfortbildung in Brandenburg. Sie verwies auf die Schwierigkeit der Trennung in der Zuständigkeit von Wissenschafts- und Schulverwaltung und auf das Problem, dass nur ein geringer Prozentsatz von Fremdsprachenstudenten/innen ein Auslandsstudium absolviere. Für Lehrkräfte, die bereits im Beruf sind, sei die Weiterbildung im Fremdsprachenbereich daher besonders wesentlich.

Im Mittelpunkt der Diskussion stand der Bedarf an fachdidaktischer Forschung und das Thema Leistungsbewertung. Das Europäische Portfolio als Unterrichtsinstrument wurde als wichtiges Mittel bewertet, um mit den Lehrenden in Diskussion zu treten. Da die Schüler/innen sich selbst evaluieren, stellte sich die Frage, ob die Differenz zwischen der Bewertung des Lehrers

und der eigenen Bewertung zu groß sei. Aus ihrer Erfahrung berichtete Iris Denker, dass die Schüler/innen sich eher unterschätzten als dass sie sich zu gut einstufen.

Insgesamt waren sich die Workshopteilnehmer darin einig, dass Spracherwerb über Schule hinausweisen muss. Von besonderer Wichtigkeit sei es, niemanden auszuschließen und Erfolge sichtbar zu machen. Nicht Sprache sei das Ziel, sondern die Sprache als Kommunikationsmittel. Dazu bedarf es nach Meinung der Anwesenden einer größeren Lernerzentrierung und Lernerautonomie und einer verstärkten Handlungsorientierung im Unterricht.

Im Schlusswort unterstrich *Angelika Hüfner* die Aufbruchstimmung in Bezug auf frühe Fremdsprachenförderung und bilingualen Unterricht. Sie wies noch einmal auf die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts für das Verständnis und das Miteinander mit anderen Kulturen hin. Sie gab jedoch zu bedenken, dass man die Herkunftssprachen der Migrantenkinder nicht vernachlässigen sollte und plädierte dafür, die Herkunftssprachen der Migrantenkinder in den Lernprozess des Fremdspracherwerbs einzubauen. Lehrende und Lernende müssten sich hierfür Zeit nehmen und Zeit geben. Die Formel *learning by doing* gelte für Lehrkräfte und Schüler.

Christiane Knaup
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
Tel. (05251) 603048
Fax (05251) 603539
cfree1@hrz.uni-paderborn.de

Podiumsdiskussion

Moderation: Prof. Dr. Peter Freese

Meine Damen und Herren, die zweite Podiumsdiskussion des heutigen Tages ist dem Thema „Fremdsprache als Kommunikationsmittel“ gewidmet, und nachdem es in unserer ersten Runde um den Frühbeginn ging, wollen wir uns jetzt mit jenen Aspekten befassen, die über den traditionellen Fremdsprachenunterricht hinausgehen und sich auf die Verwendung einer Fremdsprache nicht als Ziel, sondern als Mittel, also etwa als Kommunikationsmedium im Sachfachunterricht beziehen. Frau Petra Maria Jung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung wird vor dem Hintergrund der Überlegungen, die durch das Europäische Jahr der Sprachen ausgelöst wurden, ein paar einleitende Thesen zu unserem Thema vorstellen; Frau Iris Denkler vom Elsa Brandstöm-Gymnasium Oberhausen wird dann aus der praktischen Arbeit an ihrer in diesem Feld vorbildlichen Schule berichten; und Frau Dr. Evelyn Junginger vom Referat für Lehrerbildung im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg wird sich abschließend mit der Frage befassen, welche Konsequenzen sich aus den neuen Zielen und Ansprüchen für die Ausbildung der Lehrer(innen) ergeben.

