



Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft

Gutachten

Frühfremdsprachenunterricht in der Volksschule

Erstellt im Auftrag der
Erziehungsdirektion des Kantons Bern
3005 Bern

Januar 2002

Dr. Francesca
Roncoroni-Waser

lic. phil. Christine
Le Pape Racine

Zusammenfassung für eilige Leser und Leserinnen

- **Ziele des frühen schulischen Fremdsprachenerwerbs** sind eine funktionale Mehrsprachigkeit der Kinder. Sprachliches Handeln in Situationen impliziert die kommunikativen Kompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben, welche auch den fremdsprachlichen Unterricht definieren. Ein weiteres Ziel lässt sich unter Entwicklung von positiven Einstellungen und Toleranz gegenüber fremden Kulturen (Fremd- und Selbstwahrnehmung) und Vertrautsein mit der anderen Sprache subsumieren.
- Wissenschaftlich begründet ist Lernen nach der **konstruktivistischen Lerntheorie** ein Aufbauen der eigenen kognitiven Welt; in diesem Sinne konstruiert sich jeder Lernende analog zum Erwerb der Erstsprache sein deklaratives und prozedurales fremd- sprachliches Wissen selber. Der Aufbau der Interaktionskompetenz und des Wortschatzes erfolgt linear; der Wortschatzerwerb organisiert sich durch mentale Kombinationsvorgänge wie Hypothesen stellen, Isolieren und Zuordnen. Der Erwerb des sprachlichen Regelsystems hingegen ist durch dynamische Verschiebungen und Anpassungen gekennzeichnet und folglich nicht linear. Der Sprachlernprozess ist durch die Merkmale der Systematik (Regelhaftigkeit der Erwerbsphasen des sprachlichen Systems), der individuellen Variabilität im Erwerbsprozess (ständige Veränderung der Lernersprachen) und der interlinguistischen Einflüsse wie Sprachverwandtschaft, Einstellungen der fremden Sprache und Kultur gegenüber und persönlichen Sprachbiographien geprägt.
- Frühes Fremdsprachenlernen wird durch **Lernvoraussetzungen wie Eignung, Motivation, Haltungen und entwicklungspsychologische Faktoren** positiv unterstützt, da sich diese bei Kindern leichter beeinflussen lassen als später. Wissenschaftliche Ergebnisse wie auch Evaluationen der Modellversuche bestätigen, dass der frühe L2-Unterricht die Kinder bei angemessener Methode nicht überfordert und sich auch nicht negativ auf die schulischen Leistungen in andern Fächern auswirkt. Er begünstigt das spätere Weiter- und Neulernen anderer Sprachen und entwickelt generell die kognitive Flexibilität und den Erwerb von Lernstrategien. Die Berichte unterstreichen die Freude und Motivation am Fremdsprachenunterricht unter der Voraussetzung, dass der Unterricht **altersgerecht** konzipiert und die Inhalte wie auch die sprachlichen Inputs sorgfältig ausgewählt werden und dadurch die Neugierde der Kinder anspricht.
- Für den **frühen fremdsprachlichen Unterricht** bedeutet das, dass die kommunikative Kompetenz in authentischen Situationen entwickelt und anhand von reichen thematischen Inhalten aufgebaut wird. Er soll handlungsorientiert, imitativ, spielerisch aber inhaltlich anspruchsvoll sein. Die thematischen Inhalte

aus dem Alltag und aus dem allgemeinem Weltwissen lassen sich in NMM oder in anderen Fächern integrieren. Die semantische und pragmatische Progression, der Aufbau der Verstehenskompetenz und eine nicht forcierte produktive Kompetenz (Aussprache, Wortschatz, *chunks* und einfach strukturierte Sätze) stehen im Vordergrund und weniger die morpho-syntaktische Kompetenz. Eine Beachtung dieser Faktoren für den frühfremdsprachlichen Unterricht konturieren die didaktisch-methodischen Entscheidungen. Es ist dabei auf das Einsetzen von möglichst vielfältigen Interaktionsformen zu achten.

- Die **Methodenvielfalt**, die den heutigen fremdsprachlichen Unterricht ausmacht, beinhaltet vielfältige Arbeitsformen, wie z.B. für der Aufbau des Wortschatzes. Neben einem inhaltsorientieren Unterricht, der auch Inhalte aus der interkulturellen Pädagogik und der Ansätze des *éveil au langage* integriert, spielen vermehrt Inhalte aus Sachfächern eine Rolle. Interaktions- und Lernspielpädagogik, innere Differenzierung, Fehlerkultur und eine den neuen Inhalten angepasste Evaluation bilden unterstützende Massnahmen. Neben den Methoden des traditionellen Unterrichts müssen auch immersive Methoden, sowie Austausch-und Tandempädagogik berücksichtigt werden.
- **Für leistungsschwächere sowie fremdsprachige Kinder** stellt der fremdsprachliche Unterricht bei einer adäquaten Methode keine spezielle Belastung dar. Die Ergebnisse aus den Evaluationen belegen eher, dass fremdsprachige Kinder ebenso gute Resultate - wenn nicht bessere - wie ihre einsprachigen Altersgenossen vorweisen. Als Risikogruppe gelten allophone und wenig geförderte Kinder.
- Aus den analysierten bestehenden Unterrichtsversuchen aus der Schweiz und anderen Ländern haben sich **3 Modelle** herauskristallisiert:
 - traditioneller altersgerechter Fremdsprachenunterricht (separate Ausweisung von Lektionen)
 - immersive Modelle (separate Ausweisung von Lektionen)
 - integrierte Modelle, die keine spezielle Studendotation benötigen, wo sowohl Inhalte aus dem traditionellen Fremdsprachenunterricht wie immersive vermittelt werden.Ein vorwiegend integratives L2-Modell muss darauf achten, dass trotz der knappen zeitlichen Dotierung überhaupt sinnvolle Inhalte vermittelt werden können und dass der Unterricht nicht ausschliesslich aus „spassigen“ L2-Sequenzen besteht. Ein vorwiegend immersionsstarkes Modell muss die anfängliche Mehrbelastung der lernschwächeren Kinder berücksichtigen.

- Aus den vorausgehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen zum schulischen L2-Lernen und aus einer Evaluation der verschiedenen Unterrichtsformen liess sich für die Verhältnisse im Kanton Bern ein **flächendeckendes Modell** entwerfen, das eine Verbindung des immersiven Unterrichts (zwei Halblektionen pro Woche mit traditionellem Unterricht (zwei Halblektionen wöchentlich) vorsieht und dabei den Ansatz des *éveil au langage* und die interkulturelle Pädagogik miteinbezieht (eine Halblektion wöchentlich). Dieses Modell würde mit wenig zeitlichem Mehraufwand die besten Ergebnisse im L2-Ewerb für alle Kinder garantieren.
- Um den Ansprüchen einer frühfremdsprachlichen Didaktik zu genügen, ist die **Entwicklung einer stufengerechten Mehrsprachendidaktik** mit Integration von Immersion, *éveil au langage*, Austausch, Tandem und Evaluation samt **Materialien** zu initiieren. In Zusammenarbeit mit den Behörden liesse sich eine Koordinationsstelle für die Förderung des Austauschs mit Partnergemeinden errichten; für die Koordination von Materialherstellung und -beschaffung wäre eine ähnliche Stelle denkbar.
- Ein früher fremdsprachlicher Unterricht, der heute die obengenannten Anforderungen einlösen soll, verlangt eine weitaus fundiertere **Lehreraus- und Fortbildung** als früher: Sie muss gezielt die Verbesserung der Sprachkompetenz (Kompetenzniveau C1 nach europäischem Sprachenportfolio) und die neue methodische Vermittlungskompetenz (Interaktions-, Fehler- und Lernspieldidaktik, Evaluationsinstrumente, Differenzierung) sowie immersive Unterrichtsformen beinhalten.
- Die Schaffung **der institutionellen Rahmenbedingungen** ist bei der Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts unumgänglich. Die Veränderung des Curriculums auf der Basisstufe und der 3./4. Klasse muss die Kontinuität an weiterführenden Schulen und bei den Schnittstellen gewährleisten. Um die Akzeptanz der Reformen zu erhöhen, ist eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit und Informationsarbeit für Eltern und deren Miteinbezug nötig.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Gutachten zum Frühfremdsprachenunterricht in der Volksschule

Zusammenfassung für eilige Leser und Leserinnen

EINLEITUNG	3
1 SPRACHERWERBSWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN	4
1.1 Sprachlerntheorien und schulischer Spracherwerb	4
1.2 Linguistische Aspekte beim Aufbau des Fremdsprachenerwerbs	6
1.2.1 Aufbau der Interaktionskompetenz	6
1.2.2 Aufbau des Wortschatzes	7
1.2.3 Aufbau des Sprachsystems	8
1.2.4 Individuelle Variablen beim Fremdsprachenerwerb	9
1.3 Frühfremdsprachenunterricht und Lernvoraussetzungen bei Schülern und Schülerinnen (6-10jährige)	12
1.3.1 Alter	12
1.3.2 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen	12
1.4 Die 3 gängigsten Unterrichtsmodelle zum frühen Fremdsprachenerwerb	14
1.4.1 Der “traditionelle“ Fremdsprachenunterricht	14
1.4.2 Immersive Ansätze	15
1.4.3 Integrativer L2-Unterricht	17
2 VERSUCHSMODELLE UND ANALYSEN	18
2.1 Einleitung: Europa im Überblick	18
2.2 Modellversuche	19
2.2.1 Schweiz	19
2.2.2 Deutschland	21
2.2.3 Frankreich	22
2.2.4 Oesterreich	23
2.2.5 Andere	23
2.3 Ergebnisse von Erfahrungs- und Abschlussberichten	26

3 KONSEQUENZEN FÜR EINE DIDAKTIK DES FRÜHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	27
3.1 Ziele des frühen L2	28
3.2 Inhalte im frühen Fremdsprachenunterricht	29
3.2.1 Interkulturelles Lernen	30
3.2.2 Sprachenbewusstheit, éveil au langage et ouverture au langues	31
3.3 Methode	31
3.3.1 Die vier Kompetenzen	31
3.3.2 Vokabularvermittlung	36
3.3.3 Arbeitsformen	38
3.3.4 Lernspieldidaktik	39
3.3.5 Differenzierung im Unterricht	39
3.3.6 Verwendung und Einsatz der L2	40
3.3.7 Umgang mit Fehlern	41
3.3.8 Evaluationsformen	41
3.4 Neue Lehrerrolle und Konsequenzen für die Ausbildung	42
4. BEANTWORTUNG DER EINZELNEN FRAGEN	44
4.1 Belastung der schwächeren Primar- und RealschülerInnen durch den zusätzlichen Fremdsprachenunterricht	44
4.2 Spezielle Situation der fremdsprachigen SchülerInnen	45
4.3 Der Einsatz flächendeckender Modelle	46
4.4 Zusammenspiel von integriertem Fremdsprachenunterricht und lehrgangmässigem Unterricht	48
4.5 Aussagen zu den heute vorhandenen und zur realistischen Beurteilung von Veränderungsmöglichkeiten	48
4.5.1 Aussagen zu den heute vorhandenen Kompetenzen der Lehrkräfte	48
4.5.2 Realistische Beurteilung der Veränderungsmöglichkeiten	50
5 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	51
EMPFEHLUNGEN	51
5.1 Unterricht (s. Kap. 3)	52
5.3 Institutionelle Rahmenbedingungen	54

Einleitung

Das vorliegende Gutachten wurde gemäss eines Auftrags des Amtes für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern vom 16. Juli 2001 erarbeitet. Es stellt eine Ergänzung des Gutachtens vom Juni 1999 dar, welches Forschungsresultate zum Fremdsprachenerwerb und zur bilingualen Erziehung präsentiert sowie Faktoren diskutiert hat, die den fremdsprachlichen Erwerb beeinflussen können.

Im Auftrag wird verlangt, dass das erste Gutachten ergänzt wird

- mit einem Überblick über die wichtigsten, in den umliegenden europäischen Ländern erprobten Modellen und deren Evaluationsergebnissen
- mit Forschungsergebnissen zu relevanten Fragen, die den frühen Fremdsprachenunterricht betreffen und
- mit der Beantwortung derjenigen Fragen, die sich am virulentesten aus den Kritiken der durch das ABF ausgewerteten Konsultation ergeben haben.

Es geht also darum, die Fragestellungen anhand der Evaluationsergebnisse anderer frühfremdsprachlicher Modellversuche und mit dem Erkenntnisstand der jetzigen Sprachlern- und Lehrforschung zu erörtern. Bei der Durcharbeitung der wissenschaftlichen Literatur hat sich gezeigt, dass in der Fachwelt wenig kontroverse Meinungen festzumachen sind und in den grundlegenden Spracherwerbstheorien Konsens herrscht. Was weit auseinander klafft, sind die Forderungen der Fachwelt und deren bildungspolitische Realisierungen - oder etwas schematisch: Theorie und Praxis.

Ziele dieses Nachgutachtens sind:

1. Einen Überblick über die wichtigsten Modelle und Tendenzen im Bereich der Einführung von frühem Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, welche als Entscheidungshilfe zu ungeklärten Fragestellungen beitragen könnten.
2. Soweit als möglich anhand der aktuellen Forschungsergebnisse die Fragestellungen unter der Beachtung aller Aspekte differenziert zu beleuchten.

Der Bericht geht von den theoretischen Erkenntnissen der Sprachlern- und Lehrforschung aus, gibt einen Überblick über die in europäischen Ländern praktizierten Schulversuche mit frühfremdsprachlichem Unterricht und skizziert auf dieser Basis eine Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts. Unseres Wissens existiert keine Publikation, die sowohl den theoretischen als auch den praktischen Bereich in einer Gesamtdarstellung wie in diesem Gutachten berücksichtigt hätte.

Bildungspolitisch vertreten wir die Meinung, dass unsere Kinder europäisch denken lernen

sollen, und dies im Sinne von Bliesener (1998: 22):

“Fremdsprachenlernen ist heute nicht mehr ein Privileg von wenigen; vielmehr hat es den Status einer Kulturtechnik wie Lesen und Schreiben erlangt und die Schule muss Mehrsprachigkeit in ihren Bildungskanon aufnehmen. Der Fremdsprachenunterricht wird < europaweit immer früher angesetzt, dies nicht zuletzt, weil damit im frühen Kindesalter Haltungen und Einstellungen zu „fremden“ Sprachen und Kulturen gelegt werden können. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule darf nicht unverbindlich sein und muss durch alle Schulstufen hindurch garantiert werden. So gesehen ist der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule der Anfang eines langen Lernprozesses, der über die Schule hinausreicht und lebenslang andauert“.

1 Spracherwerbswissenschaftliche Grundlagen

1.1 Sprachlerntheorien und schulischer Spracherwerb

Der Fremdsprachenerwerb fokussiert heute primär die Kommunikation in Kontakt- und Interaktionssituationen mit anderssprachigen Menschen. Um die Inhalte erfolgreich zu vermitteln, benötigen die Lernenden vorerst Kenntnisse auf der sprachlichen Handlungsebene, im Wortschatz und in der Grammatik. Ein gezielter Fremdsprachenunterricht bezieht alle diese Ebenen mit ein und gewichtet sie so, dass Interaktionen und Inhalte im Zentrum des Unterrichts stehen.

Im Folgenden sollen diejenigen sprachlerntheoretischen Ansätze kurz skizziert werden, welche die heutige Vermittlungspraxis prägen und die fremdsprachendidaktische Diskussion bestimmen. Drei Theorien stehen einander gegenüber: in der Reihenfolge ihrer Entstehung die verhaltenspsychologische (behavioristische), die natürliche, sowie die konstruktivistische Spracherwerbstheorie.

Es sei vorausgeschickt, dass Modelle zum Fremdsprachenerwerb auf lernpsychologischen Hypothesen zum Lernprozess basieren, die nicht direkt nachweisbar sind, da Lernen ein mentaler Vorgang ist; insofern geben sie der methodischen Praxis die verschiedensten Implementierungsvorschläge, die ihre Bestätigung einzig durch die Anwendung erfahren. Aus der behavioristischen Lerntheorie der 60-er Jahre, die das Sprachlernen im Schema von Reiz-Reaktionsmustern interpretiert hat und die Sprachkompetenz als Beherrschung von automatisierten sprachlichen Verhaltensmustern sah, werden heute vor allem in der Beginnerphase mündliche *pattern drill*-Übungen zur Automatisierung von Strukturen und fixen Formeln eingesetzt.

Als Gegenposition besagt die Theorie des natürlichen Zweitspracherwerbs von Krashen (1982), dass Lernende nach drei Grundprinzipien Sprache verarbeiten: nach der Monitor-

hypothese, der Inpushypothese und der affektiven Filterhypothese; unter Monitor versteht Krashen das Regelbewusstsein, das sich je nach Lernertyp mehr oder weniger herausbildet und die Richtigkeit der Sprachproduktion überwacht (*learners* eignen sich Sprache durch bewusstes Einprägen des Wortschatzes und der Grammatik an, *acquirers* durch unbewusstes Lernen und Anwenden). Kinder auf der Grundstufe entsprechen eher dem *acquirer*-Typus: Kommunikative Muster und Regeln werden auf imitativen, induktivem Weg erworben. Mit der Inpushypothese postuliert Krashen, dass viel und verständlicher Input den Spracherwerb und den Erwerbsprozess entscheidend fördert; auf diese Hypothese stützen sich vor allem immersive Modelle und die Forderung nach möglichst viel Input in der Fremdsprache. Der Aufnahmefilter, durch den der sprachliche Input aufgenommen werden muss, beeinflusst als dritter Lernfaktor den Lernprozess; wenn Lernende für den Fremdsprachenunterricht motiviert sind und Selbstvertrauen in ihre L2 Fähigkeiten entwickeln, ist der Filter umso durchlässiger; ein angstfreies, nicht Leistungen betonendes Lernklima ist aus diesem Grund für die Entfaltung der sprachlichen Kompetenzen speziell wichtig.

Die konstruktivistische - heute meist vertretene - Lerntheorie, wonach der Lernprozess als aktiven Aufbau durch die Lernenden von neuem Wissen auf vorhandenem gesehen wird, versteht den Spracherwerb als einen Interaktionsprozess zwischen eingehenden sprachlichen Stimuli und bereits vorhandenen Wissensschemata (Wendt, 1996). So gesehen ist es überaus wichtig, bei Kindern schon früh fremdsprachliche Wissens- und Handlungsschemata anzulegen, um jeden späteren Erwerb in seiner Vernetzung zu erleichtern. Begriffsbildungen in der Fremdsprache werden leichter gelernt, wenn diese an Begriffe geknüpft werden können, die vorgängig schon in der Erstsprache aufgebaut wurden; dasselbe gilt auch für die Speicherung von idiomatischen Wendungen oder Regeln des Sprachsystems. Damit aber diese Speicherung anhält, muss das neu erworbene Sprachwissen auch regelmäßig schriftlich oder mündlich produziert werden (Output-Hypothese).

Der Erwerb des morpho-syntaktischen Systems ist vor allem durch Hypothesenbildung-Prozesse geprägt, die sich durch *trial and error* normieren. Nach streng konstruktivistischer Lehre (Felix, 1982) verarbeiten Lernende das angebotene Sprachmaterial nach eigenen, unterrichtsunabhängigen Prinzipien, so dass die Steuerbarkeit des Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich in Frage gestellt wird. Die heutige Unterrichtspraxis hat die pädagogischen Prinzipien wie Autonomie, Binnendifferenzierung und Lernstrategien direkt aus der konstruktivistischen Lerntheorie her entwickelt und diese zu integrieren versucht.

1.2 Linguistische Aspekte beim Aufbau des Fremdsprachenerwerbs

1.2.1 Aufbau der Interaktionskompetenz

Kommunikation besteht aus Interaktionen; diese ergeben sich aber nicht einfach aus dem Erlernen von Vokabular und Sprachregeln. Der Aufbau der Interaktionskompetenz lässt sich nach Blum-Kulka (1991) in 3 Hauptphasen einteilen: In der ersten, eng an die Situation gebundene Interaktionsphase, handeln Lernende nachrichtenorientiert und unsystematisch und setzen nonverbale Kommunikationsmittel und Vereinfachungsstrategien ein. In der zweiten Phase sind Lernende bereits in der Lage, soziale Bedeutungen zu erkennen, allerdings zu wortreich und mit vielen Umschreibungen. In der dritten Phase nähert sich ihre Kompetenz denjenigen der Erstsprache an, aber meistens wird diese nicht erreicht: So werden z.B. Statusdifferenzen sprachlich nicht markiert, schwierige Formen vermieden oder vereinfacht und ein wortarmes, repetitives Sprechen charakterisiert die verminderte Kompetenz.

Interaktionsfertigkeiten sind also für die fremdsprachliche Kompetenz von grosser Wichtigkeit und fördern den Fremdsprachenlernprozess (Long, 1990); Ellis (1997) spricht sogar von einer Interaktionsdidaktik: Die miteinander sprechenden Personen müssen zur Verständigung immerzu Bedeutungen und Umschreibungen aushandeln, wodurch sie ihre fremdsprachlichen Kompetenzen aufbauen.

