



EUROPÄISCHE KOMMISSION

Bildung und Kultur
Kultur und Kommunikation
Politik der Sprachenvielfalt

Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung

**Sprachen für die Kinder Europas
Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien
Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)**



Oktober 2006

**Peter Edelenbos
Richard Johnstone**

Angelika Kubanek
Die wichtigsten pädagogischen
Grundsätze für die fremdsprachliche
Früherziehung
Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien

**Einigen sehr für den frühen Fremdsprachenunterricht engagierten Frauen
und Männern gewidmet**

Rita Balbi
Gudrun Balke
Claire Burstall
Michel Candelier
Helena Curtain
Peter Doyé
Alison Hurrell
Christiane Luc
Gerlinde Massoudi
Hans Eberhard Piepho
Gé Stoks
Traute Taeschner
Mirjana Vilke

DANKSAGUNGEN

Der vorliegende Bericht wäre nicht möglich gewesen ohne die umfangreiche Unterstützung durch mehrere bedeutende Kollegen aus verschiedenen europäischen Ländern, die auf die eine oder andere Weise mit den Rahmenbedingungen des Fremdsprachenfrüherwerbs zu tun haben, und uns nicht nur ihr anerkanntes Expertenwissen zur Verfügung stellten, sondern auch ihre kostbare Zeit.

Wir bedanken uns besonders bei einer Gruppe von sechs bedeutenden Forschern für ihre Ideen und das zur Verfügung gestellte umfangreiche Material, von dem sie eigenhändig vieles für uns zusammenfassten, und auf das sich unser Bericht stützt:

Prof. Marina Bondi, Universität von Modena und Reggio Emilia

Prof. Jelena Mihaljevic Djigunovic, Universität von Zagreb

Dr. John Harris, Trinity College, Dublin

Dr. Angela Hasselgreen, Pädagogische Hochschule, Bergen

Prof. Marianne Nikolov, Universität von Pécs

Dr. Karmen Pižorn, Universität von Ljubljana

Wir bedanken uns außerdem bei vier herausragenden Kollegen und beim Goethe Institut mit seinen weitreichenden Verbindungen für Unterstützung bei der Informationsbeschaffung und bei der Entwicklung von Ideen über so genannte "gute Praxis", was dann eine erste Übersicht zu den wichtigen Prinzipien des Frühbeginns ermöglichte:

Paed. Dr. Hana Andrášová, Universität von Budweis

Prof. Anemone Geiger-Jaillet, IUFM Straßbourg/ IUFM d'Alsace

Ewa Osiecka, Nationales Lehrerfortbildungsinstitut (CODN), Warschau

Dr. Rainer Paul, Goethe Institut Budapest

Wir hatten außerdem das große Glück, von der beachtlichen Mitwirkung einiger führender Fachleute profitieren zu können, die uns bei der Ausarbeitung einer Aussage über die Prinzipien halfen, die europaweit im Fremdsprachenfrühbeginn gelten könnten:

Dr. Lid King, Nationaler Koordinator der Initiative für Fremdsprachenfrüherwerb in England

Prof. Hanna Komorowska, Universität Warschau

Prof. Gerald Schlemminger, Universität Karlsruhe

Dolors Solé Vilanova, Leiterin des Informationszentrums für Moderne Sprachen, Katalonien, Spanien

Die vorliegende Studie wurde von drei Partnern erstellt, wobei die Technische Universität Braunschweig für die Europäische Kommission als Vertragspartner fungierte. Für die Unterstützung und Hilfe, die wir von der Technischen Universität Braunschweig erhielten, schulden wir großen Dank. Besonders danken wir auch Michael Bacon, Ebru Eksen und Martina Bittner. Darüber hinaus bedanken wir uns bei Dr. Isabel Kobus und Thorsten Schumacher für ihre Unterstützung.

Wir danken dem Institut für Computeranwendungen im Bauwesen der Technischen Universität Braunschweig, sowie der Ständigen Vertretung des Bundeslandes Niedersachsen in Brüssel für die Bereitstellung von Zimmern mit Aussicht, was bei der Suche nach Perspektiven und Leitlinien sehr inspirierend war.