Im Folgenden werden die vorbereiteten Texte der Podiumsteilnehmer abgedruckt:

Petra Maria Jung

„Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders?“



Die enge europäische Zusammenarbeit in nahezu allen Bereichen erfordert in den letzten Jahren mehr und mehr Sprachkenntnisse im Beruf, aber auch im persönlichen Bereich. In allen EU-Ländern wird deshalb zur Zeit darüber debattiert, die erste Begegnung mit einer Fremdsprache vorzuziehen und bereits im Kindergarten und in der Grundschule mit dem Sprachenlernen zu beginnen. Sprachenlernen wird damit zu einem wichtigen Faktor in der Bildungs- und Ausbildungspolitik in Europa und in Deutschland. Das **Europäische Jahr der Sprachen 2001** hat uns hierbei einen großen Motivationsschub in Richtung Sprachenlernen gegeben. Wir diskutieren derzeit in Deutschland mit den Ländern, Sozialpartnern, Hochschulen und mit den Verbänden der Erwachsenenbildung ein gemeinsames **Handlungskonzept zum Sprachenlernen**. Damit möchten wir erreichen, dass alle Beteiligten Reformen vorantreiben und dass das Sprachenlernen ein integrativer Bestandteil in allen Bereichen von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung wird.

3 Modelle:

1. Fremdsprachenunterricht (+ das Erlernen der Sprache des Nachbarn)
2. Begegnung mit Sprachen (Sensibilisierung für Sprache(n) als menschliches Kommunikationsmittel und das Kennenlernen anderer Kulturen; Einbindung in den gesamten Unterricht) und
3. Integrative Fremdsprachenarbeit (Einbezug von Fremdsprachen in anderer Unterrichtsfächer, Verbindung von Sprache und inhaltlicher Arbeit in den einzelnen Fächern)

Lernziele

Mündlichkeit und Schriftlichkeit in anderen Sprachen
Fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit
Interkulturelle Verständigung

Hintergrundthesen:

- Sprache wird effektiver erworben, wenn sie „zweckbestimmt“ gelernt wird (**„content based language learning“**), Sprache wird als Unterrichtsmedium im Sachfachunterricht aller Fächer/ einiger Fächer eingesetzt.
- Alle modernen Sprachen und alle Sachfächer sind im Prinzip für den **bilingualen Unterricht** geeignet; die Frage ist allerdings, ob dieses Prinzip auch für alle Lerngruppen zutrifft (Spaltung in gute und schlechte Schüler und Schülerinnen, Spaltung in überwiegend deutschsprachige Kinder und Kinder mit anderen Herkunftssprachen; Sprachenlernen als Bildung für alle?).
- Es stellt sich für jede Schule die Frage nach dem **Schulprofil** und der **Sprachenfolge** (Welche Schule fängt mit welcher Sprache an, gibt es eine Sprache, die sich kontinuierlich durch alle Fächer durchzieht (d.h. dann z.B. auch Französischunterricht in englischer Sprache).
- Wir brauchen den verstärkten **Einsatz von Muttersprachlern** im Sprachunterricht und im bilingualen Fachunterricht.
- Sprachpolitik ist immer mehr auch Integrationspolitik; es muss je nach Schulprofil und Schülerschaft entschieden werden, inwiefern auch die **Herkunftssprachen der Migranten und Migrantinnen** in ein neues Lern- und Lehrkonzept eingebunden werden können.
- Die **„Sprachenfolge“** und das **„Sprachenprestige“** entscheiden sehr wesentlich über die weitere Sprachlernmotivation (nach dem Hamburger Gutachten „Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher, Juli 2001 ergibt sich häufig ein Konkurrenzverhältnis zwischen sog. „Weltsprache(n)“ und Herkunftssprache; d.h. je mehr Englisch in der Grundschule, desto weniger wird bei Migrantenkinder noch die Herkunftssprache gelernt; Umfrage ergab, dass Englisch und Herkunftssprache wichtiger angesehen wird als die Landessprache).
- Es ist zu prüfen, ob zukünftig die Vorverlegung der ersten Fremdsprache in der Grundschule die Konsequenz hat, dass die erste oder zweite Fremd-

sprache in der Sekundarstufe I und II verstärkt auch Arbeitssprache in anderen Fächern wird und die eigentliche fremdsprachliche Unterrichtung mit geringerem Stundendeputat durchgeführt wird (**Kontinuität des Sprachenlernens in Lernzusammenhängen** muss von Anfang an gewährleistet werden; keine Brüche). Das bedeutet auch neue didaktisch-methodische Ansätze für das jeweilige Sachfach und entsprechende (fremdsprachliche und fachdidaktische) Lehrerfortbildungen.