Die Inputhypothese von Krashen wird heute durch das Output-Modell von Swain (1995) ergänzt: Fremdsprachlicher Input und Output bedingen sich gegenseitig. Durch Selektion werden aus dem Input Hypothesen über die korrekte Sprachanwendung gebildet und beim Output verifiziert; erst bei den produktiven Fertigkeiten stellt sich unser grammatisches Wissen zusammen und erfährt seine Klärung. Dieser Lernvorgang bedingt schulische Settings, die möglichst häufige Outputs und varierte Möglichkeiten der Anwendung erlauben: Die Unterrichtssituationen sollten so arrangiert werden, dass Lernende untereinander in der Fremdsprache sprechen, ohne ständig unter der Kontrolle der Lehrperson zu sein.

Kinder auf der Grundstufe haben ein interaktionales Wissen: Wissen über Gesprächsverläufe und Abläufe von Sprechakten, aber auch über schulische Interaktionen. Bekanntlich ist schulisches Sprechverhalten stark geregelt und ritualisiert und produziert vorwiegend die Interaktionsabfolge : Lehrer-Frage, Schüler-Antwort und Lehrer-Quittierung. Der fremdsprachliche Unterricht potenziert die Tendenz zu unechten Fragen, weil den Kindern noch wenig Redemittel zur Verfügung stehen. Peltzer (1998) hat in ihrer Untersuchung nachweisen

können, dass mit vermehrten Interaktionsvariationen auch die sprachlichen Handlungskompetenzen und die Sprachkreativität der Kinder zunehmen. Menge und Qualität des authentischen Inputs und des geforderten Outputs lassen sich von professionellen Lehrpersonen variieren und dem jeweiligen Bedarf anpassen.

Im fremdsprachlichen Unterricht werden auch Interaktionen im Rollenspiel als Beziehungsinstrument vermittelt. Hier kommen Routineformeln zum Tragen: schnell verfügbare, sprachlich leicht produzierbare Mittel, die trotz minimaler Sprachbeherrschung die soziale Interaktion in der Fremdsprache ermöglichen. Die Verwendung solch vorgefertigter Ausdrucksmuster entspricht den in der Kindersprache häufig verwendeten idiomatischen Wendungen, deren Repertoire rasch erweitert werden muss, um die reproduktive Sprachverwendung nicht zu fossilisieren.

1.2.2 Aufbau des Wortschatzes

Der Aufbau des Wortschatzes ist im Spracherwerb zentral, da Lernende ohne Wortschatz nicht kommunizieren können (Lewis, 1993): Die Inhalte sind wichtiger als die Form. Das Wortschatzsystem lässt sich nie vollständig vom grammatischen System trennen, das Ringen um Bedeutung fördert automatisch auch die Form.

Der Erwerb von Lexik entwickelt sich durch Akkumulation (deklaratives Wissen) linear: Der kognitive Entwicklungsstand und das enzyklopädische Wissen sind hier entscheidend (Piaget, 1974, Spelke, 1995), denn der Erwerb von Lexikon basiert nicht auf Regelfindungen, sondern auf mentalen Operationen zur Strukturierung des semantischen Gedächtnisses; Merkmalssets, Prototypen, semantische Felder und Relationen wurden schon für den Erstspracherwerb als die wichtigste Basis aufgebaut. Je nach Kenntnisstand werden Isolieren, dann sprachliches Vergleichen (Inferieren) und Verstehen leichter. Der neue Wortschatz wird je nach vorhandenen Wissensschemata individuell gespeichert, er muss nach erfolgreichem Abrufen entweder schriftlich oder mündlich reproduziert werden. Wichtig ist dabei nicht nur der Wortschatzerwerb, sondern auch der Erwerb von idiomatischen Wendungen, *chunks* und gleich strukturierten Sätzen.

Die Begriffsbildungen und damit der Wortschatzerwerb kann mittels verschiedener Lernstrategien sowohl in der L1 wie auch in der L2 entschieden beschleunigt werden.

Die Bedeutung von *chunks* - festen Formeln – ist beim Lernen in letzter Zeit nachgewiesen worden (Skehan, 1989, Diehl et al., 2000). Vor allem Kinder in der Grundstufe sind in ihren Produktionen sehr häufig auf *chunks* angewiesen. *Chunks* liefern Daten, die sie für ihre Hypothesen über die Regeln der L2 einsetzen können, sobald sie das hier erforderliche

Sprachwissen erworben haben und dienen als Modellsätze zum Transfer. So gesehen kann den *chunks* im Spracherwerb eine überaus nützliche Funktion zukommen.

1.2.3 Aufbau des Sprachsystems

In der Sprachlern- und Lehrforschung wird der Sprachsystemerwerb in den letzten Jahren immer mehr als ein nicht-linearer Prozess interpretiert, der sich nicht beliebig durch strukturierte Grammatikprogressionen im Unterricht steuern lässt. Dass die Beeinflussung der Reihenfolge des Regelerwerbs nur in beschränkter Form möglich ist, haben Untersuchungen zum Erwerb des morphosyntaktischen Systems in den neuziger Jahren gezeigt und dementsprechend auch die Wichtigkeit der Grammatik in der Fremdsprachendidaktik relativiert. Der gesteuerte Erwerb des fremdsprachlichen Systems verläuft nach ähnlichen Mustern wie der ungesteuerte (oder natürliche) und beide weisen ihrerseits Analogien zum Erstspracherwerb auf. Ellis (1994) unterteilt den Erwerb des morphosyntaktischen Systems in drei universelle, für jede Spracherwerbssituation und jede Sprache gültige Erwerbsphasen: die Phase der gespeicherten oder unanalysierten Einheiten, die Phase der mehr oder weniger vollständigen Analyse und die Phase der vollständigen Analyse (Karpf, 1990, Peltzer-Karpf, 1996).

Folgende Merkmale kennzeichnen den Fremdsprachenerwerb :

Systematik des Sprachlernprozesses: Reihenfolge des Regelerwerbs

Die relativ invariable Abfolge der Erwerbsreihenfolge gewisser Regeln im Bereich der Morphosyntax (Ellis, 1994) wurde vor allem aufgrund der Untersuchungen zur Verbkonjugation und Verbposition (Diehl, 2000, Tschirner, 1999) und der Syntax (Pienemann, 1998) beschrieben: Individuelle Lernfaktoren wie Tempo, Monitorfunktion und Zielvorstellungen können den Erwerb aber stark modifizieren.

Variabilität im Erwerbsprozess: Lernersprache (*Interlanguage*)

Die Regelhaftigkeiten einer L2 werden ständig durch Hypothesenbildungen der Lernenden überprüft. Die Fehleranalyse bestätigt die Konstruktion systematischer transitorischer Zwischensysteme, die durch den laufenden L2 Erwerb der Zielsprache laufend angepasst werden. Diese Lernersprachen sind unstabile, dynamische Systeme, die durch turbulente (Analyse- und Regelfindungsprozesse) und ruhige Phasen gekennzeichnet sind; die Reorganisationsprozesse in den bestehenden Subsystemen sind durch Regelfluktuationen, Übergeneralisierungen, Nichtbeachten, Omission und Transfer markiert. Die neuere Sprachlern- und Lehrforschung interpretiert Fehler als Indikatoren für den Stand der Lernersprache und

attribuiert den Fehlern einen unerlässlichen Stellenwert im L2-Lernprozess; aus diesem Forschungsgebiet hat sich die Fehlerdidaktik (vgl. Kap. 3.3) entwickelt.

Interlinguistische Einflüsse

Die lexikalische und grammatische Distanz der L1 zur L2 beeinflusst den Spracherwerb mit. So haben Kinder aus dem romanischen Sprachraum (Italien, Spanien und Portugal) weniger Mühe, Französisch zu lernen als deutschsprachige, da das morpho-syntaktische System und auch die Lexik durch ihre Verwandtschaft analog aufgebaut sind. Französisch mag allerdings den deutschsprachigen Lernenden zu Beginn weiter weg erscheinen als das Englische, aber bald bietet Französisch durch seine phonetischen und orthographischen Regelmäßigkeiten mehr Orientierungshilfen für den Erwerb.

Das Englische weist eine Mischung von germanischem und romanischem Wortschatz auf, der für deutschsprachige Kinder, die als erste Fremdsprache Französisch lernen, ideal erlernbar ist, insofern der Unterricht den Sprachvergleich systematisch miteinbezieht. In dem Sinne spielt die Reihenfolge der schon erworbenen Sprachen für eine neu zu ererbende Sprache eine Rolle, lässt sich diese doch beim Lernen der neuen Fremdsprache gezielt einsetzen. Die formenarme Morphologie des Englischen erleichtert den Fremdsprachenlernenden den Einstieg zu Beginn, hingegen stagniert die Progression nach einer gewissen Zeit, weil die Schwierigkeiten sich hier einstellen (Präpositionen, Aspekte des Verbsystems und der Syntax).

Attitudinale Einstellungen können den Spracherwerb auch beeinflussen: An der amerikanischen Kultur orientieren sich heute die Jugendlichen, folglich ist ihnen Amerikanisch wichtig. Bei Kindern bis 10 Jahren ist diese Einstellung vermutlich noch nicht besonders ausgeprägt, so dass Französisch nicht auf Ablehnung stossen sollte.

1.2.4 Individuelle Variablen beim Fremdsprachenerwerb

1.2.4.1 Sprachlerneignung und Lernstile

Heute wird in der Sprachlernforschung die Sprachlerneignung mit Vorsicht angesprochen. Skehan (1989) verweist darauf, dass - neben den exogenen kognitiven, metakognitiven, affektiven und sozialen Faktoren - die endogenen Faktoren wie Persönlichkeit, Lernstil und Intelligenz die Lernergebnisse beeinflussen und den Lernerfolg mitbestimmen. Ausgegangen wird von einem Idealprofil von guten Sprachlernenden, dem Persönlichkeitsfaktoren wie Reaktionsfähigkeit, soziale Offenheit und dem Wunsch nach Kontakt mit anderen Personen und

der Bereitschaft, die Fremdsprache auch mit sehr begrenzten Kenntnissen zu verwenden, zugeordnet werden können. Gute Sprachlernende verfügen über eine Palette von Lernstrategien und -techniken, die sie je nach Zielen vielseitig einzusetzen vermögen. Auch Lernstile wirken sich auf den Lernprozess aus; Willing (1987) hat mit seiner Unterteilung in pragmatisch, analytisch, kommunikativ oder autoritätsorientiert gezeigt, dass unterschiedliche Lernstile auch dementsprechend typologisch geprägte sprachliche Stärken zur Folge haben.

Sprachliche Intelligenz hat als genetisch fix determinierte Grösse in der Sprachlernforschung mit der Unterscheidung in BICS und CALP von Cummins (1986) definitiv eine Korrektur erfahren: Den *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), kommunikativen Basisfähigkeiten, werden diejenigen Fertigkeiten zugeordnet, welche für die unmittelbare zwischenmenschliche Kommunikation in Alltagssituationen gebraucht werden, z.B. Aussprache, Hörverständnis, Redeflüssigkeit, Beherrschung nonverbaler Ausdrucksformen wie Gestik und Mimik.

Der nicht sichtbare Teil der Sprache, die Tiefenstruktur, wird durch kognitive Fähigkeiten wie diejenige zur Bildung geistiger Konzepte, zum Abstrahieren, Analysieren und Klassifizieren repräsentiert, die *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Diese kognitiven Grundfähigkeiten sind sprachübergreifend zu verstehen und funktionieren als Fundament für die Beherrschung weiterer Sprachen. CALP-Fähigkeiten entsprechen den schulischen Fähigkeiten; hier wird ein hohes Mass an Textkompetenz und an zeichenhaftem Handeln verlangt und ist dadurch nur begrenzt vergleichbar mit der Alltagssprache.

Für den Fremdsprachenunterricht der 3./ 4. Klasse stehen sicher BICS wie phonologisch-diskriminatorische und lautlich-imitative Fähigkeiten, Leichtigkeit in der Verstehenskompetenz und kommunikativ-soziale Kompetenzen im Vordergrund.

1.2.4.2 Motivation

In der Sprachlernforschung ist man sich einig, dass Motivation und Selbstkonzepte den Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen beträchtlich beeinflussen (Gardner/ Lambert, 1972, Düwell, 1998).

Die Motivation wird heute nicht mehr als statisch definierte, sondern als prozessorientierte affektive und kognitive Dimension der Lernenden gesehen, die ständig durch den Grad der Neuigkeit, der Annehmlichkeit, der Zielgerichtetheit und der Herausforderung des Stimulus als auch durch die Erreichbarkeit der Ziele (Schumann, 1999) beeinflusst wird.

Neugierige Kinder sind motivierte Kinder; wenn ihre Motivationen mit positiven Selbstkonzepten einhergehen, garantiert das ihnen Erfolg im Fremdsprachenunterricht. Sie zeigen

wenig Abwehrmechanismen und weisen höhere Risikofreudigkeit und gesteigerte Teilnahme an sozialen Interaktionen auf. Die Motivation im schulischen Kontext steht in enger Korrelation mit einer aktiven Partizipation im Unterricht, was seinerseits grössere Fortschritte bewirkt; die Freude an den eigenen Fortschritten wiederum führt zu besseren Leistungen; in ihrer Interdependenz sind Motivation und Lernerfolg nicht trennbar. Ein transparenter Unterricht, klare Lernzieldeklarationen und deren Überprüfbarkeit fördert die Motivation der Kinder, weil dadurch gezeigt werden kann, dass Fortschritte beim Fremdsprachenlernen konkretisierbar und erreichbar sind.

1.2.4.3 Sprachlernstrategien

Sprachlernstrategien tragen zur Erreichung der Ziele von sprachlichen Handlungen bei; es sind Massnahmen, die das Lernen oder Gebrauchen der Fremdsprache erleichtern. Generell wird zwischen Lernstrategien und Kommunikationsstrategien unterschieden (Rampillon, 1991:4), wobei beide in einer direkten Interdependenz zueinander stehen. Diese haben einen wichtigen Anteil im fremdsprachlichen Lernprozess: Es betrifft komplexe und individuelle Vorgehen zum Aufgabenlösen, wie z.B. das Herausfiltern von neuen Informationen, das Analysieren und Monitoring der Informationen während des Erwerbs, deren Organisation und Verarbeitung während des Speicherungsprozesses, das Beobachten und Auswerten des eigenen Lernens oder die Selbstmotivation zum Lernerfolg (O’Malley/ Chamot, 1990). Gute Sprachlernende wenden Lernstrategien an und profitieren systematisch von solchen Hilfestellungen; sie haben dieses Vorgehen prozeduralisiert.

Unter Kommunikationsstrategien werden Hilfen subsumiert, die es den Sprachlernenden in der fremdsprachlichen Kommunikation ermöglichen, sich mit dem beschränkt vorhandenen Sprachwissen trotzdem mitteilen zu können, z.B. durch Umschreiben, durch Miteinbeziehen des Gesprächspartners, durch Fremd- und Selbstkorrekturen.

Auch Kinder sind durchaus in der Lage, von Strategien zu profitieren und sprachliche Strategien zu lernen. Im frühen L2 geht es vorwiegend um Kommunikationsstrategien und um das antizipierende Raten beim Hörverstehen. Im Zusammenhang mit dem Erlernen von Arbeitsweisen sollen die Kinder mit den Techniken des “Lernen lernen“ vertraut gemacht werden. Eine weiterführende Übersicht über die Typologien von Lernstrategien geben Bimmel (2000) und Rampillon (2000) sowie Oxford (1990).

1.3 Frühfremdsprachenunterricht und Lernvoraussetzungen bei Schülern und Schülerinnen (6-10jährige)

1.3.1 Alter

Die Frage nach dem geeigneten Alter für den L2-Einstieg hat die Forschung nicht beantworten können (Singleton, 1989).

Eindeutig bewiesen ist bei jüngeren Lernenden die höhere phonetische Lautdiskriminationsfähigkeit (Peltzer-Karpf/ Zangl, 1998), ihre Gedächtniskapazitäten und ihre Unbefangenheit in der mündlichen Produktion, die mit zunehmendem Alter und in der Pubertät abnehmen (Bliesener/ Edelenbos, 1998). Bei Kindern der 3./4. Klasse sind die Unbefangenheit fremden Sprachen und Kulturen gegenüber, ihr Mitteilungsbedürfnis und ihre Freude am imitierenden und reproduktiven Sprechen, die Fähigkeit zum (scheinbar) unbewussten Spracherwerb, das Interesse am Sprachhandeln im Allgemeinen ausgeprägter als in den folgenden Jahren; die Bereitschaft und Motivation zum Hinhören und Reagieren führt zu schnellen Resultaten. Kindern dieser Altersstufe werden die Diskrepanzen zwischen Kommunikationsbedürfnissen und Sprachkompetenz weniger bewusst, ihre Leistungsansprüche sind noch nicht so ausgeprägt, dass daraus Sprechhemmungen entstehen. Attitudinale und affektive Komponenten sind beim Fremdsprachenlernen sicherlich die wichtigsten Erfolgsfaktoren, so dass der Einstieg in eine fremde Sprache auf dieser Altersstufe allen Kindern gleiche Startbedingungen ermöglicht, was eine frühzeitige Überforderung und Entmutigung der ausländischen Kinder wirkungsvoll verhindert.

Wichtiger als die Frage nach dem idealen Beginn des Fremdsprachenerwerbs ist die Tatsache, dass durch die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts eine Verlängerung der Fremdsprachenlernzeit für die erste Fremdsprache und damit auch Chancen für eine spätere Diversifikation des Fremdsprachenangebots ermöglicht werden.

1.3.2 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen

Der frühe Fremdsprachenerwerb wird sowohl von linguistischer wie auch von pädagogischer Seite in der Forschung mit physiologischen, kognitiven und emotionalen Argumenten (Helmke, 1993) unbestritten befürwortet.

Physiologische Gründe

Kinder im Grundschulalter nehmen die fremde Sprache gewissermassen nebenbei auf und speichern sie: Sie folgen intuitiv den Gesetzmässigkeiten der Sprache und bauen ihren (noch ungeordneten) Wortschatz in beiden Sprachen aus. Dank der plastischen Neuronalität ist ihre Lautdiskriminierung und -reproduzierung viel präziser (Peltzer, 1998, Bliesener, 1998).

Kognitive Gründe

Das Erlernen einer Fremdsprache hat ganz allgemein positive Rückwirkung auf die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten; auch in der Grundschule wirkt sich der Fremdsprachenunterricht deutlich positiv auf andere Lernbereiche aus - unabhängig vom tatsächlich erreichten Lernstand in der jeweiligen Fremdsprache.

Rückwirkend unterstützt das Fremdsprachenlernen die Ausbildung der L1-Kompetenz im Wortschatz und im Erfassen von Regelhaftigkeiten und fördert damit die Entwicklung von Lernstrategien und von Strategien zum Ordnen der Einzeldaten im Gedächtnis (Wode, 1999). Bei Kindern zwischen 6 und 10 ist eine höhere Beteiligung der rechten Hemisphäre bei der Verarbeitung des sprachlichen Inputs anzunehmen; die kognitiven Prozesse sind induktiv - intuitiver statt deduktiv-abstrakter Art, was bei der Vermittlung zu berücksichtigen ist. Auf jeden Fall aktiviert der Fremdsprachenerwerb nach Götze (1994) in jedem Alter die Aktivitäten tieferliegender Hirnregionen und die Potenzen der rechten Hemisphäre und fördert damit die Wechselverbindungen zwischen der rechten und linken Hirnhälfte beträchtlich.

Emotionale Gründe und Haltungen

Erfolg und Anerkennung schaffen Motivation, was sich auf den späteren Erwerb anderer Sprachen positiv auswirkt (Johnstone, 1994). Seebauer (1996) hat für den Englischunterricht auf der Grundstufe I die affektive Befindlichkeit von Kindern im Wiener Schulversuch empirisch untersucht und dabei festgestellt, dass sich die Kinder aus den Schulversuchsklassen hochmotiviert hinsichtlich ihrer Kommunikationsbereitschaft (43,24% gegenüber der Kontrollgruppe 29,1%) zeigen, Freude und Neugierde 47% (gegenüber 33% KG) und Verunsicherung und Angst 16% (gegenüber 35% KG) ausmachen. Dieses positive Abschneiden der Versuchsgruppe bezüglich der affektiven Komponenten führt die Autorin auf den spielerischen und lustbetonten Zugang zur Fremdsprache, auf den vermehrten Kontakt mit *native speakers* und auf den Schulversuchseffekt zurück ("Fremdsprachen sind wichtig, ich spreche schon eine Fremdsprache").

1.4 Die 3 gängigsten Unterrichtsmodelle zum frühen Fremdsprachenerwerb

Im folgenden werden die drei heute wichtigsten Unterrichtsmodelle, nämlich der traditionelle, der immersive und der integrative L2-Unterricht diskutiert.