Außerdem möchten wir der Europäischen Kommission (Generaldirektion Bildung und Kultur) danken, dass sie diese Studie in Auftrag gegeben hat, und Herrn Pedro Chaves für seine hilfreichen Informationen und Ratschläge kurz vor der Vollendung unserer Arbeit.

Allen oben genannten Personen, und allen anderen, die auf unsere Bitte nach Informationen großzügig reagierten, indem sie Fragebogen und Formulare ausfüllten und an Diskussionen und formlosen Gesprächen teilnahmen, sind wir zu großem Dank verpflichtet. Gleichzeitig übernehmen wir als Verfasser dieses Berichts die Verantwortung für seinen Inhalt und hoffen, dass er für eine breite Leserschaft von Interesse sein wird, indem er sich nicht nur an Personen wendet, die bereits Interesse und Engagement für den Fremdsprachenfrüherwerb besitzen, sondern auch an jene, die sich nicht auf dieses Gebiet spezialisiert haben, aber auf Evidenz beruhende Informationen suchen.

Danksagung

Zusammenfassung

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Begründung für die vorliegende Studie	1
1.2	Abgrenzung des Untersuchungsbereichs	2
1.3	Forschung, good practice und die zentralen Prinzipien des Frühbeginns	3
1.4	Themen der Studie	5
2	Hintergrund	7
2.1	Allgemeine Fakten über Frühes Fremdsprachenlernen	7
2.2	Entwicklungen seit der Ausgangsstudie: Blondin et al. (1998)	12
2.3	Gute Praxis: Umgang mit einem Konzept	18
2.4	Pädagogische Prinzipien: ein tiefgründiges Konzept	25
3	3 Methode	31
3.1	Forschungsüberblick	31
3.2	Die Entwicklung der Beschreibung von guter Praxis	32
3.3	Die wichtigsten pädagogischen Prinzipien	34
4	Veröffentlichte oder in Kürze erscheinende Forschungsberichte	36
4.1	Einleitung	36
4.2	Untersuchung von Rahmenbedingungen	37
4.3	Forschung zu Lernprozessen	47
4.3	Forschung zu Einstellungen, Motivation und anderen affektiven Faktoren	62
4.5	Forschung zur Einschätzung der Leistung in den Fertigkeiten	66
4.6	Erforschung von Sprachbewusstsein und interkulturellem Bewusstsein	70
4.7	Die Beziehung zwischen Forschung und pädagogischen Prinzipien	75
5	Gute Praxis: Bedingungen und Produkte	77
5.1	Die Schaffung von Bedingungen für gute Praxis	77
5.1.1	Informationen	77
5.1.2	Gesetzliche Rahmenbedingungen, Empfehlungen und Direktiven	80
5.1.3	Finanzielle Aspekte	81
5.1.4	Beobachtungs- und Kontrollprozesse (monitoring)	82
5.1.5	Mobilität und Flexibilität	84
5.1.6	Rahmenbedingungen beeinflussen	88
5.2	Lehrerbildung	92
5.2.1	Ausbildung und Fortbildung	92

5.2.2	Internationalisierung der Lehrerbildung	96
5.2.3	Netzwerke für und von Lehrer(n)	97
5.3	Unterrichten	100
5.3.1	Printmedien für das Klassenzimmer	100
5.3.2	Fördern der Interaktion durch zusätzliche Stimmen	106
5.3.3	Unterrichten unter erschwerten Bedingungen	107
5.3.4	Kinder mit Lernschwächen oder besonderen Bedürfnissen	107
5.4	Informationsverbreitung, Anreize, Wirkungsqualität	108
5.4.1	Preise und Auszeichnungen	108
5.4.2	Besondere Veranstaltungen	109
5.5	Von guter Praxis zu Qualitätsindikatoren	110
6	6 PÄDAGOGISCHE PRINZIPIEN	115
6.1	Ein Prinzipieninventar	115
6.2	Validierung	119
6.3	Sechs Kategorien von Prinzipien	120
6.4	Die dem Frühbeginn zugrundeliegenden Hauptprinzipien	127
6.4.1	Gründe und Ziele für Frühes Sprachenlernen	128
6.4.2	Die vier endgültigen Prinzipienkategorien und ihre wahrgenommene Wichtigkeit	129
6.4.3	Der Weg zu den grundlegenden Prinzipien des Frühbeginns	133
6.4.4	Wichtigkeit und Grundprinzipien	134
6.5	Einschätzung der Auswirkungen der Grundprinzipien	136
6.5.1	Der Grad der Auswirkungen	136
6.5.2	Auswirkungen und Konsequenzen der Hauptprinzipien	138
6.5.3	Ein Beispiel: Auswirkungen des Prinzips „Trainieren des Hörens“ und sein Bezug zu guter Praxis und Forschung	142
7	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	144
7.1	Einleitung	144
7.2	Publizierte Forschung	145
7.3	Gute Praxis	150
7.4	Prinzipien	154
7.4.1	Prinzipien als Ziele bzw. als Gründe	154
7.4.2	Prinzipien als Handlungsmaximen	155
7.5	Diskussion und Empfehlungen	157
8	LITERATURVERZEICHNIS	162
9	ANHANG: DER FRAGEBOGEN ZU DEN PRINZIPIEN	186