- **Lehrerfortbildungen** sind in folgenden Bereichen notwendig: Ausbau der eigenen Sprachkompetenzen, Entwicklung einer (fachbezogenen) Fremdsprachendidaktik für die jeweilige Altersstufe, Kenntnisse zu Prozessen des Spracherwerbs.
- Förderung langfristiger sprachwissenschaftlicher und didaktischer **Begleitforschung ist zwingende Notwendigkeit** für eine Weiterentwicklung/Umsetzung des bilingualen Sachunterrichts.
- Nutzung von Möglichkeiten des **Tandem-Verfahrens** (Klassentandem) und von Schulpartnerschaften (auch unter Einbeziehung der neuen Medien – transnationale, virtuelle Klassen).
- **Zu früher Englischunterricht** kann auch bewirken, dass sehr frühzeitig eine alleinige (und häufig ausschließliche) Konzentration auf die englische Sprache erfolgt und andere Sprachen dadurch ausgegrenzt werden.

Petra Maria Jung
BMBF
Hannoversche Straße 28-30 · 10115 Berlin
Tel. (030) 285405349
Fax (030) 285405512
petra.jung@bmbf.bund.de

Iris Denkler

Integration des Sprachenunterrichts in den Fachunterricht



Unstrittig ist die schulische Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch im sonstigen Fachunterricht die wirksamste Methode, Sprachkenntnisse nicht nur zu vertiefen und zu erweitern, sondern diesen auch eine andere Qualität zu geben (*CALP – Cognitive academic language proficiency*) als Werkzeug für Beruf und Studium (überfachliche Kompetenzen / Lernprozesse der Lebens- und Arbeitswelt).

1. Im Wesentlichen funktioniert dieses Modell an Schulen mit einem bilingualen Bildungsgang, in Deutschland sind dies deutlich mehr als 400 Schulen (Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen).
2. Diese Modell ist beliebt, gut und teuer, weil es in aller Regel a) die Bildung besonderer Klassen, b) die Bereitstellung zusätzlicher Mittel impliziert. Das sind wesentliche Gründe, warum das Modell in einigen Bundesländern stagniert.
3. Es gibt weitere Gründe, warum Schulen mit bilingualem Bildungsgang nicht zur Serienreife kommen oder als Modell für die Regelschule taugen:
 - a) Aufgrund der Bevorzugung bestimmter Sachfächer wie Geschichte, Erdkunde, Politik, die sich eher weniger für Language 2 (L2) als Arbeitssprache eignen.
 - b) Damit wird die erste Fremdsprache – in der Regel Englisch bevorzugt.
 - c) Es führt zur Selektion leistungsfähiger und -williger Schülerinnen und Schüler.
 - d) Der Fremdspracherwerb reicht i.a. nicht zur Bearbeitung anspruchsvoller bis schwieriger Aufgaben (z.B. Statistik); hier bedürfte es eines größeren Zeitkontingentes für den Spracherwerb, das von den Sachfächern unter themenspezifischen Gesichtspunkten zur Verfügung zu stellen wäre. Eine mögliche Lösung bietet sich über die horizontale Kooperation mit mehreren Fächern an, in denen das Lernen, hier der Spracherwerb zum Gegenstand gemacht wird und einem hohen Grad

der Individualisierung Raum gibt, damit auch Sprachlernzeiten gewonnen werden können, die bei einer vertikalen Strukturierung nicht vorhanden wären (Studentafel, Lehrerdeputate).

4. Das Modell der „flexiblen bilingualen Phasen“ oder Module ist eher für eine breitere Bildungslandschaft geeignet, weil:
 - a) es nicht die Kooperation mit bestimmten Sachfächern präferiert, sondern die Einbindung aller Fächer denkbar ist.
 - b) es deshalb auch mit der zweiten Fremdsprache funktioniert.
 - c) es hinsichtlich Thema, Anforderungsbreite und -höhe und Zeitaufwand auf eine durchschnittliche Klasse zugeschnitten werden kann.
 - d) es die Organisation des Sprachenlernens als *Language across the curriculum* begreift.
5. Als mittelfristige Perspektive zeichnet sich ab,
 - a) dass die erste Fremdsprache (durch zwei Jahre Grundschule verlängert) in den Klassen 9 und 10 phasenweise als Arbeitssprache in anderen Fächern genutzt werden sollte, vor allem in solchen Fächern und bei solchen Themen, die einen Mehrwert für interkulturelles Lernen und die Berufsvorbereitung versprechen,
 - b) dass sich fächerübergreifende/-verbindende Vorhaben und Kurse für die Jahrgangsstufe 9/10 etablieren, die ganz in der ersten Fremdsprache geführt werden (European Studies, Social Sciences and Economics, IT and Media),
 - c) dass solche Module / Phasen auch – wo interkulturell ergiebig – für die zweite Fremdsprache eingerichtet werden.
6. Schließlich eröffnen sich neue Möglichkeiten für die Fremdsprache als Arbeitssprache in anderen Fächern in der Sekundarstufe II (GOST/ Berufskolleg). Hier kann der Regelunterricht bei Profilbildung ganz eingespart werden, wenn Grundkurse in der Fremdsprache geführt werden.