1.4.1 Der “traditionelle“ Fremdsprachenunterricht

Den traditionellen Fremdsprachenunterricht kennzeichnen zwei äussere Merkmale: ein eigenes Zeitgefäß, das erheblich variieren kann, und ein Lehrbuch mit Arbeitsheft (sowie anderen Materialien), das wesentlich das Unterrichtsgeschehen bestimmt. Am verwendeten Lehrmittel lässt sich der methodische Unterrichtszugang ablesen: Je nach zugrundeliegender Sprachlerntheorie wird in der Arbeitsweise unterschiedlich vorgegangen. Lag früheren Lehrmitteln die grammatische Progression sowie der verhaltenspsychologische Ansatz offen zugrunde, gemäss welchem vor allem Strukturen - meistens schriftlich - unter Vermeidung von Fehlern geübt werden mussten, steht heute der kommunikative Aspekt im Vordergrund. Da im traditionellen Fremdsprachenunterricht die Lehrmittel im Zentrum des Unterrichts stehen, muss Thema “Lehrmittel“ hier eingehender behandelt werden. Neue Lehrmittel beziehen, immer im Bemühen um eine Reduktion der Künstlichkeit, Erkenntnisse der Sprachlernpsychologie ein, kommen in einer Methodenvielfalt den verschiedenen Lerntypen entgegen, betonen die rezeptiven (Hörverstehen, Lesen) und produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben), legen mehr Wert auf Inhalte, situative Übungsanlagen, Wortschatzarbeit und fördern die Autonomie der Lernenden. Auch im Bereich der Evaluation wurden grosse Fortschritte erzielt, wenn sie auch noch nicht überall praktisch umgesetzt worden sind und oftmals Übertrittsverfahren der weiterführenden Schulen mit normorientierten Evaluationen die neue Evaluationspraxis auf der vorhergehenden Stufe rückwirkend beeinflussen.

In traditionellen Lehrmaterialien für Anfänger wird der Input extrem vereinfacht, es wird langsam auf sehr wenig sprachlichem Material aufgebaut, d.h. auf wenig Wortschatz und einer künstlich vereinfachten Syntax. Mit viel Kreativität werden von AutorInnen und Lehrkräften handlungsorientierte, anschauliche Lernspiele und Lernsituationen entwickelt, die dieses geringe Sprachmaterial einprägen helfen sollen. Die verlangten sprachlichen Äusserungen bewegen sich innerhalb eines eng gesteckten formalen und inhaltlichen Rahmens und lassen den Lernenden wenig Wahl. Die meisten Äusserungen sind vorhersehbar. Deshalb verlangen diese Lehrmittel von den Lehrkräften bei guter Vorbereitung keine sehr hohe Fremdsprachenkompetenz.

Im Kindergarten muss der Tatsache, dass die Kinder noch nicht in die Schriftlichkeit eingeführt worden sind, Rechnung getragen werden.

Vermehrt ins Gespräch kommt der narrative Ansatz (Neumannová, 1996). Durch die emotionale Anteilnahme am Geschehen und an Personen werden ganzheitlichere Lernprozesse angeregt, die gewissen Lerntypen entgegenkommen. Durch die lineare, logische Abfolge von realen oder fiktionalen Geschichten wird die Aufnahme z.B. von Wortschatz im Gedächtnis erleichtert. Geschichten können einen Teil der eher anspruchslosen Lehrmittelinhalte aus dem schulischen Umfeld und Alltag der Lernenden kompensieren und den Unterricht anreichern.

Für das Modell des traditionellen Fremdsprachenunterrichts eignen sich sowohl Klassenlehrpersonen als auch Fachlehrpersonen.

1.4.2 Immersive Ansätze

Die Definitionen im Bereich der Immersion – importiert aus Kanada - sind international noch nicht angeglichen. Aus diesem Grund werden die Begriffe hier nochmals skizziert (Brohy/Brégy, 1998).

Im immersiven Unterricht wird ein Sachfach wie z.B. Geschichte, bildnerisches Gestalten, Geographie oder Mathematik in einer Fremdsprache erteilt. Die Sache und nicht die Sprache steht im Vordergrund. Durch die Verbindung von Sache und Sprache braucht es keine zusätzlichen Lektionen im Stundenplan. Es gibt unzählige verschiedene Modelle von immersivem Unterricht, die sich sozusagen in einem Kontinuum zwischen sehr wenig fremdsprachlichem Anteil während einer geringen Lektionenzahl und ausschliesslich fremdsprachlichem Unterricht einreihen (Kubanek-German, 1996). Der Begriff Immersion wird in der Schweiz dann verwendet, wenn mindestens 50% des Gesamtunterrichts in der L2 abgehalten wird.

Daneben gibt es noch weitere Variablen, wie (nicht abschliessend) in folgendem Modell ersichtlich ist (Le Pape Racine, 2000):

1. Alter bei Beginn	frühkindlich: früh: mittel: spät:	0 - 3,4 Jahre 3/4 - 5/6 Jahre (vor dem Schrifterwerb) 7/8 - 14/16 Jahre bis zur Pubertät (evtl. mit 11/12 Zäsur, abstraktes Denken) ab 16 Jahre bis ins hohe Erwachsenenalter
2. Ziel	perfekte Kenntnisse wie Native speaker	funktionale Kenntnisse
3. Klassenzusammensetzung:	monolingual	plurilingual = alle möglichen Varianten bilingual = reziproker Bilinguismus reziproke Immersion
4. Lehrkräfte	"1 Person = 1 Sprache", d.h. es braucht	"1 Person = 2 Sprachen", d.h. es

	pro Klasse mind. 2 Lehrkräfte, die in der Regel Native speaker sind	braucht nur eine Person, die in der L2 über gute Kompetenzen verfügt		
5. Materialien	nicht vorhanden	Vorhanden		
6. Methoden	nicht angepasst	Optimal		
7. Reihenfolge des Erwerbs	Gleichzeitig Simultan	Hintereinander Sukzessiv		
8. Wert der Zielsprache	Sprache mit niedrigem Prestige	Sprache mit hohem Prestige		
9. Wert der Herkunftssprache(n)	niedriges Prestige subtraktiver Bilinguismus Submersion	hohes Prestige additiver Bilinguismus Immersion		
10. Zeitanteil	totale Immersion	partielle Immersion		
11. zeitliche Organisation, z.B.:	Morgen oder Nachmittag	1. oder 2. Hälfte der Woche	je 50% innerhalb der Lektion	weitere Verteilungsmöglichkeiten
12. Teilnahme-status	obligatorisch für Lehrkräfte	obligatorisch für Lernende	freiwillig für Lehrkräfte	Freiwillig für Lernende

Tab. 4 Eingangsvoraussetzungen von immersivem Unterricht

Der immersive Unterricht verlangt, dass Lehrpersonen sich genau mit den Inhalten auseinandersetzen und das Wesentliche auswählen. Sie müssen die notwendigen Begriffe gründlicher, klarer und einfacher definieren und erklären. Die gezielte thematische Selektion hat eine Qualitätszunahme zur Folge, verlangt aber auch intensivere Vorbereitung der Lehrpersonen. Der immersive Unterricht ersetzt den Fremdsprachenunterricht nicht, solange die Fremdsprachenkompetenzen noch relativ gering sind. Während man sich im Sachunterricht ganz den Inhalten widmet, ergänzt und differenziert der L2-Unterricht die im Sachunterricht auftauchenden sprachlichen Probleme durch Sprachlernaktivitäten. Eine Zusammenarbeit mit den Sprachlehrkräften ist wünschenswert.

Unzählige Evaluationen in Kanada haben gezeigt, dass der immersive Sprachunterricht qualitativ besser ist als der traditionelle, weil die Inhaltsorientierung im Vordergrund steht und nicht die Form, was für viele Lernende eine Entlastung bedeutet und kreativere, freiere Sprachlernformen zulässt. Der sprachliche Input, der durch Anschauungsmittel unterstützt wird, ist weit umfangreicher als im traditionellen Unterricht und nähert sich tendenziell dem natürlichen Erwerb an. Die Lernenden erhalten genug sprachliche Elemente, aus denen sie diejenigen Strukturen auswählen, die ihnen für den momentanen Bedarf zur Konstruktion von sprachlichen Regelmäßigkeiten nützlich sind. Der Prozess der Regelbildung läuft gleichzeitig ab, steht aber nicht im Vordergrund und ist deshalb auch nicht in gleicher Masse bewusst. Eine weitere Erleichterung für die Lernenden ist die Nichtselektionswirksamkeit der sprachlichen Form.

Beim frühen immersiven Unterricht ist es ein Vorteil, aber keine Voraussetzung, wenn das Prinzip 1 Lehrperson - 1 Sprache beachtet wird, weil die Kinder die Sprache mit einer Person identifizieren können.

Bilingualer Unterricht

Eine Variante des immersiven Unterrichts ist der bilinguale Unterricht (Wode, 1995). Hier wird während der Lektion in bestimmten Sequenzen auf die schulische Erstsprache zurückgegriffen, wenn sprachlich schwierige Sachverhalte erklärt werden müssen oder die Kinder noch nicht sehr vertraut sind mit der L2. Der bilinguale Unterricht ist eine Vorstufe zur Immersion. In Deutschland gibt es ca. 300 bilinguale Gymnasien, in denen einzelne Fächer einsprachig in einer Fremdsprache unterrichtet werden (siehe auch Gymnasien in der Schweiz).

1.4.3 Integrativer L2-Unterricht

Bei diesem Modell ist kein spezielles Zeitgefäß für den Sprachunterricht vorgesehen. Der Fremdsprachenunterricht wird in tägliche Sequenzen von circa 20 Minuten eingewoben. Von der jeweiligen Klassenlehrperson wird bestimmt, welche Sequenz sich für den fremdsprachlichen Unterricht eignet. Grundidee bei diesem Vorgehen ist, dass die Kinder ohne viel Aufhebens in eine fremde Sprache und Kultur eingeführt werden, ohne dass die Sprache als solche im Vordergrund steht. Zentral sind handlungsorientierte und spielerische Aktivitäten in einem zeitlich begrenzten Umfang; wichtig ist der tägliche Kontakt mit der Fremdsprache. Zu beachten ist dabei die Progression im Aktivitätenbereich: von anfänglich leicht „verdaulichen“ Portionen wie Einstimmungssequenzen bis zur vertieften Bearbeitung von Themen in NMM. Eine Verstärkung lässt sich durch die Koppelung der integrativen Teile mit dem traditionellen Fremdsprachenunterricht erreichen.

In diesem Modell kann nur die Klassenlehrperson die fremdsprachlichen Sequenzen erteilen. Das Zürcher Englischmodell „embedding“ - inzwischen „Content and Language integrated Learning“ (NZZ, 19.1.2002) - entspricht organisatorisch dem integrativen Modell.

Der integrative Fremdsprachenunterricht birgt die Gefahr in sich, nur eine liebenswerte, kindergerechte Spielerei zu bleiben, deren Inhalte eher zufällig und gemäss den Sprachkompetenzen sowie den inhaltlichen und unterrichtlichen Vorlieben der Lehrpersonen gewählt werden.

Die integrativen Teile müssten curricular in einer lehrgangsorientierten, zielorientierten Planung eingebaut sein.

2 Versuchsmodelle und Analysen

2.1 Einleitung: Europa im Überblick

In der Diskussion um den Fremdsprachenfrühbeginn zeigen Publikationen wie "Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa" (Gompf, 1992) und „Fremdsprachen für die Kinder Europas“ (Blondin et al., 1998) die sprachpolitisch programmatische Richtung an. Im europäischen Kontext ist denn auch die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in den letzten 10 Jahren eine Tendenz, wenn nicht sogar die Norm geworden (Commission EURYDICE, 2001). So wird der Fremdsprachenunterricht in Frankreich ab Schuljahr 2001/2002 in die 4. Klasse vorverlegt; es kann zwischen Deutsch, Englisch und Spanisch gewählt werden. In Deutschland weisen die meisten Länder nun seit etlichen Jahren Erfahrungen mit einer Zweitsprache auf der Grundstufe aus (Jovanovic, 1997) und haben den Fremdsprachenunterricht in der 3. Klasse eingeführt (ab 2003 in Baden-Württemberg ab 1. Klasse). Auch in Slowenien wurde der Deutsch- und der Englischunterricht auf die 3. Klasse vorverlegt, ebenso in der französischen Schweiz. Dabei sind einige Länder wie z.B. Luxemburg, Spanien und Belgien eher bereit, dem Fremdsprachenunterricht im schulischen Curriculum einen gewichtigen Platz einzuräumen als andere: Luxemburg investiert bei 9-jährigen Kindern durchschnittlich für den L2-Unterricht pro Jahr 374 Std., Spanien 97 Std. und Belgien 90, während Österreich im Vergleich nur knappe 30 Std. hergibt (Peltzer, 1998:3). Es sind dies klar bildungspolitische Entscheide, die vorwiegend nationalen Bedürfnissen Rechnung tragen. In der Schweiz gibt es viele bilinguale Schulen: vor allem Privatschulen mit zum Teil langjähriger bilingualer Erfahrung, z.B. die Ecole Moser in Genf, die International School Kilchberg, Terra Nova in Küsnacht, das Collège St. Michel und das Institut St. Joseph „Guglera“ im Kanton Freiburg, das Liceo Artistico in Zürich sowie die bilinguale Gemeindeschule Samedan. Daneben gibt es auch einige Modellversuche wie z.B. der Kindergartenversuch in La Chaux-de-Fonds, der Schulversuch Bözingen oder der Unterstufenversuch Le Landeron; diese werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Tabelle, S. 26).

Heute steht Mehrsprachigkeit als Zielsetzung im Vordergrund: Eine Vorverlegung des Frühfremdsprachenunterrichts aktiviert die Offenheit gegenüber weiteren Fremdsprachen und fördert die kognitiven Prozesse zum Erwerb weiterer Sprachen, insbesondere die Grundlagen für Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachbewusstsein; darüber hinaus fördert er Ar-

beits- und Lerntechniken.

Es lassen sich bei der Implementierung des Frühfremdsprachenunterrichts Tendenzen feststellen: Er wird vorzugsweise integriert, spielerisch, handlungsorientiert und interkulturell angelegt, es gibt keine Leistungsnachweise und es werden keine spezifischen - oder nur geringe - Zeitgefässe dafür definiert. Selten werden in Europa die intensiv immersiven Programme nach kanadischem Modell eingeführt, obwohl die Ergebnisse der Sprachlernforschung die Effizienz der Kombination von Sachunterricht und Fremdsprache eindeutig nachgewiesen haben.

Die nachfolgende synoptische Zusammenstellung beschränkt sich auf diejenigen Versuchsmodelle, welche ermöglichen, die Ansätze auf die bernische Schulsituation zu übertragen; sie weisen zudem Abschlussberichte oder Auswertungsresultate auf, die Schlussfolgerungen zur Umsetzung zulassen.

Die einzelnen Modelle werden hier im Überblick dargestellt und danach diskutiert.

2.2 Modellversuche

2.2.1 Schweiz

Sion:

Deutsch ab Kindergarten bis 5. Klasse, 50% Immersion, 14-16 Std./Woche.

Partielle Immersion, d.h. NMM, Musik, Sport und Gestalten, Mathematik (zu 80% auf Deutsch).

Traditionelle Leistungsüberprüfungen, zudem Leistungsvergleiche mit einsprachigen Kontrollklassen.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung: Nach zwei Jahren waren sowohl die Verstehensleistungen als auch der produktive Sprachstand der Kinder deutlich höher als derjenige ihrer Altersgenossen. Bei allen Kindern hohe Verstehensleistungen, in den produktiven Kompetenzen hingegen klaffen die Resultate mehr auseinander. Im Sachwissen zeigen sich keine Unterschiede zu den Vergleichsklassen. Auch in den Nachfolgeklassen wiederholten sich diese Ergebnisse. Positive Einstellung zum Deutschen und eine hohe Lernmotivation. Der Versuch Sion wird in Zusammenarbeit mit Sitten und Monthey durchgeführt.

Zürich “Schulprojekt 21“:

Englisch 1.- 3. Klasse, tägliche Sequenzen von ca. 20 Min., 90-100 Min. wöchentlich.

Embedding (Sequenzen in Singen, Mathematik, Werken).

Keine Leistungsüberprüfungen.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung: Guter Verstehenszuwachs der Kinder und nachweisbare Freude der Kinder und Lehrenden an dieser Unterrichtsform. Genaue Analyse der Klasseninteraktionen: Hier wurde festgestellt, dass die Interaktionen vorwiegend dem traditionellen Muster Lehrerfragen und –aufforderungen und dem frontalen Unterrichten entsprechen; die zu enge Interaktionssteuerung der Lehrpersonen führen die Experten auf zu wenig Kenntnisse in der Interaktionsanalyse und sprachliche Schmalspurkompetenzen zurück.

Explizit erwähnt wird, dass sich die Leistungsergebnisse der fremdsprachigen Kinder in keiner Weise von denjenigen der deutschsprachigen unterscheiden.

Schlussfolgerung: Vor allem Intensivierung der Lehrerfortbildung.

Bözingen:

Seit 1999 wird hier der Lehreraustausch praktiziert (Merkelbach, 2001): Französisch und Deutsch werden immersiv nach dem Prinzip 1 Lehrperson – 1 Sprache unterrichtet. 1.-4. Klasse, 4 Std./Woche. Der immersive Unterricht betrifft die Fächer NMM, Sport, Zeichnen, Musik und Schreiben.

Leistungsmessungen, Einstellungsmessungen und weitere Ergebnisse z.B. bezüglich des Lernverhaltens sind im umfangreichen Datenmaterial im Versuch eingebaut.

Wissenschaftliche Ergebnisse: Die Evaluation ist noch nicht abgeschlossen, der 2. Rapport sollte voraussichtlich Mitte 2002 veröffentlicht werden. Eine erste Messung hat ergeben, dass allophone Kinder gut abschneiden (einige sogar mit besten Resultaten). Die kontinuierlichen Lehrerinteraktionen führen zu einer neuen Kommunikationskultur, die auch zur Klimaverbesserung zwischen SchülerInnen mit verschiedenen Erstsprachen beiträgt.

Chur:

Italienisch oder Romanisch 1. Klasse, ca. 25% des Gesamtunterrichts (NMM, sprachliche Aktivitäten und Mathematik). In der ersten Phase stand die Verstehenskompetenz im Vordergrund, danach auch die Konzentration auf die mündliche Produktion.

2 Leistungstests, beide mit einsprachigen Kontrollgruppen.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung: Hohe Progression der sprachlichen Aktivitäten, verschiedene Interaktionskompetenzen (Beschreibungen, geläufige Gesprächsführung), deutlicher Anstieg des Wortschatzes. In Mathematik schlossen die Versuchsklassen mit

besseren Resultaten ab als die Kontrollklassen.

Hoher Zulauf für die Aufnahme 2001/02 in bilinguale Klassen.

2.2.2 Deutschland

In Deutschland erfolgte die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule 1994 in 6 Ländern. Nordrhein-Westfalen gab mit dem Konzept „Begegnung mit Sprachen“ (Gompf, 1999), das ein eher generelles Interesse für Sprachen und Sensibilisierung für das Fremde vorsah, den Anstoss. Da dieses Konzept zu wenig Ergebnisse gezeigt hat und sich das Interesse zunehmend von Französisch auf Englisch verlagert hat, wurde die Reform zum Fremdsprachenunterricht in den Bundesländern offiziell als Vorverlegung in die 3. Klasse mit den Auflagen „sprachzielorientiert“ und „grundschulgemäß“ eingeführt. Es hat sich hier gezeigt, dass Sprachsensibilisierung und Sprachenbewusstheit wohl einen wichtigen Beitrag zur Überwindung kultureller Schranken darstellen, dass dieser Ansatz das Erlernen einer Sprache aber nicht ersetzen kann.

Rheinland-Pfalz:

Französisch und Englisch, 1.- 4. Klasse, Sequenzen von 20 Min./ pro Woche 90 Minuten; Erhöhung der Unterrichtszeit von 2 Std./Woche (davon eine Förderstunde).

Integrative Fremdsprachenarbeit: Es werden Gelegenheiten wie Projekte, Schulleben, Partnerschaften und Feste wahrgenommen, um Englisch oder Französisch im schulischen Betrieb zu integrieren ohne dass sich je der Unterricht als zusätzlicher Lernbereich verselbstständigt.

Keine Leistungsüberprüfungen.

Ergebnisse: Umfragen und Auswertungen haben eine hohe Progression in den Bereichen Hörverstehen (z.B. bei Radio- und Fernsehsendungen) und Sprechen nachgewiesen. Alle Umfragen bestätigen die grosse Freude am fremdsprachlichen Unterricht (L2: „Lieblingsfach“) und die motivierende Funktion der ausserschulischen Begegnungen.

Freiburg “Freie Christliche Schule“:

Privatschule, Französisch, 1.- 4. Klasse, integrierter L2-Unterricht in allen Schulfächern und Projekten, zusätzlich 1 Std. täglich *team-teaching* nur Französisch als thematischer Unterricht.

Keine Leistungsüberprüfungen. Auswertung nach *action research*: Beschreibungen, Protokolle, Abschlussbericht und Tagebuch als Qualitätsnachweis des 6-wöchigen Versuchs.