ZUSAMMENFASSUNG

1. **Der vorliegende Bericht beruht auf der Ausschreibung der Europäischen Kommission (EAC 89/04, Lot 1, April 2005)** über das Lernen und Lehren von Fremdsprachen von Kindern in Europa. Vier Ergebnisse sollten angestrebt werden:
 - i.) Forschungsüberblick
 - ii.) eine praxisorientierte Beschreibung von good practice
 - iii.) eine Beschreibung der pädagogischen Prinzipien
 - iv.) eine Bewertung der daraus folgenden Konsequenzen.

2. **Die vorliegende Initiative entstand vor dem Hintergrund des Aktionsplans zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2003)** und anderen Veröffentlichungen der Europäischen Kommission, welche den Fremdsprachenunterricht für jüngere Kinder nachdrücklich empfehlen. Der Fremdsprachenfrühbeginn fördert nicht nur die Entwicklung der Sprachkenntnisse. Er hilft den Schülern vielmehr, einen umfassenderen Begriff der Zugehörigkeit zur europäischen Gemeinschaft, der europäischen Staatsbürgerschaft sowie ein Verständnis für die sich ihnen eröffnenden Chancen, Rechte und Verantwortlichkeiten als mobile Bürger in einem mehrsprachigen Europa zu entwickeln.

3. **Der Bericht legt den Schwerpunkt auf eine Form des Fremdsprachenunterrichts, in deren Rahmen der Unterricht in relativ kurzen Einheiten in der Woche** in verschiedenen Institutionen der Vorschul- und Schulerziehung erteilt wird. Daneben wurde es aber auch als wichtig erachtet, andere Modelle der Sprachcurricula zu berücksichtigen, wenn auch zu einem geringeren Anteil. Dies beinhaltet Initiativen, die vor allem ein breiter angelegtes Sprachbewusstsein fördern möchten, oder andere Initiativen, die mehrere Fremdsprachen und Kulturen berücksichtigen sowie Modelle, die Bilingualität oder Teilimmersion zu einem Schwerpunkt ihres Ansatzes machen.

4. **Der Bericht stellt eine Auswahl von wichtigen Grundprinzipien und Informationen zum Frühen Fremdsprachenlernen in Europa vor.** Dies beinhaltet folgende Parameter: i.) die Ausbreitung eines Projekts ii.) das offizielle oder inoffizielle Alter der Schüler beim Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts iii.) das Ausmaß, zu welchem die Projekte schon auf Vorschulebene einsetzen iv.) Unterricht in zwei zusätzlichen Sprachen erteilt v.) Anzahl der vorgesehenen Jahre für das Frühe Fremdsprachenlernen vi.) das Ausmaß der Beteiligung vii.) die Sprachenwahl viii.) die Entwicklung des Englischen zu der vorherrschend

ausgewählten Fremdsprache ix.) das Profil der Fremdsprachenlehrer (Klassenlehrer oder Fachlehrer) x.) Mitwirkung der Eltern xi.) kritische Stimmen.