Iris Denkler
Elsa-Brändström-Gymnasium
Christian-Steger-Str. 11 · 46045 Oberhausen
Tel. (0208) 857890 · Fax (0208) 5402170
Iris.Denkler@t-online.de

Evelyn Junginger

Fremdsprachenfrühbeginn ab Jahrgangsstufe 3



Mit dem Unterricht in der ersten Fremdsprache Englisch ab Jahrgangsstufe 3 soll ab dem Schuljahr 2003/04 begonnen werden.

Aus der Einführung resultiert ein zusätzlicher Bedarf an qualifizierten Lehrkräften, der sich auf schätzungsweise 600 Personen beläuft.

Da

- a) eine entsprechende Anzahl von Fachlehrkräften insbesondere unter Berücksichtigung der landesspezifischen Einstellungs- und Beschäftigungsbedingungen (befristet, Teilzeit, Osttarif) und der hohen Einstellungszahlen in den alten Bundesländern inkl. Berlins auch nicht annäherungsweise auf dem Lehrerarbeitsmarkt rekrutiert werden könnte und
- b) eine entspannte Situation auf dem Lehrerarbeitsmarkt unterstellt – eine entsprechend hohe Zahl von Neueinstellungen mit den beschäftigungspolitischen Rahmenbedingungen (.....Beschäftigungssicherungsvereinbarungen) kaum in Übereinstimmung zu bringen wäre,

konzentriert sich das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg derzeit auf die Weiterbildung von Grundschullehrkräften.

Weiterbildung meint hierbei

- ein Erweiterungsstudium im Umfang von 25 SWS von 1,5-jähriger Dauer auf universitärem Niveau; Eingangsvoraussetzung sind sprachpraktische Kompetenzen auf dem Niveau des Cambridge First Certificate;
- sofern die sprachpraktischen Eingangsvoraussetzungen nicht nachgewiesen werden können, wird eine einjährige Intensivfortbildung im Umfang von 320 Stunden zzgl. einem zweiwöchigem Auslandsaufenthalt in Großbritannien bzw. in Irland vorgeschaltet.

Gegenwärtig eingerichtet sind Studienkapazitäten im Umfang von etwa 300 Plätzen:

- der erste Studiengang mit 125 Teilnehmern beginnt im Oktober 2001;
- der zweite Studiengang mit 160 Teilnehmern beginnt im April 2002, nachdem die Lehrkräfte eine im Februar 2001 begonnene Intensivfortbildung absolviert haben;
- ein dritter Studiengang für Lehrkräfte aus dem Nordwesten des Landes mit bis zu 25 Teilnehmern beginnt im August 2002.

Die Studiengänge schließen mit einer Erweiterungsprüfung vor dem Landesprüfungsamt für ein so genanntes Kleines Fach der Grundschule ab und sind damit nicht vergütungs- bzw. besoldungsrelevant. Allerdings sind Lehrkräfte, die das Erweiterungsstudium erfolgreich abgeschlossen haben, grundsätzlich vor Umsetzungen in Schulen mit anderen Bildungsgängen geschützt, was in der gegenwärtigen beschäftigungspolitischen Situation ein besonderes Attraktivitätsmerkmal für viele Grundschullehrkräfte darstellt.

Die Intensivfortbildungen und Erweiterungsstudiengänge werden dezentral an sechs Standorten im Land organisiert; die Lerngruppengröße liegt bei 13 bis 15 Teilnehmern. Den Teilnehmern werden Anrechnungsstunden nach Maßgabe des Beschäftigungsumfangs – in der Regel vier Stunden – gewährt; sie haben einen Eigenbeitrag zu den Kosten des Auslandsaufenthalts in Höhe von rd. DM 800 zu leisten und tragen ansonsten die Kosten für An- und Abreise zum Ort der Fort- bzw. Weiterbildung und für ihre Studienmaterialien selbst.