Ergebnisse: Nachweisbarer Aufbau einer elementaren mündlichen Kompetenz; markante

Förderung der interkulturellen Kompetenzen und der Toleranz gegenüber anderen Kulturen.

Hamburg:

Englisch in der Grundschule, 3./ 4. Klasse, 2 Std./Woche.

Integrativer Ansatz: Das Hauptgewicht wird auf sogenannte Themenkerne der Lebenswelt der 8 bis 10 Jährigen gelegt, um welche die Verstehenkompetenz und mündliche Produktion aufgebaut wird, keine explizite Grammatik, keine festgelegte Progression.

Keine Benotungen und Leistungsnachweise im Unterricht, nur Versuchsevaluationen.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung: Qualitative und quantitative Bewertung der Leistungen, welche die längerfristige Überlegenheit der Frühenglischbeginnenden gegenüber den "normal" Beginnenden belegt. Zudem liess sich der hohe soziale Klasseneffekt nachweisen. Bei diesem Versuch wurde viel Gewicht auf die Realisierung der harmonischen Weiterführung des thematisch-spielerischen Ansatzes in den oberen Klassen gelegt.

Kiel/ Altenholz „AWO-Kindertagesstätte“ und Rostock „Rappelkiste“:

Ab 1995 Deutsch/Englisch im Kindergarten Altenholz und Deutsch/Französisch im Kindergarten Rostock, nach bilingualen Ansatz. Der Versuch wird in späteren Klassen weitergeführt. Im Kindergarten lehren zwei Lehrpersonen, eine französisch-, die andere deutschsprechend, die Kinder wählen entweder das französische oder das deutsche Programm mit den gleichen Inhalten. Im KG wird kaum mündlich in der Fremdsprache produziert, ab 1. Klasse beginnen die Kinder zu sprechen und machen dafür dann rasch Fortschritte.

Auswertungen und Ergebnisse: Diskrepanz zwischen Rezeption und Produktion die Publikation von Wode et al. (1999) bezieht sich auf diesen Versuch.

2.2.3 Frankreich

Elsass:

Seit 1991 offiziell im Lehrplan verankerte 50% Immersion (wöchentlich 13 Std.) in den Fächern Mathematik, Wissenschaft und Technik, Geographie, teilweise auch Sport und Kunsterziehung. Die partiell immersive Didaktik Deutsch und Französisch wird von in den oberen Schulstufen weitergeführt bis zum deutsch/französisch kombinierten gymnasialen Abschluss „Abibac“.

Es finden jährliche Abschlussleistungsüberprüfungen statt und Vergleiche mit den französischsprechenden Kontrollgruppen.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertungen: Die Evaluationen und Vergleiche mit den

Abschlussleistungen der einsprachigen Kinder zeigen regelmässig, dass die Leistungen der „bilingualen“ Kinder in Französisch und Mathematik besser sind. In Deutsch sind die Leistungen hingegen nicht besser.

Ab 1994 wurde ein Ausbildungsgang für den zweisprachigen Unterricht erarbeitet, demnächst wird ein *Centre de formation aux enseignements bilingues* eröffnet.

2.2.4 Oesterreich

Wien “Vienna Bilingual Schooling“:

Englisch: Mischform immersiv und ”normal“, bis zur 3. Klasse *basic skills* (Lesen, Schreiben, Rechnen) L1, Zusatzfächer L2, danach auch *basics* in L2.

Leistungstests, ausführlichste Vergleichsstudie mit einsprachigen Kontrollgruppen.

Wissenschaftliche Longitudinalstudie zum Vergleich des konventionellen und immersiven methodischen Ansatzes.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung: Guter Erwerb von morphologischem Wissen. Syntax-Erwerb strukturiert sich in Phasen, die früher oder verzögert von allen gleich durchlaufen werden. Nachweis des Wortschatzzuwachses, des natürlichen Umgangs mit Sprache. Erfolg wird auf zwei Gründe zurückgeführt: gute Inputs durch *natives* und sozial intensive Kooperation der 2 Sprachgruppen.

Butterfly “Tirol“:

Englischunterricht 3./ 4. Klasse, 120 Min./Woche, 30-min. Sequenzen. Integrierter Fremdsprachenunterricht (Turnen, Werken, Musik), dazu noch 1 Std./Woche spezifisch Englischunterricht. Das Gewicht wird hier auf sprachliche Aktivitäten wie Rollenspiele, Sketchs, Geschichten, Denkaufgaben und Lieder gelegt.

Leistungsnachweise, aber keine Leistungsbeurteilungen.

Statistische Evaluation der fremdsprachlichen Sequenzendauer, der sprachlichen Kompetenzen und der Präferenzen der Aktivitäten sowie der Sozialformen der Kinder.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung: gute Leistungen sowohl in Aussprache und Wortschatz als auch in der spontanen mündlichen Produktion.

2.2.5 Andere

Luxemburg:

Lange Tradition im offiziellen Schulunterricht der drei Sprachen Luxemburgisch (Letzeburgisch), Deutsch und Französisch nach einem gestaffelten Modell: Im Kindergarten

Luxemburgisch, ab 1. Klasse Deutsch L2 stufenweise (Sprache der Schriftlichkeit), ab 2. Klasse Französisch. In der Grundstufe 1.- 6. Klasse ist Deutsch Unterrichtssprache, ab Sekundarstufe 7. Klasse löst Französisch als Unterrichtssprache stufenweise Deutsch ab. Dem Fremdsprachenunterricht in der 1. - 6. Klasse werden wöchentlich circa 13 Std. gewidmet.

Der L2 Unterricht wird als traditioneller L2-Unterricht durchgeführt, allerdings übernimmt Deutsch als Unterrichtssprache eine immersive Funktion, später ebenfalls das Französische. Zwei Sprachen tragen also ab 2./3. Klasse durchgehend immersiv das Schulsystem.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung: Alle Kinder werden funktional mehrsprachig, fremdländische Kinder und Kinder bildungsferner Schichten sind in Sonderklassen über-, in weiterführenden Schulen untervertreten.

Die Evaluationen unterstreichen, dass ausschliesslich ein auf Langzeitwirkung geplantes Programm den erwünschten Erfolg bringen kann.

Tabellarische Übersicht der Modellversuche

	Zielsprache	Stufe	Unterrichtsmodell	Std./Woche	Dauer	Wiss. Eval./Berichte/Publikationen
Schweiz						
Sion	Deutsch	KG-5.	50% Immersion: 1 Lehrp. - 1 Sprache NMM, Musik, Gestalten, Mathematik (nur 80% Dt.).	14-16 Std.	6 Jahre, bis Ende 2003 noch nicht abgeschlossen	Bregy, A-L. et al. (2000): Expérience d'apprentissage bilingue précoce. Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2 ^e année primaire. Neuchâtel, IRDP.
Zürich Projekt 21	Englisch	1.- 3.	Integrativ (embedding): Klassen-LehrerIn Sprachl. Aktiv., Mathe- matik, Basteln.	90 – 100Min.	3 Jahre, noch nicht abgeschlossen	wiss. Evaluation Bericht 1 1999 Bericht 2 2000 ohne Leistungsmessung
Bözingen	Franz/Deutsch	1.- 4.	immersiv: 1 Lehrp. – 1 Sprache (Lehreraustausch) NMM, Sport, Zeichnen, Musik, Schreiben	4 Std.	1999-2003	Merkelbach Ch. (2001) Konzept für das Projekt zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule Bözingen-Biel wird wiss.evaluiert, Leistungsmessungen
Chur	Italienisch Romanisch	1.+ 2.	25% partiell immers.: sprachliche Aktivitäten, Mathematik, NMM	ca.6 Std.	seit 2001, noch nicht abgeschlossen	wird wiss. evaluiert

Deutschland						
Rheinland-Pfalz	Französisch Englisch	1.- 4.	integrierter L2: Sprachl. Aktivitäten, Projekte,	90 Min.	5 Jahre, abgeschlos- sen	SIL (1995): Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzeptes zur Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Abschlussbericht. Saarburg.
Baden-Württemberg Freie christl. Schule	Französisch	1. - 4.	Integrativer L2: Team-teaching: themat. Unterricht Schulleben:Projekte, Feste	5 Std.	6 Wochen, abgeschlos- sen	Wiediger, S. (2001): Konzeptentwurf Fremdsprachenfrühbeginn in der Grunschule. Leipzig, Klett.
Hamburg	Englisch	3. + 4.	Integrativer L2: Sprachl. Aktiv. Themenkerne	2 Std.	4 Jahre abgeschlos- sen	Kahl, P./ Knebler, U. (1996): Englisch in der Grundschule - und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs. Berlin, Cornelissen.
Rostock und Altenholz	Französisch Englisch	KG (3-6jährig)	Parallelprogramm L1 oder L2 (2 Lehrpers.) nach freier Wahl, wird in Grundschule weitergeführt	100%	3 Jahre abgeschlos- sen	Wode et al. (1999): Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I in Hinblick auf den Einsatz von bilingualem Unterricht.
Frankreich						
Elsass	Deutsch	1 – gymnas. Ab-schluss	50% Immersion: Mathematik, wiss.Fächer, Geogr., Sport und Kunst	13 Std.	seit 10 Jahren	Wiss. Begleitung, jährliche Leistungsevaluati-on, Vergleich mit Leistungen der Gesamtschü-lerschaft
Österreich						
Vienna Bi-lingual Schooling	Deutsch Englisch	1. – 3.	reziproke Immersion: team-teaching	50%	4 Jahre abgeschlos- sen	Statist. Vergleich mit einsprachigen Kindern. Longitudinalstudie: Peltzer-Karpf, A./ Zangl, R. (1998): Die Dynamik des frühen Fr'sprachenerwerbs. Tübingen, Gunter Narr, Tübingen
Tirol Butter-fly	Englisch	3. – 4.	Integrativer L2: KlassenLP Turnen, Werken, Mu-sik, themat. Projekte	2 Std.	4 Jahre abgeschlos- sen	Huber, M. (1997): Evaluationsbericht – 4 Jahre Schulversuch „Butterfly“-Projekt 1992-96. Päd. Tatsachenforschungsbe-richt, BMUkA.

Luxemburg						
	Luxemburgisch Deutsch Französisch	KG 1.-6, aber auch weiter führend ab 6.	Tradit. L2-U: L2—Lektionen, Deutsch wird im Fachunterricht gradu- ell aufgebaut	ca 13 Std.	keine An- gabe kein Ver- such, offi- zieller Schulplan	Ministère de l'Education Nationale (1998): Pour une école d'intégration, Grand- Duché de Luxembourg.

2.3 Ergebnisse von Erfahrungs- und Abschlussberichten

Zusammenfassend fallen die Ergebnisse der fremdsprachlichen Modellversuche für die betroffenen Kinder und Lehrenden positiv aus; kritisiert wird oft die organisatorische Ebene und die mangelnde Koordination mit den weiterführenden Schulen; zudem wird eine bessere methodische und sprachliche Qualifikation der Lehrenden und eine bessere Lehrerfortbildung verlangt.

Die Auswertungsresultate zu Motivation, Einstellung, Sprachbewusstheit und Leistung der Kinder zeigen, dass sich eine Vorverlegung des fremdsprachlichen Unterrichts auf jeden Fall lohnt:

Kinder mit frühfremdsprachlichen Lernerfahrungen zeigen gegenüber den später beginnenden einen Vorsprung, der sich vor allem in den rezeptiven Fertigkeiten (Verstehen und Lesen) und in einem höheren Sprachenbewusstsein belegen lässt; zudem zeitigen schneller Lernende in den weiterführenden Klassen konstant bessere Leistungsergebnisse in der Fremdsprache als diejenigen Kinder, die später mit der L2 begonnen haben. Den in Blondin et al. (1998) vorgestellten Studien ist allgemein zu entnehmen, dass

1. Frühbeginnende gegenüber denen, die in der 5./6. Klasse mit derselben Fremdsprache beginnen, einen Vorsprung aufweisen und
2. die leistungsfähigeren SchülerInnen nach den Einschätzungen der Lehrpersonen mehr vom Frühfremdsprachenunterricht profitieren und besser abschneiden.

Einzig die Resultate bezüglich der Kommunikationsfähigkeit entsprechen nicht den Erwartungen der Versuchleitenden. Rezeptive Kompetenzen scheinen sich schneller zu entwickeln als die Fähigkeit zur akkurate, kreativen Produktion. Die Ergebnisse des Braunschweiger Forschungsprojektes (1990) zeigen, dass diejenigen Kinder, die schon in der 3./4. Klasse mit Englisch begonnen haben, denjenigen mit Englischanfang in der 5. Klasse langfristig überlegen sind. Ihre Leistungen unterscheiden sich am Ende des 5. und 6. Schuljahres in allen Leistungsbereichen von denen ihrer vergleichbaren Kontrollgruppen;

der fremdsprachliche Unterricht geht also nicht zu Lasten der Leistungen in andern Fächern wie z.B. Deutsch oder Mathematik.

Zudem belegen alle Studien die positive affektive Auswirkung auf die Einstellungen der Lernenden gegenüber Sprachen, Kultur und deren Sprachvertretern und auf die Entwicklung ihres Selbstvertrauens. Viele Evaluationen und Abschlussberichte unterstreichen explizit die grosse Freude und andauernde Motivation der Lernenden und Lehrpersonen; mehrere betonen, dass es sehr motivationsfördernd sei, die Sprache funktional zu erleben und Erfolgserlebnisse aus dem Lernzuwachs zu erfahren. Der Auswertungsbericht 3 zum Zürcher Schulprojekt 21 (NZZ, 19.1.2002) weist darauf hin, dass bei den Lehrkräften die Motivation abgenommen hat, was sich natürlich auch negativ auf den Unterricht auswirkt. Zu einem grossen Teil lässt sich dieses negative Motivationsergebnis auf die ungenügende Fortbildung und auf eine mangelnde Supervision der Lehrkräfte zurückführen.

Auch die Nürnberger Empfehlungen 1997 bestätigen weitgehend die Ergebnisse unserer Abklärungen; aus einem internationalen Konsens heraus, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut entstanden, lässt sich das in den Nürnberger Rahmenempfehlungen skizzierte Rahmencurriculum verstehen. Gemäss dieses Berichtes sind die Empfehlungen in jedem Land je nach Bedingungen, kulturellen Erfahrungen und Lerntraditionen mit den folgenden 4 Konzepten für den Unterricht der 1. - 4. Klasse zu konkretisieren (Nürnberger Empfehlungen, 1997: 4):

- Konzept der Sprachbegegnung, in dem vor allem allgemeinpädagogische Ziele verfolgt werden. Dieser Ansatz integriert die fremde Sprache stark in das allgemeine Curriculum. Es soll das Interesse und die Freude an Sprachen geweckt und die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen bewusst gemacht werden. Die Kinder sollen ihre erweiterten Möglichkeiten der Kommunikation erproben und die Erscheinungsformen der eigenen Sprache besser erkennen.
- Konzept der Nachbarschaftssprachen, in dem die Begegnung mit der anderen Sprache in Grenzregionen im Mittelpunkt steht. Es nutzt die vielfältigen Möglichkeiten, die Sprache des Nachbarn zu lernen, zu erfahren und zu verwenden.
- Konzept des themen- und situationsorientierten Unterrichts, in dem Freude am Lernen einer fremden Sprache wie auch die Ergebnisse gleichrangige Ziele im Unterricht sind. Dieses Konzept sieht eine Verzahnung fremdsprachlicher Phasen mit anderen Unterrichtsfächern der Primarschule vor.
- Konzept des systematischen Fremdsprachenunterrichts, das von durchgehender Lehrgangsplanung, sprachlicher Progression, Benotung und regelmässigen Hausaufgaben bestimmt ist.

3 Konsequenzen für eine Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts

Die obigen Beschreibungen helfen die Frage nach der Umsetzung dieser theoretischen Erkenntnisse und Modellevaluationen des frühen Fremdsprachenunterrichts beantworten. So lässt sich aus dem konstruktivistischen Lernansatz eine Didaktik ableiten, die zum selber

Entdecken animiert, die Handeln und situatives Lernen in der Fremdsprache ins Zentrum des Unterrichts stellt und die Kinder sukzessive zu eigenständigem Arbeiten und zur Selbstverantwortung für ihre Produktionen anhält. Die Kinder müssen ermutigt werden, ihre individuellen Lernfähigkeiten zu entwickeln. Wenn die Lerninhalte von ihnen als für ihre eigenen Zwecke relevant wahrgenommen werden, sind sie auch eher bereit, die Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen (Hinnen, 2001). Aus diesen Erwägungen lässt sich eine möglichst ganzheitliche Methode ableiten, welche systematische mit entdeckenden und spielerischen Phasen in sich vereint; eine geschickte Abwechslung der beiden sich ergänzenden Phasen garantiert die gute Verankerung des Lernstoffes. In welcher Proportion die Ansätze altersgerecht vermittelt werden, muss von den Lehrpersonen den Verhältnissen der jeweiligen Klasse angepasst werden, geht es doch um ein enges Zusammenwirken von entdeckenden und gesteuerten, aber auch alle Sinne ansprechenden Aktivitäten. Die Vermittlung der fremden Sprache soll einerseits dem Drang des Kindes, Unbekanntes zu erforschen und situativ zu reagieren entsprechen und andererseits dem Prinzip der kleinen Schritte und häufigen Wiederholungen in täglicher Anwendung, wobei für bestimmte Lerngruppen und einzelne Lernende binnendifferenziert spezielle Wiederholungsübungen eingeplant und durchgeführt werden müssen.

Der Frühfremdsprachenunterricht soll auch Ergebnisse zeitigen; in diesem Sinne müssen die Kinder langsam darauf vorbereitet werden, dass ihre Hörverstehensfertigkeiten und mündlichen Produkte nach gewissen Kriterien evaluiert werden.

3.1 Ziele des frühen L2

Welches die primären Ziele eines frühen Fremdsprachenunterrichts sein sollen, bestimmen nicht nur Fremdsprachenerwerbsforschende, sondern diese sind das Resultat einer staatlich-politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Auseinandersetzung. In der Fachwelt zeichnen sich folgende Ziele ab (vgl. auch GSK, 1998):

Ein grundlegendes Ziel des frühen Fremdsprachenlernens ist die Vertiefung der kulturellen Erfahrungen durch Kennenlernen fremder Lebensformen. Die Kinder sollen der neuen Kultur gegenüber Toleranz aufbauen lernen, ihren Horizont durch den Vergleich mit anderen „Welten“ erweitern und eine offene Haltung und Einstellung der Vielfalt und Verschiedenheit von Sprachen gegenüber entwickeln. Durch den Fokus auf eine fremde Kultur wird die eigene Kultur reflektiert; Kinder sind in diesem Alter empfänglicher für andere Lebensweisen und für den Kontakt mit Anderssprachigen.

Ein weiteres Ziel ist die handlungsorientierte Förderung der Fremdsprache und der Aufbau eines unverkrampften Umganges mit ihr. Die Kinder werden mit der neuen Klangwelt der Fremdsprache vertraut gemacht, sie entwickeln ihre Verstehenskompetenz und lernen in der Fremdsprache vorerst nonverbal, dann sukzessive verbal zu reagieren. Die Konzentration auf die mündliche Sprachausübung erfordert vor allem die Bewältigung praktischer Sprechsituationen und Realsituationen innerhalb der Schule.

Zudem bauen die Kinder Begriffsbildungen zu behandelten Themenkreisen auf und lernen die methodischen Arbeitsweisen kennen; im sozialen Bereich sollen Kooperationsfähigkeit in der Fremdsprache und Bereitschaft zur Zusammenarbeit als Ziele verfolgt werden.

Wie vielfältig die Lernziele im einzelnen auch gestaltet werden, sie sollten eine hohe Verbindlichkeit aufweisen und curricular in ihrer Progression festgehalten werden (Helfrich, 1999). Das heisst, dass die Lehrenden systematisch Lernzielkontrollen im Sinne von formativer Evaluation (ohne Noten) und allenfalls altersgerechte Selbstevaluationen durchführen.

3.2 Inhalte im frühen Fremdsprachenunterricht

Sowohl das immersive wie auch das integrative Modell vehikulieren Inhalte aus Sachfächern. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht orientieren sich die Inhalte am schulischen Geschehen und am Alltag der Kinder; vermehrt werden auch Informationen zum Weltwissen eingebaut.

Beim frühen Fremdsprachenunterricht handelt es sich nicht um vorgezogenen Fremdsprachen- unterricht, in welchem der Stoff der weiterführenden Schulen vorverlagert wird, sondern um einen grundschulgemäßen Fremdsprachenunterricht, der ganzheitlich ausgerichtetes Lernen mit allen Sinnen beinhaltet und bei dem durch sinnhafte Handlungs- und Spielsituationen Interesse und Neugier für die andere Sprache und Kultur geweckt werden soll. Dieses Lernen ist situativ, integrativ, kommunikativ, handlungsorientiert und bedeutet: Die Sprache soll in Zusammenhang mit Bewegung, Spiel, Singen, Rezitieren, Rollenspiel und Gestalten erlernt werden, ohne dabei kognitive Elemente wie z. B. Sprachvergleichsarbeit, induktive Regelverarbeitung und problemorientiertes Lernen auszuschliessen.