5. **Für die Erstellung des Forschungsüberblicks erhielt das Projektteam wichtige Unterstützung von einer kleinen Gruppe erfahrener, engagierter Forscher** aus allen Teilen der EU. Diese Experten arbeiteten mit der Projektteam zusammen und trugen vor allem einen Großteil an Zusammenfassungen von Forschungsberichten bei. Das Projektteam nutze diese Informationen, um die eigenen Erkenntnisse zu ergänzen. Bei der Recherche wurde deutlich, dass einige Forschungsbereiche sehr ergiebig waren, es in anderen Bereichen aber schwierig war, Informationen zu sammeln. Es wurde entschieden, auch andere Forschungsergebnisse, die außerhalb Europas gewonnen wurden, zu berücksichtigen, sofern diese neue Einsichten erlaubten, die für die derzeitige Situation des Frühbeginns in Europa hilfreich sein könnten.

Die Informationssammlung über gute Praxis begann mit einer Literaturrecherche. Auf Grundlage dieser Recherche wurde ein Fragebogen zu Qualitätskriterien und ein Bogen zur Beschreibung von good practice-Beispielen entwickelt. Der Bogen zur Beschreibung von Projekten sollte vor allem Auskunft über die Akzeptanz und Stabilität der Projekte geben. Dies hatte zur Folge, dass es sich bei den Beschreibungen oftmals um große Projekte mit vielen mitwirkenden Lehrern handelte, beispielsweise um landesweite Ausbildungskurse. Mit der Unterstützung des Goethe Instituts wurden diese Bögen, die sich auf die generelle Situation des Frühbeginns in einem Mitgliedstaat sowie auf das Beispiel Deutsch als Fremdsprache bezogen, an ein oder zwei Experten im Mitgliedsstaat (und an andere den Autoren bekannte Experten) geschickt. Die gesammelten Informationen wurden dann analysiert, und auf einem Projekttreffen wurden Instrumente gesucht, um die Analyse zu optimieren.

Pädagogische Prinzipien sind schwer greifbar, da sie entweder implizit sind oder als eine Art von allgemeinen Aussagen dem Curriculum vorangestellt sind. Die Aufgabe bestand somit darin, diese Prinzipien aufzudecken und ihre Bedeutung zu bewerten, welches sind die wichtigsten Prinzipien? Information zu den pädagogischen Prinzipien wurden aus einer Zusammenstellung aller bekannter Prinzipien, die zu Beginn des Projekts aus einer Recherche zur Fremdsprachendidaktik aller Mitgliedsstaaten und zu Forschungsberichten zu diesem Thema erstellt wurde, gewonnen. Zudem wurden sprachpolitische Dokumente einiger EU-Länder untersucht, was schließlich zu einer vorläufigen Zusammenstellung pädagogischer Prinzipien führte. Im Anschluss wurden zwei

Expertengruppen konsultiert: zum einen fünf Kollegen aus Forschung und Sprachmittlungsinstitutionen und zum anderen über fünfzig Didaktiker und Bildungsexperten (die letzte Gruppe wurde an Hand eines Fragebogens befragt). In einem letzten Schritt wurde ein dreitägiges Seminar einberufen, auf dem das Projektteam mit Unterstützung von fünf Fremdsprachenpädagogen die endgültige Zusammenstellung der pädagogischen Prinzipien im europäischen Frühbeginn vornahm.