Mit den bisher organisierten Maßnahmen werden zu Beginn bzw. im Laufe des Schuljahres 2003/04 rund 300 qualifizierte Fachlehrkräfte zur Verfügung stehen.

Gegenwärtig prüft das MBS, ob und inwieweit weitere Qualifizierungsmaßnahmen zu organisieren sind, um dem voraussichtlichen Lehrkräftebedarf entsprechen zu können. Entsprechende Bedarfs- und Wirtschaftlichkeitsberechnungen gestalten sich etwas schwierig, weil noch nicht absehbar ist, in welchem Umfang Fachlehrkräfte, die gegenwärtig noch in Sek.-Schulen eingesetzt sind, aufgrund der schülerdemographischen Entwicklungen an den Sek. I-Schulen ab 2004 unter anderem in die Grundschulen umzusetzen sein werden.

Fortbildungsmaßnahmen werden gegenwärtig noch nicht durchgeführt, insbesondere weil

- a) die curriculare Ausgestaltung des Englischunterrichts ab Jahrgangsstufe 3 noch nicht abgeschlossen ist, so dass noch kein hinreichendes Referenzsystem für die inhaltliche Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen bereitsteht;
- b) wegen der Einführung ab 2003/04 jetzt beginnende Maßnahmen Vorratsfortbildungen wären und die erworbenen Kenntnisse ohne Praxisbezug wären;
- c) nicht zuletzt bei begrenzten Ressourcen für die Fort- und Weiterbildung eine Prioritätensetzung erforderlich war.

Unstreitig ist, dass im Zuge der Einführung des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts Fortbildungsmaßnahmen sowohl für die neu qualifizierten Englischlehrkräfte als auch für die schon vorhandenen Fachlehrkräfte erforderlich wird, weil der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung auch in den nachfolgenden Klassen hat.

Dr. Evelyn Junginger
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Postfach 9001611 · 14437 Potsdam
Tel. (0331) 8663691
evelyn.junginger@mbjs.brandenburg.de

Angelika Hüfner

Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders?



Ich werde nicht den Versuch unternehmen, eine Zusammenfassung des heutigen Tages vorzutragen. Dazu waren die Beiträge zu vielfältig, die Anregungen zu komplex. Ich werde den Versuch unternehmen, die heute gewonnenen Erkenntnisse bildungspolitisch zu wenden.

Frühes Fremdsprachenlernen geht wie eine Welle über unser Land. Manchmal kann man den Eindruck gewinnen, dass im löblichen Wettstreit der Länder das gut Gemeinte statt des Guten siegt. Gehen uns die Maßstäbe verloren? Klasse 5, Klasse 3, Klasse 1, Vorschule, Kindergarten – kommt als nächstes der Kindergarten?

Trifft die Gleichung „Je früher – je besser!“ das pädagogisch Gewollte? Oder: Was muss es, wie heute mehrfach genannt, nicht doch „Je früher – je anders!“ heißen?

Es gibt viele gute Gründe für den Fremdsprachenerwerb an sich, für den frühen Fremdsprachenerwerb und insbesondere auch für eine Vielfalt des Spracherwerbs:

- Über viele Sprachen zu verfügen ist ein kommunikativer Reichtum, der Grenzen und Vorurteile überwinden hilft.
- Sprachen öffnen den Zugang zu fremden Kulturen und Völkern. Verständigung in „anderen Zungen“ ist vielleicht der Ausweg aus der babylonischen Gefangenschaft und damit eine echte Chance auseinander driftende Partikulargesellschaften zu einem neuen Ganzen zusammenzuführen. Die Begriffe Weltgesellschaft und Weltbürgertum wurden heute mehrfach genannt und machen Sinn in diesem Zusammenhang.

-
- Vielleicht bedeutet die Verständigung in anderen Sprachen aber auch nur eine kleine Insel der Vertrautheit in der Angst machenden Vielfalt der Kulturen. Sprachen lernen heißt auch Ängste nehmen. Das sollten wir nicht vergessen.