Zuerst soll vor allem die Hörfähigkeit ausgebildet werden; aufgrund ausgeprägter Imitationsfähigkeit lässt sich eine rasche Annäherung an Input- Sprachmodelle erreichen. Die Sprechfähigkeit wird sich langsamer entwickeln, es muss den Kindern Zeit gelassen werden. Die

Sprachhandlungen müssen so angelegt sein, dass sich die Kinder mit ihnen identifizieren können, dass sie sich natürlich aus der Situation, den Beziehungen der Partner und der Dynamik des Dialogs ergeben.

Sukzessiv kann auch Lesen eingeführt werden; die Umverarbeitung des Phonemischen ins Graphische ist für den Spracherwerb wichtig und kann in der 3. Klasse eingeführt werden; dem kann das Schreiben zur Unterstützung der Arbeitsformen folgen.

Bei immersiven Modellen können grundsätzlich die Inhalte sämtlicher Sachfächer wie NMM, Mathematik, Zeichnen, Singen, Turnen und Werken über die Fremdsprache vermittelt werden, was das Spektrum erheblich erweitert und Authentizität garantiert.

Der Fremdsprachenunterricht ist je nach Lerntyp dann besonders erfolgreich, wenn die Unterrichtsinhalte möglichst interessant, authentisch und den Lebenswirklichkeiten der Lernenden angemessen sind, wenn sie die Inhalte mit ihrem Vorwissen verknüpfen können und dieses damit erweitern oder wenn sie gewisse Sprachelemente im Spiel benutzen.

Zu erwähnen sind hier auch die heute in jedem Sprachunterricht einzubauenden Konzepte des interkulturellen Lernens und des éveil au langage; es handelt sich hier um Inhalte, die alle Fächer betreffen, die aber vorwiegend im Erstsprachenunterricht eingebaut werden sollten. Für den Frühfremdsprachenunterricht existieren noch nicht viele Lehrmittel; das von Nodari/Neu- gebauer (2002) geplante Lehrmittel “Pipapo“ für fremdsprachige Kinder von 9-13 kann als gelungenes Beispiel der frühfremdsprachlichen Lehrmittel zitiert werden, in welchem methodisch neue Ansätze für den traditionellen Fremdsprachenunterricht mitberücksichtigt wurden.

3.2.1 Interkulturelles Lernen

Das interkulturelle Lernen soll Erfahrungen vermitteln, wie man im andern Landesteil der Schweiz und in anderen Ländern lebt, denkt und handelt, welche Gepflogenheiten man hat, wie man sich dort verhält und zurecht findet. Auch hier müssen die Inhalte altersgemäß, authentisch, aktuell und pragmatisch vermittelt werden und den Interessen der Kinder entsprechen. Die landeskundlichen Darstellungen müssen Charakteristika der Zielgegend aufzeigen.

Am intensivsten vermittelt ein Schüleraustausch dieses Wissen; zudem werden die affektiven Seiten der Kinder angesprochen. Durch den Miteinbezug einer handlungs- und informationsorientierten Landeskunde wird das Weltwissen des Kindes erweitert und mit verfeinerten Wahrnehmungsmustern wird es Menschen des Ziellandes auch mit grösserer Offenheit und

Verständigungsfähigkeit begegnen.

Die interkulturellen Aspekte lassen sich mit NMM-Themen, mit Vergleichen in der L1 verbinden, oder auch in Sequenzen zum éveil au langage integrieren. (Perregaux, 1998)

3.2.2 Sprachenbewusstheit, éveil au langage et ouverture au langues

Das multikulturell veränderte Umfeld verlangt den Vergleich der Kulturen; in dem Sinne bietet sich Sprache als evidentestes kulturelles Merkmal an. Dabei sollten nicht nur Vergleiche zur Erstsprache, sondern zu allen in der Klasse präsenten Erstsprachen angestrebt werden; dieser mehrperspektivische Unterricht benutzt die Ressourcen, die auch dem L2-Erwerb dienen (Schader, 2000). Durch Vergleiche werden bei der Vermittlung des Sprachsystems Vernetzungen zwischen Erst- und Zweitsprache hergestellt, neue Einsichten gewonnen und schliesslich ein neues Sprachsystem erlernt (vgl. Zeitschrift Créo).

Die Distanz von der Erstsprache zur Fremdsprache und die soziale Distanz zur fremdsprachlichen Kultur und Population beeinflussen – zusammen mit den andern Faktoren - den Erwerbserfolg. So haben u.U. fremdländische Kinder weniger Mühe, den Unterricht einer weiteren Fremdsprache einstellungsmässig zu akzeptieren, sind sie doch gewohnt, Fremdsprachen zu lernen. Schwob (1992) hat gezeigt, dass sich bei fremdsprachigen Kindern eine höhere Toleranzschwelle gegenüber nicht verstandenen und nicht zuordnungsbaren Aussagen beobachten liessen, eine Haltung, die vor allem der ersten Phase des L2-Erwerbs zugute kommt, weil dadurch der affektive Filter nicht blockiert wird. Sequenzen von éveil au langage können den Fremdsprachenunterricht nicht ersetzen.

3.3 Methode

3.3.1 Die vier Kompetenzen

Im folgenden wird beschrieben, wie die jeweilige Kompetenz bezüglich des Spracherwerbs bei Kindern von ca. 6 – 10 Jahren aufgebaut wird.

3.3.1.1 Hörverstehen (mündlich, rezeptiv)

Hörverstehen ist in der Regel die erste Kompetenz, auf der die drei anderen aufbauen. Lernende hören die gesprochene Sprache in einem Kontext und segmentieren den Redefluss in einzelne Wörter; je nach lexikalischem und morphosyntaktischem Kenntnisstand werden Prozeduren wie Isolieren, Inferieren und Verstehen mehr oder weniger leicht eingesetzt. Bekannte Eigennamen und sogenannte Parallelwörter (wie z.B. forêt/forest, Café/Kaffee,

politique/Politik) erleichtern das Segmentieren. Sie werden im Anfängerunterricht deshalb auch oft eingesetzt.

Beim auditiven Aufnehmen der Sprache müssen Kinder ohne Hilfe des Schriftbildes zunächst lernen, das fremdsprachige Intonationsmuster zu unterscheiden, die Satzelemente zu erkennen und die Worteinheiten in der Satzstruktur einzuteilen. Hörverstehen kann mittels vielem Anschauungsmaterial, Gesten und Mimik sowie konkreten Inhalten meist einsprachig vermittelt werden. Es braucht z.B. auch gezielte Verweise der Lehrpersonen, um Kinder auf die Unterscheidungen gleichklingender Wörter wie „porte“/Türe und „portes“ /tu und „portent“/ils (von porter) zu bringen. Darüber hinaus gilt es, die Intentionen der Sprechenden richtig herauszuhören, den Inhalt zu verstehen und das Verständnis allenfalls zu überprüfen. Eine gewisse Musikalität und ein Rhythmusgefühl erleichtern die Sprachaufnahme (Lotter, 1996, Aubin, 1997), ebenso ein trainiertes Gedächtnis. Nicht zu unterschätzen ist das in der Erstsprache bereits erworbene Weltwissen. Je grösser der Wortschatz und die Begriffskenntnisse in der Erstsprache sind, desto mehr kann aus der Zweitsprache herausgehört werden.

Wichtig ist hier die möglichst korrekte Anwendung und Aussprache durch die Lehrkraft. Die Lernenden sollen auch andere Quellen wahrnehmen, wie Tonträger und *native speakers*, die z.B. im Lehrkräfteaustausch in der Klasse weilen.

Die Organisation der Kommunikations- und Interaktionssituationen

Vermehrt ist man sich in der Sprachlern- und Lehrforschung bewusst geworden, wie wichtig für den Fremdspracherwerb annähernd „natürliche“ Interaktionssituationen im Unterricht sind (Henrici, 1989). Die Evaluationsberichte Wallis und Zürich betonen beide, dass die mangelnden Kenntnisse in der Interaktionsdidaktik Lehrpersonen auf ihre frontale Mini-Interaktion Frage-Antwort-Quittierung zurückwerfen. Im frühen Fremdsprachenunterricht lassen sich Aktivitäten ideal über verschiedene Sprechsituationen, Zielangaben, Anordnungen oder Sozialformen arrangieren, so dass der Handlungsaspekt sprachlich möglichst vielfältig ausfällt. Dabei müssen die von den Lehrenden geplanten Situationen zu Situationen der Lernenden gemacht werden, so dass sie die sprachlichen Modelle als ihre Äusserungen umfunktionieren können. Sie stellen vor allem einen Bezug zur gegenwärtigen Realität und zu den Erfahrungen der Lernenden her, die für ihre Erwartungen und Interessen relevant sind. Die gemeinsamen Lebenserfahrungen der Kinder beziehen sich nicht nur auf Themen wie: Familie, Freunde, Schule, Freizeit, sondern z.B. auch auf Medienerfahrungen. In der Verbindung von thematischen Feldern mit möglichst verschiedenen Interaktionsformen

erweitern die Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen am effizientesten, lernen sie doch dabei auch die diskursiven Strategien in natürlicher Anwendung.

Dialoge

Obwohl dialogisches Sprechen die schwierigste unter den sprachlichen Fertigkeiten beim Fremdsprachenerwerb ist, steht für das Kommunizieren als oberstes Lernziel der Dialog im Zentrum. Dialogisches Sprechen entspricht nicht nur einem Reden mit Wörtern sondern beinhaltet auch sprachliche und soziale Handlungsdimensionen. Die einfachste und authentischste Form des Dialogs ergibt sich aus dem Dialog zwischen der Lehrperson und dem Kind im Rahmen fundamentaler Sprachlernsituationen, sprachlicher Aktivitäten und entsprechend ausgewählter Sprachlernspiele. Hier geht es in erster Linie darum, sprachliche Ausdrucksmittel zu erwerben und diese in Form von Bezeichnungen, Antworten und kommunikativen Grundkompetenzen, also von elementaren Sprachhandlungen im Rahmen konkreter Kommunikationssituationen, verwenden zu lernen (Bourguignon/ Py/ Ragot, 1994). Untersuchungen haben erwiesen, dass Kinder nur diejenigen fremdsprachigen Strukturen reproduzieren können, die sie bereits in ihrer Muttersprache spontan gebrauchen (Leuninger, 1972); es geht also darum, diese aufzunehmen und in Kommunikationssituationen so zu integrieren, dass die Kinder sie anwenden und dadurch ihre Lernergrammatiken rascher an das Sprachmodell angleichen.

Dialogische Rollenspiele sollen durchaus miteinbezogen werden, sollten aber schnell erweitert werden und zu authentischer Kommunikation und zu Kontakten mit *natives* hinführen. Zur Fixierung von Strukturen lassen sich Mini-Dialoge dank des imitativen Gedächtnisses der Kinder gut einsetzen. Diese Strukturen müssen den Kindern zu einem späteren Zeitpunkt auch kognitiv erklärt werden. Die verwendeten Strukturen müssen

1. den muttersprachlichen Strukturproduktionen der Kinder entsprechen
2. so beschaffen sein, dass sie in Art einer impliziten Grammatik die Kinder auf bestimmte Eigenschaften der Zielsprache aufmerksam machen und sie dazu anregen, lernersprachliche Hypothesen zu bilden. Strukturen - wie auch Vokabular – müssen eine grösstmögliche Häufigkeit und Verwendungsbreite besitzen und unmittelbar in Sprachhandlungen umsetzbar sein.

3.3.1.2 Sprechen (mündlich, produktiv)

Sprechen ist diejenige Kompetenz, die mit den höchsten Stressfaktoren verbunden ist, weil in der mündlichen Produktion die verschiedensten kognitiven Ebenen beachtet und kombiniert

werden. Auf der lautlichen Ebene müssen Kinder beim Sprechen Intonationsmuster und Laute originaltreu bilden, besonders dort, wo sie von den muttersprachlichen abweichen. Zudem müssen sie das Sprechziel definieren und Inhalte in Wörter und Sätze umsetzen, den Text konstruieren und alles auch noch in eine korrekte Form bringen. Im europäischen Sprachenportfolio wird zwischen monologischer und dialogischer Sprechkompetenz unterschieden: beim monologischen Sprechen, wie z.B. dem Erzählen, fallen Interaktionskompetenzen wie Verstehen des Partners/der Partnerin und Reagieren auf sie/ihn weg. Vor allem in dialogischen Situationen werden diese Kombinationen sehr rasch vollzogen. Weil sich die Reaktionen des Gegenübers nicht erahnen lassen und auch keine Vorbereitungszeit zur Verfügung steht, entsteht vor allem bei ungenügenden Sprachkompetenzen ein Stress. Der Aufbau der Sprechkompetenz erfolgt über kurze Sätze und idiomatische Wendungen; Strukturen und Vokabular sollen situativ richtig eingesetzt und sukzessive ausgebaut werden. Die Sprechfertigkeit kann durch lexikalische Substitutions- und Additionsübungen oder *chunks* (Redewendungen, häufig verwendete Satzteile, feste Wendungen) gefestigt und erweitert werden, was ohnehin den natürlichen Sprachspielen der Kinder entspricht. In diesem Zusammenhang betont Krashen (1982), dass Kinder, um Abwehrhaltungen und Blockaden zu vermeiden, nicht zur Sprachproduktion angehalten werden dürfen. Inzwischen haben Untersuchungen (Digeser, 1988) gezeigt, dass die meisten Kinder mit grosser Freude das Neue ausprobieren und sprechen wollen, und dass ein Ansporn zu den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben die Kinder eher stärkt als schwächt, wenn lernpsychologisch und didaktisch richtig vorgegangen wird und die Lehrkraft den Einzelnen doch einen gewissen Spielraum lässt.

Aussprache

Der Aussprache soll möglichst früh eine gewisse Beachtung geschenkt werden; dies nicht unbedingt nur in Hinblick auf eine gute Aussprache, sondern vor allem auch als unterstützende Hilfe beim Lesenlernen. Die phonetische Kette prägt sich im Hirn ein und erleichtert mit der Zeit das Erkennen der schriftlichen und fördert dadurch die Lesekompetenz.

Die Aussprache und ihre Gesetzmässigkeiten variieren von Sprache zu Sprache. Im Französischen sind sie fixer und deshalb einfacher als im Englischen; folglich wird das Gewicht beim Üben dieser Kompetenz anders gelegt werden müssen.

3.3.1.3 Lesen (schriftlich, rezeptiv)

Unter „Lesen“ wird hier sinnentnehmendes Lesen und nicht lautes Vorlesen verstanden. Je

nachdem, ob die Einführung in die Schriftlichkeit in der Erstsprache bereits abgeschlossen ist oder nicht und ob die Lernenden bereits fliessend Texte lesen können, wie es z.B. in der 5. Klasse der Fall ist, stehen den Lernenden andere Voraussetzungen zur Verfügung. In der Regel geschieht der Aufbau der Lesekompetenz einsprachig in der Erstsprache, aber es gibt auch Varianten wie Aufbau in der L2, gleichzeitiger Aufbau in der L1 und L2 oder zeitlich verschobener Aufbau. Auch der Leselernprozess kann gesteuert oder ungesteuert stattfinden und ist dementsprechend individuell geprägt; er beginnt mit dem sukzessiven Aufbau des Ver- gleichs der graphischen mit der phonischen Darstellung der Sprache. Können die Lernenden auch in der Erstsprache nur langsam lesen und buchstabieren sie noch einzelne Silben oder Wörter, was z.B. in der 3. Klasse meistens noch der Fall ist, bleiben sie auch in der L2 an- fänglich auf der Silben- und Wortebene. Sie beginnen mit den sogenannten *bottom-up* Verfahren, d.h. sie decodieren einen Text, indem sie beim kleinsten Teil beginnen; der Wortebene folgen die Satzebene, der Abschnitt und der ganze Text. Geübte Lesende lesen nach dem *top-down* Verfahren, d.h. sie erfassen zuerst, was der Text für eine Textsorte ist. Sie kennen be- reits die entsprechenden Textsortenregeln und können deshalb Hypothesen bezüglich des Inhalts aufstellen, z. B. beginnt ein Märchen mit „Es war einmal ...“ und enthält einen fiktiven Inhalt. Titel und Bilder, die den Text illustrieren, lassen weitere Hypothesen zu. Derartige Vorleistungen (*pre-reading activities*) erleichtern durch das globale Verstehen die Einordnung von Details. Mit der Zeit werden gleichzeitig beide Verfahren eingesetzt (interaktives Lesen).

Der frühen Förderung der Lesekompetenz kommt auch im L2-Erwerb grosse Bedeutung zu (vgl. PISA-Studie), denn diese wirkt sich auch ihrerseits wieder auf die Lesekompetenz in der L1 aus. Eine Konsequenz wäre, dass im frühen Fremdsprachenunterricht bereits häufiger Texte eingesetzt und die Erkenntnisse der Textlinguistik einbezogen werden (Bronckart/ Marschall/ Plazaola, 1999).

Im Rahmen der Binnendifferenzierung kann Lesen eingesetzt werden, um Aufträge eigenständig erledigen zu lassen, was der Lehrkraft Zeit gibt zur mündlichen Arbeit mit einzelnen Lernenden. Mit zunehmender L2-Kompetenz nimmt Lesen für den Ausbau des Wortschatzes und zur Förderung der Autonomie eine wichtige Stellung im L2-Erwerb ein.

3.3.1.4 Schreiben (schriftlich, produktiv)

Parallel zum Lesenlernen wird die Schreibkompetenz, d. h. die Umsetzung der phonischen in die graphische Darstellung der Sprache, entwickelt. Schreiben wird als letzte Kompetenz erworben. Zuerst werden Wörter und Sätze nur abgeschrieben, aber bald verspüren Lernende

das Bedürfnis, etwas Eigenes zu schreiben, sei es als Lernunterstützung, sei es als Mitteilung oder etwas Sprachspielerisches. Als produktive Kompetenz bedeutet Schreiben im L2 Erwerb vor allem die permanente Repetition der bekannten Regeln sowie des Wortschatzes. In dem Sinne ist Schreiben diejenige Fertigkeit, welche von den Kindern am meisten Abstraktion verlangt. Schreiben als kognitiver Aufbau eines Textes (und nicht als Produktion von Sätzen!) bedingt eine logische Strukturierung von Gedanken, Textaufbau, Kenntnissen über Konnektoren und Textkomposition. Die „unvergängliche“, überprüfbare Produktion dokumentiert den Lernprozess auch für die Lernenden selbst. Sowohl dem prozessorientierten Schreiben (als Notizen, als Entwürfe, kurze Mitteilungen oder e-mail mit Selbstkorrekturen oder Korrekturen in Lernpartnerschaft) wie dem produktorientierten Schreiben (fehlerloser Brief von der Lehrkraft korrigiert) muss im Unterricht einen Platz eingeräumt werden.

3.3.2 Vokabularvermittlung

Um in immer vielfältigeren Situationen kommunizieren zu können, ist ein minimaler abrufbarer Wortschatz unerlässlich. Deshalb findet die Wortschatzarbeit in einem inhaltsorientierten Unterricht seit einigen Jahren mehr didaktische Beachtung (Kielhöfer, 1996). Die Umgewichtung lässt sich auf die Erkenntnisse zum natürlichen Erstspracherwerb und dem ausserschulischen Zweitspracherwerb zurückführen, wonach Wörter, Ausdrücke und Wendungen die eigentliche Grundlage für den Erwerb des Sprachsystems sind. Die Lernenden erschliessen Grammatik aus dem Gebrauch der Wörter im Satz, der wiederum in einem Kontext steht (mündlicher oder schriftlicher Text). „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar“ (Lewis, 1993).

Neue Wörter lernen heisst, sie in Ordnungssysteme einzuordnen und mit anderen Wörtern oder Elementen zu verknüpfen. Ordnungssysteme sind flexibel. Sie lassen sich jederzeit neu ordnen und verknüpfen. Die Bedeutung und Struktur eines Wortes sind gefragt, wenn man eine kommunikative Absicht verwirklichen will, also beim Sprechen und Schreiben, bei der sprachlichen Produktion (output). Dann müssen alle Bedeutungs-Elemente abgerufen, neu gruppiert (verknüpft), strukturell richtig geordnet (Syntax, Endungen usw.) und richtig ausgesprochen oder geschrieben werden. Die Verarbeitungstiefe ist in Struktur- oder Einsetzübungen viel geringer als bei eigenen, vollständig neu formulierten Äusserungen und damit auch die Sprachlerneffizienz, weil die Redemittel (z.B. Satzteile) teilweise vorgegeben sind. Sowohl der natürliche, ausserschulische wie der schulische Wortschatz findet in der Regel über eine längere Dauer in folgenden Stufen statt:

- sich nicht erinnern, dem Wort schon begegnet zu sein
- wissen, dass man dem Wort schon begegnet ist, aber nicht mehr wissen, was es bedeutet
- glauben zu wissen, was das Wort bedeutet
- die Bedeutung sicher kennen und eine L1-Übersetzung machen können (rezeptiv)
- das Wort in einem Satz sinnvoll und stilistisch angemessen gebrauchen können (produktiv)

Das Individuum kommt ausser in Ausnahmen nicht an diesen Stufen vorbei. Bewusst oder unbewusst entscheidet es, welches Wort auf welcher Stufe erworben werden soll, d.h. ob man z.B. ein Wort nur verstehen will (Rezeption) oder ob man es im Alltag häufig anwenden (sprechen oder schreiben) muss. Durch gezielte Wortschatzarbeit kann der Erwerb des Wortschatzes beschleunigt und auf bestimmte Wörter ausgerichtet werden (Kernwortschatz).