6. Die wichtigsten Erkenntnisse der veröffentlichten Forschungsberichte zum Frühbeginn in den EU-Mitgliedstaaten sind:

- i.) Frühes Fremdsprachenlernen ist dem späteren Beginn des Fremdsprachenunterrichts vorzuziehen
- ii.) Voraussetzung ist eine lernunterstützende Umgebung und Anschluss an das Gelernte von Jahr zu Jahr sowie beim Übergang auf weiterführende Schulen
- iii.) Die kindliche Motivation scheint hauptsächlich intrinsisch zu sein, es bestehen einige Vorschläge, wie diese erweitert und weiterentwickelt werden könnte
- iv.) Die Forschung betont die Bedeutung von Sprachen, denen Kinder in ihrer eigenen Gegend begegnen
- v.) Es wird davon ausgegangen, dass Kinder eine Sequenz von Entwicklungsstufen in ihrer internalisierten sprachlichen Entwicklung durchlaufen (wobei die Zeitabläufe variieren)
- vi.) Die wichtigsten Parameter, die spätere Sprachkenntnisse garantieren scheinen Motivation und Begabung zu sein, letztere ist jedoch nicht statisch, sondern entwickelt sich in der Grundschule weiter, besonders auf dem Gebiet des metalinguistischen und des phonologischen Bewusstseins.
- vii.) Es ist von großer Bedeutung, Kinder über das Produzieren vorgefertigter Sprachäußerungen hinaus zu fördern, es gibt in der Forschung einige Ansätze, wie dies erreicht werden kann
- viii.) Positive (Ermutigung) oder korrigierende Rückmeldungen sind für die Verbesserung des sprachlichen Systems der Schüler von großer Bedeutung
- ix.) Es ist von großer Bedeutung, Kinder in jungen Jahren an das Schreiben und Lesen heranzuführen anstatt den Unterricht nur auf Sprechen und Hören zu beschränken.
- x.) Die Kinder müssen Lernstrategien entwickeln. Dieses Lernstrategie-Training sollte wiederkehrend angeboten werden anstatt es nur einmal einzuführen.

- xi.) Geschichten haben eine große Bedeutung, nicht nur weil sie die kindliche Fantasie ansprechen, sondern weil sie den Aufbau der narrativen Diskursstruktur unterstützen
 - xii.) Nutzen medienunterstützten Sprachlernens und Sprachnutzens kann angenommen werden, allerdings liegt hierzu nur eine unzureichende Zahl an Untersuchungen vor.
 - xiii.) Es ist von großer Wichtigkeit, Wege zu finden, negativen Faktoren eines niedrigen sozioökonomischen Status entgegen zu treten.
 - xiv.) Der sprachliche Erfolg ist eng gekoppelt an didaktische und pädagogische Ausrichtung des Sprachcurriculums, auf das sich der Fremdsprachenunterricht stützt.
 - xv.) Die Sprachcurricula haben Auswirkungen auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern innerhalb und außerhalb der Schulen und auch auf die transnationale und nationale Unterstützung des Frühbeginns, da die Forschungsergebnisse darauf schließen lassen, dass die wünschenswerte Initiative zum Fremdsprachenfrühbeginn in der EU nicht durchgesetzt werden kann, wenn sie hauptverantwortlich nur von Schulen und einzelnen Lehrern getragen wird.
7. **Die Ergebnisse zum Bereich gute Praxis** zeigen deutlich, daß es viele Aktivitäten zu folgenden Bereichen des Frühbeginns in der EU gibt: i.) Es werden Bedingungen für Projekte auf transnationaler, nationaler, lokaler und auf individueller Ebene geschaffen ii.) Studenten und Lehrer werden in Aus- und Weiterbildung auf gute Praxis vorbereitet iii.) Gute Praxis wird durch die Schaffung einer sprachenfreundlichen Umgebung an den Schulen und durch Unterrichtsmethoden und Materialien unterstützt iv.) Ideen zu guter Praxis und zum Fremdsprachenlernen werden einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert. Dies beinhaltet Ideen, dem Fremdsprachenfrühbeginn in der öffentlichen Wahrnehmung und in der Politik mehr Profil zu geben. Die Ergebnisse zeigen, daß gute Praxis selbst keine geschlossene Methodologie aufweist, sondern besser als Repertoire angesehen werden kann, das Lehrer je nach Situation angemessen benutzen. In den einzelnen pädagogischen Kulturen der EU müßten die Einsichten des Berichts jeweils auf den je eigenen Kontext angepaßt werden. Ein quantitativer Zugriff auf Qualität in der Bildung ist nicht angemessen.
8. **Die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die pädagogischen Prinzipien reflektieren die implizierten ethischen Werte wie das Konzept der verantwortungsvollen Bürgerschaft und den Respekt für andere**