Die Schule und die Bildungspolitik der Länder stehen unter einem ungeheuren Druck: Kein bildungspolitischer Aufsatz kommt ohne das Wort „Reformstau“ aus, keine Rede ohne den Hinweis auf die drohende Nachrangigkeit des bundesdeutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich.

Dieser Druck hat einen Namen. Er heißt „Zukunftsfähigkeit“. Und er wird von verängstigten Eltern ausgeübt aus Sorge um die Zukunftsfähigkeit ihrer Kinder, von verärgerten Unternehmen aus Sorge um die Zukunftsfähigkeit des Standortes Deutschland, von Bildungspolitikern aus Sorge um die Zukunftsfähigkeit ihres Ressorts. Und der Spracherwerb spielt in diesem Konzert eine bedeutende Rolle.

So laufen wir denn alle mit in diesem Wettbewerb der Schnellsten und Frühesten in der Hoffnung, auch die Besten zu sein. Wir in Berlin natürlich auch. Wir haben nach der Erprobungsphase mit einer Begegnungssprache das Erlernen der ersten Fremdsprache mit Beginn dieses Schuljahres auf die Klasse 3 aller Grundschulen vorgezogen. Wir haben das frühe Fremdsprachenlernen ab der ersten Klasse an einigen Standorten in der Erprobung. Wir bauen unser traditionelles bilinguales Angebot in Grund- und Oberschulen kontinuierlich aus, haben hervorragende bilinguale Europaschulen von der Vorklasse bis zum Doppelabitur und selbstverständlich den ein oder anderen bilingualen Kindergarten.

Das ist toll! In jedem Gespräch mit der Kindergärtnerin, der Grundschul- oder Fremdsprachenlehrerin wird die Begeisterung deutlich, die der spielerische Lernansatz bei den Kleinen auslöst, der Kompetenzzuwachs bei den Großen und die Selbstverständlichkeit, mit der sich unsere Kinder und Jugendlichen in der fremden Sprache bewegen, sei es im Internet oder in der realen Erfahrung des Schüleraustauschs mit Frankreich, Spanien, Lateinamerika oder den USA.

Und genau das haben wir gewollt: den polyglotten Deutschen, der sein Spießerimage ablegt, sich fremde Welten erschließt und offen ist für die Verständigung mit jedermann.

Aber es bleiben noch genug Probleme.

Leider haben wir die hohe Qualität des frühen und des vielfältigen Fremdsprachenerwerbs erst mit dem zusammenwachsenden Europa entdeckt und den neuen Nachbarn an unseren Grenzen – nicht mit der Vielfalt der mit uns lebenden und mit unseren Kindern lernenden Migranten.

Wir haben immer noch Sprachen erster und zweiter Klasse; Sprachen, dessen Erwerb einen Prestigegewinn für den Sprecher bedeuten und Sprachen, um die man sich besser gar nicht kümmert, auch wenn sich hinter den fremden Worten eine Kultur von vielen tausend Jahren verbirgt. Mit der Missachtung der Sprache ist häufig eine Missachtung der Kultur verbunden. Wir müssen auch die Herkunftssprachen der Migranten in zukunftsorientierte Sprachkonzepte für alle einbinden.

Wir haben Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, die wahrscheinlich mit der bisherigen Form des Fremdsprachenerwerbs überfordert sind. Hier kann Vielfalt den Verlust von Bildungschancen bedeuten, weil er in Unübersichtlichkeiten endet und kein Elternteil in der Lage ist, den gordischen Knoten des Nichtverstehens zu durchschlagen.

Wir haben es auch mit Lehrern zu tun, deren Ausbildung dem polyglotten Anspruch weltgewandter Schülerinnen und Schüler nicht mehr standhalten kann. Hier fehlt es an notwendiger Professionalität, sowohl was den aktiven Sprachgebrauch angeht als auch Fragen altersangemessener Methodik und Didaktik.

Was bleibt zu tun?

Wir sollten nicht Abstand nehmen vom frühen Fremdsprachenerwerb. Das ist heute durch die Vielfalt der Anregungen und dem Drängen nach Veränderungen sehr deutlich geworden. Es wäre auch schade um all die Kinder und Jugendlichen, die sich ohne große Mühe neue Sprach-Welten erschließen können.