Wortschatzarbeit ist inhaltlich und formal. Wortschatzarbeit bedeutet inhaltlich immer Begriffsbildung und Erweiterung des Weltwissens. Der Begriff "Baum" eröffnet die verschiedensten Assoziations- und Verknüpfungsmöglichkeiten: Aussehen, viel oder wenig Baumararten, Reaktion der Bäume in den Jahreszeiten oder in verschiedenen Klimaräumen, Lebewesen in/auf den Bäumen, ökologische Kreisläufe, Nutzen der Bäume, Redewendungen wie "Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm", Bäume in der Poesie, in Liedern, Früchte der Bäume, Bäume als Lebensspender, Bäume und Blitze, Bäume als Symbole, usw. Auch strukturelle Merkmale sind mental verknüpft, wie z.B. Deklination, Geschlecht, Mehrzahlbildung, Wortarten, Ableitungen, Wortfamilien, Wortzusammensetzungen, Sachfelder, Synonyme und Antonyme.

Wortschatzerwerb ist der Schlüssel zur kommunikativen Kompetenz und zum Erwerb der Grammatik. Wörter sollten nicht mehr isoliert geübt und geprüft werden, sondern

- spielerisch – handelnd, z.B. zusammengesetzte Wörter, Wortketten
- sprechend und schreibend
- zeichnend – gestaltend, z.B. Wortgrafiken
- begrifflich nach dem Inhalt ordnend-strukturierend (Ober- Unterbegriffe)
- formal ordnend- strukturierend (Wortarten, Geschlecht, Aussprache)
- beim Lesen
- durch Bewusstmachung (z.B. Etymologie)

in einen bedeutungsvollen Kontext eingebettet werden.

Die Wahl der Wörter ist individuell. Natürlich muss Vokabular erlernt werden, das den Häufigkeitskriterien von Sprachhandlungen von Kindern entspricht. Die neu eingeführten Begriffe sollten im Schnitt nicht mehr als 10 pro Lektion sein. 67% der Hauptwörter der Kinder- sprache von 5-10 bezeichnen konkrete Objekte; zwei Drittel der Verben Bewegungen

(Hörmann, 1970). Konkreta lernen sich leichter und werden auch leichter behalten. Bei Kindern ist das auch gut mit Bewegungsübungen, situativen Wiederholungen und mit Musik und Rhythmus zu verbinden, in denen Sprachhandlungen vollzogen werden müssen. Solange die Kinder nicht schreiben können, braucht es Karteikarten mit Bildern, die ausser in der Zielsprache in allen in der Klasse vorhandenen Sprachen gebraucht werden können. Dabei geht es nicht um isolierte Begriffe, sondern darum, dass der Wortschatz in immer neuen Zusammenhängen (Strukturen und Sprechhandlungen) und Variationen gefestigt wird.

3.3.3 Arbeitsformen

Bei der traditionellen L2-Vermittlung ist Üben das Herzstück des Unterrichts: Ein Input wird aufgenommen, verarbeitet, geübt und dann schrittweise transferiert, d.h. als internalisiertes Wissen ohne grosse Anstrengung wieder in einer neuen sprachlichen Situation angewendet. Sprachliche Produktionen verlangen hohe Kombinationsleistungen: Das Abrufen von Wortschatz, der in eine syntaktische und morphologische Form gegossen werden muss, muss zudem auch als Aussage noch entwickelt werden. Nur in ständig wiederholender sprachlicher Anwendung lässt sich eine solche komplexe kognitive Leistung stabilisieren. In jeder fremdsprachlichen Methode hat Üben als Grundaktivität einen zentralen Stellenwert; wie kein anderes Fach impliziert der Fremdsprachenunterricht in den Phasen der Verarbeitung, Anwendung und des Transfers eine konstante Wiederholung des Stoffes. Übungen beeinflussen Lernen und Behalten dadurch, dass sie die kognitive Struktur modifizieren. Allgemein fixieren und verdeutlichen sie die Sinnbedeutungen in der kognitiven Struktur; in diesem Sinne bedeuten Verarbeitungsaktivitäten jeglicher Art Üben.

Mit Kindern ist Üben stark erleichtert: bei jungen Kindern geschieht das in Anlehnung an den Erstspracherwerb automatisch: ausprobieren, wiederholen und variieren ist prozessualer Bestandteil ihrer kognitiven Entwicklung. Das imitative Erproben in der vorpubertären Phase ist noch nicht censuriert und erfolgt mit Freude. Für das anspruchsvollere Üben sollte eine Progression der Arbeitsweisen beachtet werden: schrittweise werden die Kinder angeleitet, wie sie kleine Aufträge, Projekte und situative Aufgaben ausführen, Material suchen und das methodische Vorgehen reflektieren und auswerten sollen wie Nodari/ Neugebauer (2002) zeigen.

Im immersiven Unterricht erfolgt die sprachliche Verarbeitung und Aneignung anders: hier wird nicht im eigentlichen Sinne „geübt“, sondern der Spracherwerb erfolgt inhaltsorientiert über intensiven und häufigen Umgang mit authentischen Texten und viel mündlichem Input,

der möglichst natürlich gesprochen wird. Die Auseinandersetzung mit Sprache erfolgt mit dem Ziel, sachliche Inhalte zu verstehen und nicht mit dem Ziel des Spracherwerbs.

3.3.4 Lernspieldidaktik

Der spielerischen Tätigkeit kommt ganz allgemein eine hohe entwicklungspsychologische Bedeutung zu. Genaue Wahrnehmung, Aufmerksamkeitslenkung, Ausdauer und Gedächtnistraining, Zuordnung und Kategorisierung, Problemlöseverhalten, Informationsbeschaffung, Deutung von Symbolen, Zeichen und Gesten, Überwindung von Egozentrismus und Ausgleich verschiedener Interessen (Schmid-Schönbein, 1978).

Nach Bruner (1979) kommt dem Spiel ein bedeutsamer Einfluss auf die Symbolisierung der Handlungsfolgen in der Sprache zu. Sprachliche Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit den zunehmend anspruchsvollen Formen spielerischer Tätigkeit. Mit steigender Komplexität des Spiels geht auch eine Steigerung der Beherrschung der Sprache einher. Spielerische Sprachhandlungen und Sprachlernspiele sind der erste Schritt zur Sprechfertigkeit.

Spielerische Interaktionen können sowohl kommunikative als auch formal-sprachliche Ziele verwirklichen helfen, aber als eine varietätenreiche Interaktionsform erfüllen sie das Postulat nach authentischer Kommunikation in idealer Weise. Ihr sozialer Kontext und ihr affektives Potenzial und die Berücksichtigung aller Interaktionsdimensionen machen Spiele und Improvisation zu hervorragenden Sprachlernsituationen.

3.3.5 Differenzierung im Unterricht

Im Zusammenhang mit Erkenntnissen über die Lernvoraussetzungen bei Lernenden steht die Forderung nach Differenzierung oder Binnendifferenzierung des Unterrichts. Was heute u.a. auf gesellschaftspolitischem und pädagogischem Hintergrund als allgemein akzeptiert gilt, nämlich die prioritäre Stellung des Individuums, war vor ein paar Jahrzehnten noch nicht so selbstverständlich, als der/die Einzelne vermehrt innerhalb eines Kollektivs gesehen wurde, und sich bis zu einem gewissen Grad einzuordnen hatte. Wurde auf dem Hintergrund der Chancengleichheit seit den 70er Jahren nach Wegen zur Förderung von schwächeren Lernenden gesucht, gewinnen heute Modelle zur Förderung von begabten Lernenden an Bedeutung. Trotz der Akzeptanz der Idee der Individualisierung im Unterricht, besteht doch in den Schulstrukturen und damit im Schulalltag der Lehrkräfte ein gewisser Widerspruch.

Binnendifferenzierung im Unterricht stellt an Lehrkräfte enorme Ansprüche, denn eine systematische Ausbildung erhielten nur wenige; in den älteren Lehrmitteln wird häufig keine Hilfe angeboten und die räumlichen Strukturen in den Schulhäusern sind meistens ein Abbild

ten und die räumlichen Strukturen in den Schulhäusern sind meistens ein Abbild einer veralteten Unterrichtsphilosophie. Eine Literaturanalyse zu diesem Thema hat ergeben, dass es im Fremdsprachenbereich viele Vorschläge gibt, wie binnendifferenziert werden könnte, vor allem bei älteren Lernenden, dass es aber nur wenige empirische Forschungen gibt (Schmid-Schönbein, 1988), besonders bei jungen Fremdsprachenlernenden. Erfahrungen mit Binnendifferenzierung auf verschiedenen Niveaus haben z.B. seit jeher die Vielklassenlehrkräfte gesammelt.

Mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ginge die Chance einher, den Begriff der Binnendifferenzierung umfassend zu diskutieren, zu definieren, didaktische Handlungsprinzipien abzuleiten und Lern- und Lehrmaterialien entsprechend zu gestalten.

Gerade aus der Erkenntnis, dass der Sprachlernprozess weniger gesteuert werden kann, als bisher angenommen wurde, lassen sich für die Fremdsprachvermittlung die 4 Postulate von Autonomie, Binnendifferenzierung, kommunikativer und immersionsorientiertem Unterricht überzeugend vertreten.

3.3.6 Verwendung und Einsatz der L2

Das Dogma des monolingualen Unterrichts ist gefallen: trotzdem sollte - in allen Unterrichtsmodellen, auch im traditionellen Fremdsprachenunterricht - versucht werden, vorwiegend in der Zielsprache zu kommunizieren. Eine konsequente Verwendung der L2 durch die Lehrperson simuliert die Situation im Zielland und zwingt die Kinder, selbst den Sinn des Gesagten zu erschliessen. Erstsprachliches Übersetzen sollte nur eingesetzt werden, wenn die Äusserungen nicht verstanden wurden; dazu gibt es auch Umschreibungs- und Nachfragemöglichkeiten oder gestisch-szenische Beschreibungen und Darstellungen usw. Es hat sich gezeigt, dass Kinder aus Bequemlichkeit den L2-Aussagen der Lehrpersonen keine Beachtung mehr schenken, wenn diese systematisch in die L1 übersetzt. Die konsequente Verwendung der L2 schärft die Wahrnehmung der fremdsprachlichen Äusserungen, die Analyse- und Hypothesenbildungsfähigkeit und bildet ein unersetzliches Instrument der kognitiven Förderung. Aber: Kinder sollten bei Äusserungen L1 Wörter einfügen dürfen, damit der inhaltliche Fluss der Mitteilung garantiert werden kann. Es ist Sache der Lehrkraft, fehlendes Vokabular zur Verfügung zu stellen und die Sprachalternanz didaktisch sinnvoll zu nutzen, Voraussetzung ist, dass sie die L1 der SchülerInnen überhaupt versteht (Castellotti, 2001).

3.3.7 Umgang mit Fehlern

Entgegen Annahmen aus dem Umfeld der Verhaltenspsychologie, Fehler seien zu vermeiden, was den (Fremd)sprachenunterricht nachhaltig geprägt hat, geht die Fachwelt heute von einem differenzierteren Fehlerbild aus. In der Linguistik diente die Analyse sprachlicher Fehler dazu, den Aufbau der Lernergrammatik in einer bestimmten Sprache zu dokumentieren, eine Erwerbsreihenfolge bestimmter Regeln unter bestimmten Bedingungen festzulegen (Selinker, 1972). Fehleranalysen lassen einerseits Rückschlüsse zu auf den Spracherwerbsstand der Lernenden und andererseits hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Spracherwerb ohne Fehler unmöglich ist (Timm, 1992). Fehler müssen also nicht auf jeden Fall getilgt werden. Wenn Fehler zum Lernen gehören, dann muss vieles in der alltäglichen Schul- und Beurteilungspraxis hinterfragt und ein positiver Zugang zu Fehlern gefunden werden. Lehrkräfte sollten z.B. Kenntnisse haben über die Art der Fehler, die in einer bestimmten Erwerbsphase gemacht werden, über den Unterschied zwischen Fehler und Irrtum, über den möglichen Umgang mit Fehlern im mündlichen und schriftlichen Bereich, über sinnvolle Korrekturen, über Reflexionsanlässe, in denen mit den Lernenden altersgerecht diskutiert wird usw. Es steht fest, dass Lehrkräfte ganz verschiedene Korrekturgewohnheiten haben, denen sie sich vor allem im mündlichen Unterricht nicht immer bewusst sind (Le Pape Racine, 2000). Wären Lehrkräfte besser in einer Fehlerdidaktik ausgebildet, dann könnte eine handlungswirksame Veränderung im Umgang mit Fehlern realisiert werden sowohl durch die Lehrkräfte wie auch durch die Lernenden. Im Bereich der Wirksamkeit von Korrekturmassnahmen ist die empirische Forschungslage noch wenig ergiebig. Eine grundlegende Änderung der Haltung der Lehrkräfte kann bei den Lernenden viel Positives auslösen. Eine diesbezügliche Elternarbeit wäre auch hilfreich, um die alte Tradition der Fehlerfalscheinschätzung auch bei Eltern langsam einstellungsmässig zu verändern.

3.3.8 Evaluationsformen

Im Zusammenhang mit einer neu überdachten Fehlerkultur stehen auch die Evaluationsformen, die ihrerseits Rückwirkungen auf den Unterricht haben. Je nach den in einem frühen Fremdsprachenerwerb zu erreichenden Lernzielen, wird sich eine lernfördernde Evaluationspraxis ergeben. Das Kind soll in einem transparenten Unterricht Informationen über seinen Lernfortschritt erhalten in Bezug auf seine vorhergehenden Lernschritte, wobei die Lehrkräfte die ganzheitliche Entwicklung des Kindes berücksichtigen. Formale Aspekte stehen nicht im Vordergrund. In den ersten Jahren ist eine verbale Evaluation einer Leistungsbewertung durch Noten vorzuziehen. Die Eltern erhalten regelmässig Einblick in das Schulleben und in die

schulische Entwicklung ihres Kindes. Die Lehrkräfte beteiligen sich im Sinne der Qualitätssicherung an Evaluationsformen, die ihren eigenen Unterricht betreffen.

Die normorientierte Evaluationskultur der Sekundarstufen I und II darf den Fremdsprachenunterricht und dessen Leistungsüberprüfungsvorgehen auf der Basistufe nicht tangieren.

3.4 Neue Lehrerrolle und Konsequenzen für die Ausbildung

Lehrpersonen haben nach wie vor eine Schlüsselposition inne und prägen den Fremdsprachenunterricht in grosstem Mass.

Postulate wie Binnendifferenzierung, Selbstbestimmung im Lernprozess und Handlungsorientiertheit haben nicht nur die Rolle der Lernenden, sondern grundlegend auch die Rolle der Lehrpersonen verändert: Im Unterricht ist heute nicht ausschliesslich Wissensvermittlung gefragt, sondern vielmehr planerisches, regulierendes und flexibles Handeln und unterstützende Beratung (coaching).

Gerade der frühe Fremdsprachenunterricht - vor allem wenn dieser integrativ oder immersiv gestaltet wird - verlangt den Lehrenden sehr sichere und aktive Sprachkompetenzen ab. Lehrende sollen über eine normgerechte Aussprache und Intonation verfügen, und sich auf einen variantenreichen Wortschatz und eine umfassende Phraseologie sowie auf eine einfache, anschauliche Erzählkompetenz (*Storytelling*) stützen können (Schmid-Schönbein, 2001).

Früher Fremdsprachenunterricht verlangt auch eine spezielle Ausbildung zur methodischen Flexibilität und zu Inhalten, wie sie in Kap. 3.3 beschrieben werden.

Eine besondere Bedeutung kommt der Interaktionsanalyse und -gestaltung im Fremdsprachenunterricht zu: Verschiedene Auswertungsberichte wie derjenige des Vienna Bilingual Schooling und des Zürcher Projektes 21 kritisieren explizit, dass die Kommunikation im Unterricht sich immer noch hauptsächlich in der akommunikativen Spirale Lehrerfrage – Schülerantwort – Quittierung abspielt. Um aus dieser unproduktiven Situation herauszukommen, müssen Lehrende Kenntnisse über Interaktionen erwerben; diese schärfen den Blick für die Vorgänge im Klassenzimmer und auch für die Selbstbeobachtung und befähigen die Lehrenden, möglichst variierte Interaktionen zu arrangieren, die ihrerseits den Lernenden ermöglichen, in vielfältigen Situationen sprachlich verschieden reagieren und handeln zu lernen: “...interaktionelle Fähigkeiten werden nicht automatisch erworben; die für diesen Erwerbsprozess notwendigen Bedingungen müssen in unterrichtlichen Aktionen vorhanden sein“ (Edmondson, 1993: 244).

Über Sachunterricht und thematische Inhalte ergeben sich Interaktionen am natürlichsten,

aber auch Aufgaben, die das Informationsgefälle, das Problemlösen oder das *task oriented learning* beachten, ermöglichen es den Kindern, Sprache funktional zu erleben.

Obwohl sich der Fremdsprachenunterricht in seinen grundlegenden Prinzipien geändert hat, bestreiten Lehrpersonen immer noch 2/3 der Äusserungen im Klassenzimmer (Schulprojekt 21, 2001, Allwright/ Bailey, 1991). Wird das Postulat der Autonomie konsequent angewandt, sollten sich Rechte - und auch Verantwortungen - symmetrischer auf Lernende und Lehrende verteilen, wodurch sich automatisch auch das Diskursgefälle verringern liesse. Inhaltlich sinnvolle und authentische Kommunikation erweitert das Spektrum der Interaktionsmuster und der Sprechakte auf beiden Seiten.

Der verständliche Input der Lehrperson als einzige Sprachquelle im frühfremdsprachlichen Unterricht spielt eine vorrangige Rolle: Er muss authentisch, verständlich und gut verarbeitbar (redundant, Wiederholungen, Fragen, Vereinfachung der Syntax und des Lexikons) sein. Die Kinder filtern aus dem Input Elemente, die zunächst als Ganzes übernommen und für eine spätere Segmentierung gespeichert werden. Aus dem vorhandenen Datenpool entwickeln sie Hypothesen über die Zielsprache. Zur Segmentierungshilfe sollten Lehrende Intonation, Rhythmus, Pausen, Markierungen von Elementen und Wiederholungen einsetzen.

Neben einer gründlichen methodischen Ausbildung, sind weitere Aspekte zu berücksichtigen:

- Kenntnisse aus der Linguistik und ihren Teilbereichen, die vor allem in den letzten Jahren grosse Fortschritte erzielt hat
- methodisch verschiedene Ansätze in der Praxis einsetzen und begründen können, wie Immersion, Austausch, Tandem usw.
- Fähigkeit, verschiedene Lehrmittel zu analysieren, die dahinterstehende Sprachlerntheorie zu erkennen und das Lehrmittel auf die Praxistauglichkeit hin zu überprüfen.
- Auseinandersetzung mit den integrierten Ansätzen der Sprachenbewusstheit und der interkulturellen Pädagogik.
- Einsatz von angemessenen Evaluationsformen

Alle die oben erwähnten Inhalte sollten auch systematisch in die LehrerInnenfortbildung einfließen, sodass eine gute Ausbildung aller sichergestellt werden kann.

Ob sich Klassenlehrer oder Fachlehrpersonen besser für einen frühen Fremdsprachenunterricht eignen, muss wohl oft schulhausintern abgeklärt werden: Der integrative Ansatz sieht eher Klassenlehrkräfte vor, der immersive eher Fachlehrpersonen. Klassenlehrkräfte kennen ihre SchülerInnen besser und praktizieren eine differenziertere Förderung, Fachlehrpersonen werden besser mit der Fremdsprache identifiziert, so dass die Bereitschaft zunimmt, mit diesen in der Fremdsprache zu kommunizieren.

4. Beantwortung der einzelnen Fragen

4.1 Belastung der schwächeren Primar- und RealschülerInnen durch den zusätzlichen Fremdsprachenunterricht

Weder die linguistische noch die psychologische Forschung hat je die Belastung des Fremdsprachenlernens untersucht. Die Wissenschaft ist sich bezüglich der natürlichen Zweisprachigkeit einig, dass Kinder mühelos und von allein zwei Sprachen lernen (Wode, 1999). Es besteht keine Gefahr, dass der Erwerb einer Sprache auf Kosten des Erwerbs der andern ginge; die beiden Sprachen stärken sich im Erwerbsprozess gegenseitig. Je stärker beide Sprachen entwickelt sind, umso positiver sind die Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten (Groux, 1996:40); Zweisprachigkeit fördert die intellektuelle Flexibilität.