Wir müssen aber neue Formen der Aus- und Weiterbildung für Sprachenlehrer entwickeln, die den Aspekt des Kommunikativen in das Zentrum eines modernen Sprachenlernens stellen, nicht nur im Unterricht, sondern auch bei der leidigen Frage der Bewertung und Benotung.

Wenn es uns gelingt, das „Je früher desto anders“ in die Wirklichkeit der Schulen zu übertragen und uns von der traditionellen Systematik des Sprachenlernens zu trennen zu Gunsten der Dialogfähigkeit in unterschiedlichen Sprachsegmenten, müssten wir es eigentlich schaffen können, die Vielfalt des Spracherwerbs zu einem tatsächlichen Gewinn für alle und nicht zu einer zusätzlichen Qual im alltäglichen Lernbetrieb von Schule werden zu lassen.

Nicht vergessen sollten wir nach solch einem anregenden „Sprachentag“, dass unser Thema heute ein zwar wichtiger aber ein kleiner Baustein der umfassenden Schulreform ist, die uns alle beschäftigt. Das frühe (Fremd-) Sprachenlernen ist Teil der Qualitätsentwicklung von Schule. Es muss eingepasst werden in andere Reformüberlegungen wie z.B. die Verbesserung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung oder die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur. Und es muss Teil eines neuen Bildungsanspruches werden, der die Schule öffnet für Lernansprüche, die der Wirklichkeit eher entsprechen als unsere alte Fachsystematik.

Dr. Angelika Hüfner
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport
Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
Tel. (030) 90265848
Angelika.Huefner@SenSJS.Verwalt-Berlin.de

Liste der Teilnehmerinnen & Teilnehmer

Ursula Asheuer

LISUM Berlin
Alte Jakobstraße 12
10969 Berlin

Elisabeth Bittner

Arbeitsstab Forum Bildung
53113 Bonn, Hermann-Ehlers Str.10

Sabine Brendel

Unternehmen Kultur
Kyffhäuserstr. 17
A, 01309 Dresden

Marianne Demmer

GEW-Hauptvorstand
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt/M.

Iris Denkler

Elsa-Brändström-Gymnasium,
Christian-Steger-Str. 11,
46045 Oberhausen

Prof. Dr. Peter Freese

Fachbereich 3, Universität Paderborn
33095 Paderborn

Torsten Friesecke

Große Hamburger Straße 33,
10115 Berlin

Ulrike Grassau

Senatsverwaltung für Schule,
Jugend und Sport
Beuthstraße 6-8
10117 Berlin

Nicola Haneke

Elsa-Brändström-Gymnasium
Christian-Steger-Str. 11
46045 Oberhausen

Elisabeth Hötzle

ISB München
Arabellastr. 1
80925 München

Dr. Angelika Hüfner

Senatsverwaltung für Schule,
Jugend und Sport
Beuthstraße 6-8
10117 Berlin

Prof. Dr. Norbert Huppertz

Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg

Petra Maria Jung

Bundesministerium für Bildung
und Forschung
11055 Berlin

Dr. Evelyn Junginger

Ministerium für Bildung, Jugend und
Sport des Landes Brandenburg
Steinstr. 104-106
14480 Potsdam

Christiane Knaup

Universität Paderborn
33095 Paderborn

Karin Leutert

Staatliche Akademie für
Lehrerfortbildung
Vikinger Str. 33
78166 Donaueschingen

Prof. Dr. Hans-Georg Mehlhorn

Leipziger Kreativitätszentrum –
Bildungs- und Forschungsinstitut
Sonnenweg 12
04288 Leipzig

Prof. Dr. Gerlinde Mehlhorn

BIP-Kreativitätszentrum
Sonnenweg 12
04288 Leipzig

Jeanne Nissen

Landesinstitut für Schule und
Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern
(L.I.S.A.)
Ellerried 5
9061 Schwerin
Möllner Str. 12
18109 Rostock

Christoph Reiners

SKULTUR
Dahlienstraße 21
47495 Rheinberg

Prof. Dr. Heidemarie Sarter

Universität Koblenz-Landau
Rheinau 1
56075 Koblenz

Hannelore Schink

Ministerium für Bildung, Jugend und
Sport des Landes Brandenburg,
Steinstr. 104-106
14480 Potsdam

Bettina Schultz

Thüringer Kultusministerium
Werner-Seelenbinder-Straße 1
99096 Erfurt

Elisabeth Timmer

Verein kath. deutscher Lehrerinnen
Leuchtenburgstr. 29
14165 Berlin,

Dr. Joachim Utech

ADD-Schulaufsicht
Friedrich-Ebert-Straße 14
67433 Neustadt/Weinstr.