Die frühe Förderung von Mehrsprachigkeit wird in der sprachdidaktischen und bildungspolitischen Diskussion nicht mehr grundsätzlich als Überforderung angesehen. In der Bilin-gualismusforschung wird die These, wonach jüngere Kinder mit dem Erwerb von mehr als einer Sprache in Elternhaus und/oder Schule kognitiv und emotional überfordert seien, ausdrücklich verneint (Kielhöfer/Jonekeit, 1995, Wode, 1995).

Die spezielle Belastung eines Sprachfachs kann beschrieben werden mit den Aspekten von:

- Fremdheitsgrad der Sprache und der Kultur
- Verstehensschwierigkeiten (von den Lehrpersonen häufig nicht bemerkt!)
- Kommunikationsschwierigkeiten
- Schlechte Gedächtnisleistungen
- Schlechte Analysekompetenz und Mangel an Strategien zur Regelbildung.

Die Belastung wurde aus pädagogischer Sicht in den meisten von uns beigezogenen Abschlussberichten diskutiert; so halten die Berichte Zürich, Chur, Sion, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Tirol ausdrücklich fest, dass das Erlernen einer fremden Sprache für lernschwächere Kinder keine Überforderung bedeute. Auch die Bedenken, dass die Leistungen in anderen Fächern durch den zusätzlichen fremdsprachlichen Unterricht beeinträchtigt werden könnten, wurden durch die Erfahrungswerte zerstreut. Doyé (1990) und Koke (1986) konnten mit ihren Leistungstests nachweisen, dass der L2 nicht zu Lasten der Leistungen in andern Fächern (Deutsch oder Mathematik) geht.

Der Stellenwert des neu eingeführten Fremdsprachenunterrichts lässt sich nur in der Stunden-dotierung innerhalb eines Gesamtcirculum beurteilen (vgl. Kap. 4.3). Integrative Versuche

scheinen geeignet zu sein, leistungsschwächere Kinder anzusprechen, vermag doch der mündliche, handlungsorientierte, spielerisch-musische Ansatz sie anzusprechen ohne sie zu überfordern. Dem schnellen Nachlassen der bei leistungsschwachen Kindern nachgewiesenen Konzentration kann mit einem häufigen Wechsel von Übungsanleitungen und Aktivitäten entgegengewirkt werden. Der Neubeginn des Fremdsprachenunterrichts bietet ihnen oft eine Chance, zu Erfolgserlebnissen zu kommen, weil der mit Beurteilung verbundene Leistungsdruck hier wegfällt. Der fremdsprachliche Unterricht wird oft gerade bei leistungsschwächeren Kindern als "Lieblingsfach" deklariert.

Der Abschlussbericht Rheinland-Pfalz (1995) zeigt in einer differenzierten Befragungsevaluation zur Belastung der Kinder, dass sowohl Lehrpersonen, Eltern wie auch Kinder die Erhöhung des Wochenunterrichtszeit um 2 Stunden als gering oder nicht feststellbar einschätzen (für Englisch als Fremdsprache mit 81,3%, für Französisch als Fremdsprache mit 71,4%).

Der 50% immersive Fremdsprachenunterricht kann leistungsschwächeren Kindern zu Beginn Schwierigkeiten bieten, weil hier Fächer umfassend in der Fremdsprache vermittelt werden und diese Fächer z. T. auch promotionsrelevant sind. Immersive Versuche (Sion, Chur, Elsass) basieren häufig auf freiwilliger Wahl und werden dementsprechend von bildungsbewussten Eltern für ihre Kinder gewählt.

Die Belastung für leistungsschwächere Kinder ist auch abhängig von der Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der L2, von der Unterrichtsgestaltung, von den Arbeitsweisen und der Bewertung der L2-Leistungen (Stellenwert der L2 bei Übertrittsverfahren).

4.2 Spezielle Situation der fremdsprachigen SchülerInnen

Fremdsprachige Kinder befinden sich in der Schule in einer sprachlich belasteten Situation: Nach 1 oder 2 Jahren dialektal geprägtem Kindergartenunterricht werden auf der Grundstufe alle Fächer in der Standardsprache Deutsch unterrichtet; sie erleben also den schulischen Unterricht als totale Immersion, ohne dass allerdings dabei spezifisch auf ihre sprachlichen Schwierigkeiten (z.B. Unterscheidung Dialekt und Hochsprache) eingegangen werden kann. Nach zwei Jahren mit einer weiteren Fremdsprache in Kontakt zu kommen, stellt aber sicherlich eine kleinere Hürde dar, als die Umstellung vom Dialekt auf die Hochsprache, ist doch Französisch oder Englisch klarer vom Deutschen entfernt. Fremdsprachige Kinder haben aufgrund ihrer verschiedenen Erfahrungen mit dem Erlernen einer L2 meistens einsprachigen Kindern gegenüber einen Vorsprung: Sie haben dazu Strategien entwickelt und

weisen höhere Toleranzschwellen in rezeptiven Situationen bei unbekanntem Vokabular und Strukturen auf (Schwob, 1992). Zudem beginnen alle Kinder den Fremdsprachenunterricht einmal mit den gleichen Startbedingungen, was sich auch motivationspsychologisch positiv auf die Lernleistungen und auf das soziale Klassenklima auswirkt. Alle von uns erwähnten Abschlussberichte und Evaluationen bestätigen die Problemlosigkeit des Erlernens einer L2 für fremdsprachige Kinder; im 3. Zürcher Bericht zum Projekt 21 wird ausdrücklich erwähnt, dass Frühenglisch keine spezielle Belastung für die fremdländischen Kinder darstelle (NZZ, 19.1.2002). Und für den Genfer Versuch meint Schwob (1992:51): „nous pouvons constater qu'à l'intérieur de leur classe sociale, les élèves bilingues qui parlent une autre langue au quotidien ont systématiquement de meilleurs résultats que les élèves unilingues franco-phones“. Hervorzuheben ist in diesem Fall, dass es sich in Genf um Deutschunterricht als L2 handelt; die Distanz zu Deutsch ist bei allophonen wie auch bei französischsprechenden Kindern also gleich gross.

In der Untersuchung Rheinland-Pfalz wird die Frage der Belastung fremdländischer Kinder auf der Grundstufe durch folgende Ergebnisse beantwortet: 63% der Lehrkräfte geben für Englisch, resp. 21% für Französisch an, dass der L2 von fremdländischen Kindern positiv bewertet wird und 65% für Englisch, resp. 48% für Französisch, dass der Fremdsprachenunterricht gerade bei fremdsprachigen Kindern eine eher entlastende Funktion habe.

Müller (1997) belegt in seiner Studie, in welcher er die schulische Karriere hindernden Faktoren fremdsprachiger Kinder sowohl mit exogenen (Herkunft/Schichtzugehörigkeit/Integration) als auch mit endogenen (schulleistungs- und motivationalen) Variablen korreliert, dass deren Leistungen in Französisch signifikant besser sind; allerdings ist der Anteil italienischsprachiger Kinder in seinen Untersuchungen sehr hoch. Bei Kindern aus Minderheitenkulturen stellen besonders in der Kumulation der Bildungsfremdheit im Elternhaus und der ethnolinguistisch fremden Herkunft ein Risiko für die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik in der kritischen Schulperiode der 6. und 7. Klasse dar (Moser, 2001), kaum aber für den Fremdsprachenunterricht. Die von Cummins (1984) herauskristallisierte Unterscheidung von BICS und CALP (vgl. Kap.1.2.4) zeigt, dass für den fremdsprachlichen Unterricht der 3./4. Klasse BICS genügen.

4.3 Der Einsatz flächendeckender Modelle

Aufgrund der bisherigen Ausführungen ist eine flächendeckende Realisierung für zwei Altersstufen vorstellbar, bei welcher immersiver Unterricht mit traditionellem Fremdsprachenunterricht kombiniert sowie die interkulturelle Pädagogik und éveil au langage

einbezogen werden.

1. Modell: Kindergarten, 1.+2.Klasse, Basisstufe

Es wird täglich eine halbe Lektion integrativ erteilt durch die Klassenlehrkraft.

Der Unterricht ist vor allem mündlich ausgerichtet und berücksichtigt gemäss definierten Lernzielen

- spielerisches, musisches und handlungsorientiertes Lernen
- éveil au langage und interkulturelle Pädagogik

2. Modell: ab 3. Klasse

Als minimales Modell, das flexibel eingesetzt werden kann, ist eine Mischform von integrativ, immersiv, gekoppelt am regulären Fremdsprachenunterricht und mit Gefässen für éveil au langage und interkultureller Pädagogik vorstellbar. Die Lektionendotation könnte folgendermassen aussehen:

Wöchentlich

- Zwei mal eine halbe Lektion traditioneller Fremdsprachenunterricht
- Zwei mal eine halbe Lektion immersiv, wobei die Inhalte für die eine halbe Lektion zwingend aus den Bereichen Mathematik oder/und Natur, Mensch und Mitwelt stammen müssen und für die andere Halblektion aus den Bereichen Turnen, Werken, Zeichnen, Musik.
- Dazu eine halbe Lektion interkulturelle Inhalte sowie éveil au langage et ouverture au langues.

Der Unterricht könnte sowohl von der Klassenlehrkraft wie von einer Fachlehrperson erteilt werden. Lehrkräfte könnten zusätzlich aus den Nachbarkantonen oder unter den bereits ausgebildeten Lehrkräften der Primarschule und Oberstufe rekrutiert werden (Schwob, 2001). Dieses Modell ergäbe täglich eine halbe Lektion für den Fremdsprachenbereich, wobei im Stundenplan nur eine zusätzliche Lektion mehr erforderlich wäre.

Die Effektivität des Frühfremdsprachenunterrichts lässt sich an folgenden wichtigsten Bedingungen festmachen:

- Grundschulgemässes Lernen
- Sprachlich und methodisch qualifizierte Lehrkräfte
- Bruchlose Kontinuität des Lernens bis in die Sekundarstufen 1 und 2.

Daraus lassen sich folgende Konsequenzen ziehen:

Es müssten Materialien oder Module innerhalb der gesetzten Lehr- und Lernziele kreiert werden unter Einbezug der bereits vorhandenen Materialien aus den erwähnten Projekten. Die Lehrkräfte wären frei in der Definition der Themen, müssten aber beim Übergang in die nächste Stufe eine grösstmögliche Harmonisierung beachten. Bei beiden Modellen müsste für die Kinder Kontinuität garantiert werden.

Sowohl für 3./ 4. Kl. Lehrkräfte wie für die Basisstufenlehrkräfte (KiGa und 1./2. Klasse) müsste eine Aus- und Weiterbildung erfolgen (vgl. Kap. 4.5).

Obwohl die Überlegung Französisch oder Englisch nicht Gegenstand dieses Berichts ist, muss spätestens an dieser Stelle gesagt werden, dass die Konsequenzen je nach Sprache unterschiedlich sein würden; sowohl die Ausbildungsbedingungen wie der Ausbildungsumfang würden erhebliche Unterschiede aufweisen. Für die abnehmenden Stufen im Englisch 5./ 6. Klasse sowie an der Sekundarstufe 1 bräuchte es viel mehr zusätzliche Ausbildung als bei Französisch. Die Austauschmöglichkeiten der Kinder und der Lehrkräfte sowohl während der Ausbildung wie der Fortbildung innerhalb der Romandie oder im nahen Frankreich würden sich viel weniger aufwändig und kostspielig gestalten als Verbindungen zu England oder Amerika herzustellen.

4.4 Zusammenspiel von integriertem Fremdsprachenunterricht und lehrgangmässigem Unterricht

Aufgrund der in 3.2 entwickelten Methodenvielfalt wurden in 4.3 Vorschläge zu kombinierten Unterrichtsmodellen entwickelt. Angesichts der schulischen Strukturen im Kanton Bern empfehlen wir unbedingt ein Modell, das verschiedene Ansätze miteinander verbindet.

4.5 Aussagen zu den heute vorhandenen und zur realistischen Beurteilung von Veränderungsmöglichkeiten

4.5.1 Aussagen zu den heute vorhandenen Kompetenzen der Lehrkräfte

Wohl haben Evaluationen der oben beschriebenen Versuche die Kompetenzprofile für Fremdsprachenlehrpersonen aufgestellt, aber durch die Unterschiede der Schulkulturen, der Ausbildungsgänge und der fachlichen Anforderungen lassen sich Erfahrungen von andern Ländern schwer auf unsere Verhältnisse übertragen. Um die Frage zu beantworten, können wir uns nur auf mündliche Aussagen von Ausbildnern auf Sekundarstufe und von Lehrern, die von der ZS in einer Befragung zur Einführung des frühen L2 zu diesem Punkt Stellung

genommen haben, abstützen.

Nach Meinung einiger mündlich befragter AusbildnerInnen am SLA wären zukünftige Fremdsprachenlehrende für 3./ 4. Klasse sprachlich nicht genügend ausgebildet; sie müssten über bessere sprachliche Kompetenzen wie Aussprache, Flüssigkeit, Redewendungen, breiter Wortschatz und gute narrative Kompetenzen verfügen, weil der Unterricht auf dieser Stufe situationsbezogen und freier sei, ohne Lehrbuchvorlagen auskommen müsse und für diesen Unterricht keine vorgelebten Modelle existierten. Falls Französisch für die 3./ 4. Klasse eingeführt würde, schlagen die AusbildnerInnen ein Austauschprogramm mit nativen Fremdsprachenlehrkräften der Romandie vor.

Genauere Vorstellungen haben in einem an der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung durchgeführten Fokusinterview Lehrkräfte der Sek 1 entwickelt: Sie gaben alle an, dass die Sprachkompetenz für den frühen L2-Unterricht besser sein müsse, als sie momentan bei ihnen sei. Sie schlugen gezielte Fortbildungsangebote, ev. Einschulungs- und Abschluss- tests, Zertifizierungsangebote und obligatorische Auslandaufenthalte mit Abschluss (Minimum: 3 Monate) vor. Diese Anforderungen liessen sich für die L2-Lehrpersonen nach Sprachenportfolio definieren. Zudem sei nur in einer ständigen sprachlichen Weiterbildung den erforderlichen Kompetenzen für diese Stufe zu genügen.

Für das Erreichen einer sicheren didaktischen Kompetenz für diese Altersstufe wurden folgende Wünsche formuliert:

- Sicherheit erlangen in einer altersgemässen Fremdsprachendidaktik
- Fehlerkulturwandel
- Individualisierung
- Sprachlernen ohne Leistungsdruck
- Spieldidaktik.

Seebauer (1996) hat aufgrund einer empirischen Untersuchung eine Grundlage für ein Fortbildungsmodell für Lehrpersonen in Österreich entwickelt. Darin postuliert sie:

- 4 Wochen Aufenthalt im Zielsprachenland
- Fremdsprachendidaktik: Konzepte, Lehrplan, Frühbeginn, lebenslanges Lernen, integriert kulturelles Wissen und Haltungen
- Wissen über Fremdsprachenerwerb bei Kindern
- Sprachausbildung: Aussprache, mündliche Kompetenz, Hörverstehen
- Entwicklung fremdsprachiger Kompetenzen in den Bereichen:
Leseverständnis, Wortschatz, Grammatik
- Spezielles Lehrerverhaltenstraining und Unterrichtsanalyse: paralinguistische Elemente und

Strategien zur Entwicklung der fremdsprachigen Kompetenz der Kinder.

4.5.2 Realistische Beurteilung der Veränderungsmöglichkeiten

Sollen zukünftige Lehrpersonen das frühe L2-Lernen sicher unterrichten können, müssen mit einem entsprechenden Budget Aus- und Weiterbildungsprogramme, Austauschprogramme und Ansprechschulen im Ausland die fundierte Ausbildung ermöglicht werden. Denn beim integrativen Ansatz sind ganze Sequenzen in der Fremdsprache vorgesehen, während für die 5./6. Klasse die Verwirklichung von Sprechsituationen im Vordergrund stehen, bei denen auch von einem relativ klar umschriebenen, begrenzten Wortschatz ausgegangen werden kann. Anders in der 3./4. Klasse: Hier wird ein situationsgerechter und präziser Fachwortschatz wie z.B. derjenige in der Mathematik oder im Turnen verlangt, hier werden Arbeitsaufträge oder Werkunterricht in einer L2 erteilt. Unzweifelhaft bedarf es einer höheren Sprachkompetenz, weil es im integrierten oder immersiven Unterricht nicht um eng umrissene Themenstellungen geht und spontane sprachliche Reaktionen, Umschreibungen und authentische Formulierungen verlangt werden; hier definiert die Lehrperson – und nicht das Lehrbuch – die Begegnung mit der fremden Sprache. Lehrende müssen über eine Vielfalt von Redemitteln verfügen, die es ihnen erlauben, sich sprachlich situationsadäquat zu verhalten.

Im 2. Zürcher Bericht zum Projekt Frühenglisch wird die enge Interaktionskompetenz der Lehrpersonen und der wenig souveräne Umgang mit situativen *arrangements* moniert. Die Organisation spontaner und vielfältiger sprachlicher Handlungsmöglichkeiten muss gelernt werden, so paradox das auch scheint; aus diesem Grund soll der Interaktionsdidaktik ein grosser Platz eingeräumt werden. Auch im Bereich des *classroom language* müssen den Lehrpersonen weiterreichende kommunikative Kompetenzen und Einsichten in die funktionale Bandbreite der Sprachhandlungen vermittelt werden. Sie müssen Lernarrangements und vermehrt lohnende, reichhaltige Spracherwerbssituationen erarbeiten können, in denen dann auch die Kinder die Fremdsprache umfassender und kreativer einsetzen lernen. Der Bericht des Zürcher Frühenglischversuchs - als Orientierungshilfe gedacht - verlangt z.B. nach Sprachenportfolio das Niveau C1.

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Aus den sich abzeichnenden Entwicklungen in den Ländern Europas, aus oekonomischen und bildungspolitischen Erwägungen ist als Schlussfolgerung einer Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts absolut zuzustimmen.

Aus spracherwerbswissenschaftlicher und pädagogischer Sicht sprechen ebenfalls eine Reihe von Gründen (s. Kap. 1.3) für einen frühen Fremdsprachenerwerb:

Er begünstigt das spätere Weiter- und Neulernen von Sprachen und lehrt die Lernenden, ihre Muttersprache und eigenkulturelle Identität besser zu verstehen. Er bewirkt bei den Kindern generell eine grössere kognitive Flexibilität, den Erwerb von Lerntechniken und vielseitigere Lernbereitschaft. Er bewirkt ebenfalls die Ausprägung grundlegender sozialer Eigenschaften wie Aufgeschlossenheit, Toleranz und Offenheit gegenüber andern Kulturen und anderssprachigen Menschen. Früher Fremdsprachenerwerb beeinträchtigt die Erstsprache nicht und überfordert die Kinder nur, wenn die Methode nicht angemessen ist. Migrantenkinder haben in der Regel keine Probleme mit dem fremdsprachlichen Unterricht; es gibt allerdings eine Risikogruppe von allophonen und wenig geförderten Kindern, bei denen aufgrund ihres geringen Entwicklungsstandes das Lernen einer dritten Sprache problematisch ist.

Aus diesen allgemeinen Schlussfolgerungen können für den Kanton Bern nachfolgende Empfehlungen abgeleitet werden. Die einzelnen Empfehlungen werden anschliessend kommentiert.

Empfehlungen

auf der Ebene des Unterrichts:

1. Beginn je früher desto besser, bereits im Kindergarten (Basisstufe)
2. Entwicklung einer stufengerechten Mehrsprachendidaktik, mit Integration von Immersion, Sprachenbewusstheit/language awareness/éveil au langage, Austausch und Evaluation
3. Sammlung und Produktion von Lehr- und Lernmaterialien

auf der Ebene der Lehrkräfte:

4. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte:

- Fremdsprachliche Kompetenz und Mehrsprachenmethodik
- Immersion, Austausch, Sprachenbewusstsein, Daf/Daz/FLE
- Elternarbeit

auf der Ebene der Behörden:

5. Lehrplananpassung
6. Sicherung von Kontinuität
7. Öffentlichkeitsarbeit
8. Sicherung der Infrastruktur: Architektonische Adaptation in den Schulhäusern
9. Gründliche Planung in der Pilot- und Einführungsphase aufgrund von Erfahrungen in anderen Kantonen und Ländern
10. Austauschorganisation

5.1 Unterricht (s. Kap. 3)

- Eine ideale Vorverlegung des frühen Fremdsprachenunterrichts hätte auf der Basisstufe zu erfolgen, erst in zweiter Linie ab der 3. Klasse (Wode, 1999).
- Der Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts sollte sowohl auf der Basisstufe wie ab der 3. Klasse klare Lernziele enthalten in Bezug auf Fertigkeiten und Kompetenzen, die im gegebenen zeitlichen Rahmen erreicht werden sollen, in Bezug auf Situationen, in denen Kinder mit Sprache handeln können, sowie in Bezug auf Evaluationsformen.
- Die Zeit für den Einsatz von L2 muss über die Woche verteilt und gründlich geplant werden.
- Es muss grundschulgemässes Lernen garantiert werden. Der inhalts-, handlungs- und kommunikationsorientierte Lernprozess vollzieht sich in relativ kleinen Lernschritten und nach Möglichkeit in konzentrischen Kreisen. Variantenreiches Veranschaulichen und Vereinfachen sowie längeres Verweilen und ständiges Wiederholen sollen gewährleisten, dass Neues dauerhaft und anwendungsbereit angeeignet wird.
- Die integrative Didaktik des Frühfremdsprachenunterrichts betrifft nicht nur Spielen, Singen, Bewegen, Zeichnen und Basteln, sondern muss auch für Erzählungen und Inhalte aus der Sach- und Landeskunde, allenfalls fächerübergreifend, sowie aus dem

allgemeinen Weltwissen offen sein (immersiv). Die Lehrkräfte gehen auch sensibel auf die Interessen der Kinder und auf die Kinderkultur ein. Es stehen die semantische und pragmatische Progression im Vordergrund und weniger die morpho-syntaktische.