Gitta Winhuysen

Elsa-Brändström-Gymnasium
Christian-Steger-Str. 11
46045 Oberhausen

Marlene Wolter

Niedersächsisches Kultusministerium
Schiffgraben 12
30159 Hannover

Forum Bildung

Bund und Länder haben 1999 das Forum Bildung eingesetzt, um Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sicherzustellen. Unter dem gemeinsamen Vorsitz von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und Bayerns Wissenschaftsminister Hans Zehetmair arbeiten im Forum Bildung Bildungs- und Wissenschaftsministerinnen und -minister des Bundes und der Länder sowie Vertreterinnen und Vertreter der Sozialpartner, Wissenschaft, Kirchen, Auszubildenden und Studierenden zusammen.

Ausgangspunkt für die Einrichtung des Forum Bildung ist die Erkenntnis, dass Bildung die Schlüsselrolle in der Gesellschaft von morgen haben wird. Bildung steht vor der doppelten Herausforderung, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die in Zukunft über Lebenschancen des Einzelnen und über gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt entscheiden, und gleichzeitig soziale Ausgrenzung angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen zu verhindern und bestehende Ausgrenzung zurückzudrängen.

Im Mittelpunkt der Arbeit des Forum Bildung stehen fünf bildungsbereichsübergreifende Themenschwerpunkte, die Bund und Länder gemeinsam berühren:

- Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen
- Förderung von Chancengleichheit
- Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb
- Lernen, ein Leben lang
- Neue Lern- und Lehrkultur.

Das Forum Bildung erarbeitet bis Ende 2001 Empfehlungen zu Bildungszielen, -inhalten und -methoden. Gleichzeitig führt das Forum Bildung eine breite öffentliche Debatte über Bildung, um die Anregungen und Ideen derjenigen einzubeziehen, die an Bildung teilnehmen, an Bildung interessiert sind oder Bildung gestalten (vgl. www.forum-bildung.de). Bildungsreform kann nur erfolgreich sein, wenn die Bedeutung von Bildung öffentlich wahrgenommen wird.

Bestellformular



An die Online-Redaktion Forum Bildung. Fax (0221) 2784-708
Lieferadresse (bitte in Blockbuchstaben ausfüllen):

Straße/Hausnummer (kein Postfach)

PLZ/Ort

Telefon/Fax

Bitte senden Sie mir kostenfrei:

Vergriffen: Materialien 1 „Aktuelle Bildungsdiskussion im Ausland“

Exemplar(e) Materialien 2 „Rede des Bundespräsidenten“

(**max. 4**) Exemplar(e) Materialien 3 „Erster Kongress des Forum Bildung“

Vergriffen: Materialien 4 „Qualifizierte Berufsausbildung für alle“

Vergriffen: Materialien 5 „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“

Vergriffen: Materialien 6 „Förderung von Chancengleichheit“

Vergriffen: Materialien 7 „Finden und Fördern von Begabungen“

Exemplar(e) Materialien 8 „Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb“

Exemplar(e) Materialien 9 „Lernen – ein Leben lang“

Exemplar(e) Materialien 10 „Neue Lern- und Lehrkultur“

Exemplar(e) Materialien 11 „Bildung und Qualifizierung von
Migrantinnen und Migranten“

Exemplar(e) Materialien 12 „Medienkompetenz – Kompetenz für neue Medien“

Exemplar(e) Materialien 13 „Fremdsprachenerwerb – wie früh und wie anders?“

Exemplar(e) Materialien 14 „Aus guten Beispielen lernen“

Exemplar(e) Ergebnisband I „Empfehlungen des Forum Bildung“

Exemplar(e) Ergebnisband II „Empfehlungen u. Einzelergebnisse
des Forum Bildung“

Exemplar(e) Ergebnisband III „Berichte der Expertengruppen des
Forum Bildung“

➔ Alle Materialien sind auch in der Internet-Bibliothek unter
www.forum-bildung.de abrufbar.