- Der Unterricht ist gekennzeichnet durch Methodenvielfalt und häufigen Methodenwechsel.
- Bei Beginn in der 3. Klasse ist die Einführung in die Schriftlichkeit bereits abgeschlossen, was die Situation für den Fremdsprachenerwerb erleichtert. Auch im Falle eines früheren Beginns soll Lesen erst einsetzen, wenn in der Muttersprache der primäre Lese- und Schreiblernprozess abgeschlossen ist. Kinder, die bereits vorher Interesse für die fremdsprachliche Schriftlichkeit zeigen, sollen in ihrer Lernbereitschaft individuell unterstützt und nicht daran gehindert werden. Schreiben hat eine nachgeordnete Funktion.
- Die Lehrkräfte organisieren so oft als möglich Ausflüge ins andere Sprachgebiet, organisieren Begegnungen, sowie Schüler- und Klassenaustausche und laden – wenn immer möglich – *native speakers* in den Unterricht ein.
- Die Lehrkräfte wenden geeignete formative Evaluationsinstrumente an. Diese kommen dem Bedürfnis des Kindes nach Information über den eigenen Lernfortschritt entgegen, erhöhen gleichzeitig die Transparenz für die Eltern und sind Indikatoren für die Effizienz des Lehrerhandelns.
- Es kann den einzelnen Lehrkräften nicht zugemutet werden, die notwendigen Materialien individuell zu beschaffen. Vorstellbar wäre die Schaffung einer Koordinationsstelle durch Organe der LehrerInnenschaft in Zusammenarbeit mit Kantonsbehörden, die bereits vorhandene Materialien im In- und Ausland sammelt und für die Bedürfnisse des Kantons Bern aufbereitet.

5.2 Lehrerausbildung und Fortbildung

Die Lehrkräfte werden sprachlich und methodisch qualifiziert. Sie erhalten auch eine Ausbildung in interkultureller Pädagogik und in *éveil au langage* (Berthoud/ Gajo, 1998).

- Bei der sprachlichen Kompetenz ist das Kompetenzniveau C1 gemäss europäischem Sprachenportfolio anzustreben. Die Lehrkräfte verfügen über eine normgerechte Aussprache und Intonation, einen variantenreichen Wortschatz und eine umfassende Phraseologie, sowie einen einfachen, anschaulichen Erzählstil. In der PrimarlehrerInnenausbildung (Basisstufe und 3./4. Klasse) werden die relevanten fremdsprachen-

methodischen Kompetenzen aufgebaut.

- Die Fortbildung soll in obligatorischen Kursen das Aufrechterhalten des sprachlichen Niveaus sicherstellen. Dazu müssen Massnahmen zur Qualitätssicherung und Angebote der Qualifikation sowie der Zertifizierung entwickelt werden. Modularartige theoretische Lernphasen und praxisbezogene Phasen im Sprachgebiet gehören dazu. Die Ausbildungs- und Fortbildungskonzepte müssen so aufeinander abgestimmt werden, dass eine Kontinuität im lebenslangen Lernen garantiert wird.
- Die Anforderungen in der methodischen Ausbildung können unter 3. und 5.1 (Unterricht) nachgelesen werden.
- Interkulturelle Pädagogik und Sprachenbewusstheit müssen nicht unbedingt im Rahmen der Fremdsprachenausbildung erfolgen; sie können auch während anderer Ausbildungsgängen, (Erstsprache/DaF/DaZ, FLE français langue étrangère für den französischen Kantonsteil) integriert werden.
- Da die Eltern für die Einstellung der Kinder dem Lernen der neuen Sprache gegenüber wichtige Meinungsbildner sind, ist der Einbezug der Eltern sinnvoll. Diesbezügliche Möglichkeiten könnten in zu schaffenden *Materialien für die Elternarbeit* aufgezeigt werden. Das Klassenzimmer sollte den Eltern geöffnet und die Resultate für die Eltern dokumentiert werden.
- Die Lehrkräfte erhalten eine Ausbildung in Austausch- und Tandempädagogik.

5.3 Institutionelle Rahmenbedingungen

- Lehrplan: Bei einer allfälligen Einführung von frühem Fremdsprachenunterricht muss mit der Schaffung der institutionellen Rahmenbedingungen begonnen werden, d.h. in Anlehnung an das schweizerische Gesamtsprachenkonzept z.B. mit der Formulierung eines regional verankerten (EDK-Nordwest) kantonalbernischen Sprachenkonzepts, aus dem dann die Lehrplananpassung abgeleitet werden könnte.
- Sicherung von Kontinuität: Alle Erfahrungsberichte z.B. auch der Erfahrungsbericht des niedersächsischen Kultusministeriums (1995) betonen die Wichtigkeit der koordinierten Schnittstellen (Übergang Basisstufe - Grundstufe – Sekundarstufe 1 – Sekundarstufe2 /Gymnasium) für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb. Kontinuität und eine sinnvolle Abstimmung der Kriterien in der Curriculumsplanung müssen institutionell abgesichert werden. Die Unterrichtskonzeptionen müssen aufeinander aufbauen.

Spezielle Beachtung ist beim immersiven Unterricht der Absprache und Planung über die Stufen hinweg zu schenken. Es muss mit der rechtzeitigen Aus- und Weiterbildung der Oberstufenlehrkräfte begonnen werden.

- Öffentlichkeitsarbeit: Um die Akzeptanz der Reformen in der Bevölkerung zu erhöhen, müssen ein starker politischer Wille kommuniziert sowie eine Aufklärungskampagne über verschiedene Kanäle lanciert werden mit dem Ziel, in der Bevölkerung verbreitete Vorurteile durch umfassende Information zu vermindern.
- Sicherung der Infrastruktur: Bei Schulhausneu- und umbauten sollen architektonische Adaptationen bereits vorgenommen werden, wie z.B. Vergrösserung der Klassenzimmer, Öffnung von Räumen zur temporären Gestaltung für offenen Unterricht, Schaffung von Gruppenräumen, Anschaffung von mobilem, kindgerechten Mobiliar usw.
- Planung in der Pilot- und Einführungsphase: Aufgrund von Erfahrungen in anderen Kantonen und Ländern können grobe Planungsfehler verhindert werden, insbesondere wenn sämtliche Beteiligte in den Planungsprozess einbezogen werden. Eine gründliche Planung braucht Zeit. Es müssen rechtzeitig finanzielle Mittel bereitgestellt werden.
- Austauschorganisation: Bisher sind in der Schweiz die vorhandenen Austauschmöglichkeiten wenig genutzt worden trotz Bemühungen der CH Stiftung Jugend-austausch.
Verhandlungen auf kantonaler - und Gemeindeebene sollten stattfinden, damit es institutionell zur Bildung von Austauschpartnerschaften zwischen Lehrerausbildungs- und Fortbildungsorganisationen kommt, zur Schaffung von Gemeindepersonalpartnerschaften, zu Schulhauspartnerschaften usw., deren Kontinuität gesichert ist und nicht mehr von komplizierten, langwierigen individuellen Bemühungen abhängt.
- Es ist zu bedenken, dass Modelle nicht einseitig entweder nur von oben top-down (ED) was zu nicht gelebten Reformen führt, oder von unten bottom-up (engagierte Lehrpersonen) getragen werden. Fallen die engagierten Lehrpersonen aus, ersetzt sie häufig niemand und das Projekt stirbt. Ideal wäre ein Reformmodell, das sowohl von der Basis wie von den politischen Institutionen getragen wird.

6. Literatur

Allwright, Dick/ Bailey, Kathleen (1991): Focus on the Language Classroom. Cambridge, University Press.

Althof, Wolfgang (Hrsg.)(1999): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Oplanden, Leske + Budrich.

Arnold, Jane (1999): Affect in Language Learning. Cambridge, University Press.

Aubin, Sophie (1997): La didactique de la Musique de Français. Sa légitimité, Son interdisciplinarité. Villeneuve d'Ascq. Presse universitaire du Septentrion. www.septentrion.com. musicologie

Bach, Gerhard/ Niemeier, Susanne (Hrsg.)(2000): Bilingualer Unterricht. Frankfurt, Lang.

Baker, Colin (2001/3): Foundations of Bilingual Education an Bilingualism. Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters.

Berthoud, Anne-Claude/ Laurent, Gajo (1998): Formation des enseignants et éducation bilingue en Suisse. Rapport national présenté au Conseil Européen des Langues. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 125-151.

Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Goethe-Institut München.

Bliesener, Ulrich/ Edelenbos, Peter (1998): Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis. Leipzig, Klett.

Blum-Kulka, Shoshanna (1991): Interlanguage pragmatics: The case of requests. In: Phillipson et al. 1991.

Blondin, Ch./ Candelier, M./ Edelenbos, P./ Johnstone, R./ Kubanek-German, A./ Taeschner, T. (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Cornelsen, Berlin.

Bourguignon, Christiane/ Py, Bernard/ Ragot Anne-Marie (1994): Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste. Aspects psycholinguistiques. IRRSAE Vallée d'Aoste.

Brohy, Claudine/ Brégy Anne-Lore (1998): Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: What's in a name? In: Bulletin suisse linguistique appliquée, 67/1998, 85-99.

Bronckart, J-P./ Marschall, M./ Plazaola Giger, I. (1999): Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues: étude de leur transposition didactique. Rapport de valorisation. Berne/ Aarau, CSRE.

Brumfit, Christopher/ Mitchell, Rosamond (Hrsg.)(1990): Research in the Language Classroom. ELT Documents 133: Modern English Publications.

Bruner, Jerome (1979): Von der Kommunikation zur Sprache. Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: Martens 1979. Frankfurt, Athenäum.

Burmeister, Petra (2001): An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode. Trier, WVT.

Castellotti, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International.

Coady, James/ Huckin, Thomas (Hrsg.)(1997): *Second-Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge, University Press.

Cook, Guy/ Seidlhofer, Barbara (1995): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, University Press.

Cummins, James (1986): Language proficiency and academic achievement. In: Cummins/Swain 1986, 138-161.

Cummins, James/ Swain, Merrill (Hrsg.)(1986): *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London, Longman.

Diehl, E./ Christen, H./ Leuenberger, S./ Pelvat, I./ Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer.

Digeser, Andreas (1988): Hemmt exlizites Sprachwissen das Fremdsprachenlernen? In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3/88:227.

Doyé, Peter (1997): *Bilinguale Grundschulen*. ZFF 8/2: 161-195.

Düwell, Henning (1998): Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: Jung 1998, 38-46.

Edelenbos, Peter/ Johnstone, Richard (Hrsg.)(1997): *Researching languages at primary school. Some European perspectives*. London, Center for Information on language Teaching and Research.

Edmondson, Willis (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Francke.

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, University Press.

Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford, University Press.

Felix, Sascha (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen, Narr.

Gardner, Robert/ Lambert, Wallace (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts, Rowley.

Gazzaniga, Michael (Hrsg.)(1995): *The cognitive neurosciences*. Cambridge MA, MIT Press.

Gompf, Gundolf (Hrsg.)(1992): *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. Berlin, Cornelsen.

Götze, Lutz (1994): Zum Stand der Hirnforschung – Konsequenzen für den Zweitspracherwerb. In: Merten 1994.

Groux, Dominique (1996): *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Lyon, Chronique Sociale.

Helfrich, Heinz (1999): *Fremdsprachenarbeit an Grundschulen und das Problem der Progression. Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46:60-66.

- Helmke, Andreas (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 2/3, Seite 77-86.
- Henrici, Gert (1989): Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse – Forschungsüberblick und eigene Position. In: Kettemann et al. 1989, 209-236.
- Hinnen, Hanna (2001): Lehrmethodik. Lernen kennen lernen. Zürich, Lehrmittelverlag.
- Hörmann, Hans (1970): Psychologie der Sprache. Berlin, Springer.
- Jovanovic, M. (1997): Bilinguale Schulprojekte in Deutschland. Stand der Entwicklung in den Bundesländern 1996. Bildung und Erziehung, 50/1: 93-112.
- Johnstone, Richard (1994): Teaching Modern Languages in Primary School. Approaches and Implications. Edinburgh, The Scottish Council for Research in Education.
- Jung, Udo (Hrsg.)(1998): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt, Athenäum.
- Karpf, Annemarie (1990): Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache(n). Tübingen, G. Narr.
- Kettemann, B./ Bierbaumer, P./ Fill, A./ Karpf, A. (1989): Englisch als Zweitsprache. Tübingen, G. Narr.
- Kielhöfer, Bernd/ Jonekeit, Silvie (1995): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen, Stauffenberg.
- Kielhöfer, Bernd (1996): Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit. In: Babylonia, Nr. 2/1996. Wortschatzlernen. Comano.
- Koke, Friedrich (1986): Englisch auf der Primarstufe. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 2/86:191-193.
- Krashen, Stephen (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon.
- Kubanek-German, Angelika (Hrsg.)(1996): Immersion- Fremdsprachenlernen- Primarbereich. München, Goethe Institut.
- Le Pape Racine, Christine (2000): Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Zürich, Pestalozzianum.
- Leuninger, Helen/ Müller, Max (1972): Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht. Frankfurt, Peter Lang.
- Lewis, Michael (1993): The lexical approach. The state of ELT and a way forward. Hove, Language Teaching Publications.
- Long, Michael (1990): Second language classroom research and teacher education. In: Brumfit/Mitchell 1990, 211-12.
- Lotter, Heiz (1996): Lieder – Vehikel beim Fremdsprachenlernen. In: Kubanek-German, 1996.
- Martens, Karin (Hrsg.)(1979): Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt, Athenäum.
- Merkelbach Christian (2001): Konzept für das Projekt Zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule

le Bözingen-Biel. Office de recherche pédagogique, Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

Merten, Stephan (Hrsg.) (1994): Von lernenden Menschen. Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse. Festschrift für B. Weisgerber zum 65. Geburtstag. Rheinbreitenbach, Dürr und Kessler.

Moser, Urs (2001): Schulleistungen von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern. Eine Sekundär-analyse zweier Evaluationsstudien aus dem Kanton Zürich. In: EDK 2001.

Müller, Romano (1997): Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und ein-sprachigen SchülerInnen aus der 6. bis 10. Klasse in der Schweiz. Aarau, Sauerländer.

Neumannovà Jarmilla (1996): die Möglichkeiten narrativer Texte am Beispiel einer tschechischen Grundschulklasse. In: Kubanek-Germann, 1996.

O'Malley, Michael/ Chamot, Anna (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, University Press.

Oxford, Rebecca L. (1990): Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. New York, Newbury House.

Peltzer-Karpf, A./ Hasiba, U./ Zangl, R. (1996): Lollipop-Programm: Psycholinguistische Untersu-chung zur vierten Klasse. Report. Graz, Karl-Franzens-Universität.

Peltzer-Karpf, A./ Neumann, A./ Zangl, R. (1996): Vienna Bilingual Schooling: A start in a new lan-guage. Ergänzungsstudie. Graz, Karl-Franzens-Universität.

Peltzer-Karpf, Annemarie/ Zangl, Renate (1998): Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs. Tü-bigen, G. Narr.

Phillipson, R./ Kellerman, E./ Selinker, L./ Sharwood Smith, M./ Swain, M. (Hrsg.) (1991): Foreign/ Second Language Pedagogy Research. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

Piaget, Jean (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kind. Stuttgart, Klett.

Pienemann, Manfred (1998): Language Processing and second language processability theory. Ams-terdam, Benjamins.

Rampillon, Ute (1991): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München, Hueber.

Schmid-Schönbein, Gisela (1978): Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachener-werbs im Vorschulalter. München, Minerva.

Schmid-Schönbein, Gisela (1988): Für Englisch unbegabt? Förderstrategien bei versagenden Englisch-lernern. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Bochum, AKS-Verlag.

Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin, Cornelsen.

Schuman, John (1999): A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In: Arnold 1999.

Schwob, Irène (1992): Observations de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire à Genève. Le

point de vue des enseignant-e-s. Genève, SRED.

Schwob, Irène (2001) : L'Expérience de l'Enseignement de l'Allemand en Partenariat à l'Ecole Pri-maire de Genève. Rapport Intermédiaire. Genève, Service de la Recherche en Education.

Seebauer, Renate (1996): Englisch auf der Grundstufe I. Einige Anmerkungen zur affektiven Befindlichkeit der Kinder in einem Wiener Schulversuch. In: Neusprachliche Mitteilungen 49, 176-179.

Seebauer, Renate (1997): Fremdsprachen in der Grundschule. Wien, Mandelbaum.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics, 10/3, 209-231.

Singleton, David (1989): Language Acquisition: The Age Factor. Clevedon, Multilingual Matters.

Skehan, Peter (1989): Individual Differences in Second-language Learning. London, Edward Arnold.

Skibitzki, Bernd/ Wotjak, Barbara (Hrsg.)(1999): Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Fest-schrift für Gerhard Helbig. Tübingen, Niemeyer.

Spelke, E./ Vishton, P./ von Hofsten, C. (1995): Object Perception, Object-directed Action and Physi- cal Knowledge in Infancy. In: Gazzaniga 1995.

Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning. In: Cook/Seidlhofer, 1995, 125-6.

Tschirner, Erwin (1999): Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: Skibitzki/Wotjak 1999, 227-240.

Timm, Johannes (1998): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin, Cornel-sen.

Wendt, Michael (1996): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientier- ter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen, G. Narr.

Willing, Ken (1987): Learning Styles and Adult Migrant Education. Adelaide, National Curriculum Resource Centre.

Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Un- terricht. Hueber, Ismaning.

Wode, H./ Burmeister, P./ Daniel, A./ Rohde, A. (1999): Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilingualem Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 4(2).

Zangl, Renate/ Peltzer-Karpf, Annemarie (1997): Vienna Bilingual Schooling: Die kurze Geschichte einer Langzeitstudie. Manus.

Abschlussberichte, Projektevaluationen und Lehrpläne:

ARGE Evaluation Schulprojekt 21 Englisch (2000 + 2002): 2. Bericht und NZZ 19.1 2002.

Baden-Württemberg (2001): Bildungsplan für die Grundschule. Ergänzung: Fremdsprachen Englisch/ Französisch. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Braunschweiger Forschungsprojekt (1990): In Gompf, Gundl (Hrsg.): Kinder lernen europäische Sprachen. Jahrbuch 1990. Förderverein für frühes Fremdsprachenlernen. Stuttgart, Klett.

Bregy, A-L./ Brohy, C./Fuchs, G (2000): Expérience d'apprentissage bilingue précoce: Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2e année primaire. Neuchâtel, IRDP.

Commission européenne de l'éducation et de la culture Eurydice (2001): L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe. Bruxelles, Benelux Press.

EDK (Hrsg.)(1998): Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bern, IDES.

EDK (Hrsg.)(2001): Italienische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz. Studien und Berichte. Biel, Schüler AG.

Goethe-Institut (1997): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen oder Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. Rheinbreitenbach, Dürr und Kessler.

Huber, Maria (1997): Evaluationsbericht - 4 Jahre Schulversuch „Butterfly“-Projekt 1992-1996. Pädagogischer Tatsachenforschungsbericht, Wien, BMUKA.

Kahl, Peter/ Knebler, Ulrike (1996): Englisch in der Grundschule - und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs. Berlin, Cornelsen.

Ministère de l'Education Nationale (1998): Pour une école d'intégration. Luxembourg, MEN.

Nordrhein-Westfalen (1999): Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalen. In: Gompf, G./ Helfrich, H./ Meyer, E.(Hrsg.): Zehn Jahre 'Kinder lernen europäische Sprachen. Jahrbuch 1999. Leipzig, Klett.

Staatliches Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung Speyer (1995): Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Abschlussbericht, Saarburg, SIL.

Materialien

Créole (Journal). Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Université de Genève.

Cros, Rotraud (1993): Ein Elefant auf dem Spinnennetz. Unterrichtsprägnante frühen Fremdsprachenlernens. München, Goethe Institut.

Kirsch, Dieter/ Delanoff, Dorothea (1994): Grammatik in der Primarschule: Piephos Pfiffigkeiten zum frühen Fremdsprachenlernen. München, Goethe Institut.

Nodari, Claudio/ Neugebauer, Claudia (2002): Pipapo. Deutsch für fremdsprachige Kinder, (in Vorberitung).

Perregaux, Christiane (1998): Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik. Interkantonale Lehrmittelzentrale. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich, Orell Füssli.