Menschen. Zwei Hauptbedeutungen wurden genutzt: Dies waren i.) pädagogische Prinzipien im Sinne von „Ziele für“ und „Gründe für“ den Fremdsprachenfrühbeginn z.B., "Der Lehrer sollte dabei helfen, das multilinguale Sprachpotential eines Kindes durch die Aktivierung von Sprachlernprozessen, über welche Kinder noch verfügen, zu nutzen" ii.) Pädagogische Prinzipien im Sinne von Handlungsmaximen. Diese Handlungsmaximen sind in der Regel abstrakter formuliert als die expliziteren Ideen zu good practice und reflektieren scheinbar implizierte Annahmen, z.B. "Man sollte die Lernstrategien der Kinder und den Lernertyp berücksichtigen". Zu diesem Aspekt liegt umfangreiche Literatur vor, besonders Lernstrategien und Lernertypen werden thematisiert, es ist allerdings nicht das Anliegen dieses Berichts, diese weiter zu referieren. Die Autoren möchten lediglich darauf hinweisen, daß noch viel Forschungsarbeit, Entwicklung und Verbreitung der Idee des Frühbeginns nötig sind.) Nach gründlicher Recherche und Analyse wurden pädagogische Prinzipien, die auf der kognitiven Entwicklung des Kindes beruhen, herausgearbeitet.

9. Basierend auf den oben aufgeführten Ergebnissen der Analyse der Forschung, von good practice und der pädagogischen Prinzipien **lassen sich folgende positive Erkenntnisse festhalten:** i.) es gibt eine große Bandbreite von erfolgreichen Initiativen ii.) alle Publikationen betonen, daß die Einstellungen und Motivation der Schüler sehr positiv sind iii.) In vielen Fällen gibt es auf nationaler Ebene fundamentale Frühbeginninitiativen iv.) Der Lehrer hat im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Position.

10. **Gleichzeitig wurden einige defizitäre Bereiche erkannt,** die weiter entwickelt werden müssen, wenn die Initiative zum Fremdsprachenfrühbeginn europaweit durchgesetzt werden soll. i.) Eine Balance zwischen Geschlossenheit und Vielfalt, zur Zeit überwiegt die Vielfalt, ein geschlossenes System fehlt ii.) Es gibt nur wenig Daten über den speziellen Ansatz einzelner Modelle von Fremdsprachencurricula und zu deren Erfolg. Daher ist es schwierig, Aussagen über die Wirksamkeit und die Verbesserungen, die diese neu angewandten Sprachcurricula mit sich bringen, zu machen. iii.) Es gibt nur sehr wenig Erkenntnisse dazu, wie die internalisierte Sprachentwicklung beim Kinde abläuft. Derzeit existieren zwei gegensätzliche Konzepte. Das eine stützt sich auf die Zweitspracherwerbsforschung, das andere auf bereits bestehende Lehrpläne und Strukturen (z.B. *language ladder*) iv.) Es besteht großer Bedarf an Erkenntnissen zu Lehr- und Lernprozessen v.) Erkenntnisse, wie Sprachbewußtsein und Sprachenlernen kombiniert anstatt als konkurrierende Konzepte gesehen zu werden, fehlen. vi.) Es ist wünschenswert, daß der EU-weite (Austausch-) Kontakt für Kinder gefördert wird, damit sich neue Formen der Motivationsförderung finden

lassen und neue Formen interkultureller Sensibilität herausgebildet werden können, was wiederum zu einem Anstieg von Sprachkenntnissen führt. vii.) Es besteht die Notwendigkeit, eine dem Bedarf entsprechende Anzahl von Lehrern so auszubilden, daß sie eine Fremdsprache unterrichten können und dass sie über interkulturelle Kompetenz verfügen. Ferner sollten sie sich der Sprachlernprozesse, die eintreten, wenn Schüler eine Sprache lernen, bewußt sein. vii.) Es muß mehr Wissen über die kindliche Motivation, Fremdsprachen zu lernen und diese auch einzusetzen, gesammelt werden, um sicher zu stellen, daß ihre Motivation wächst und sich weiter auffächert, wenn die sie ihre Schulkarriere fortsetzen ix.) Ferner besteht die Notwendigkeit, Beispiele von good practice bekannter und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, um das öffentliche Interesse am Fremdsprachenfrühbeginn sicher zu stellen.

1 EINLEITUNG

Wenn man berücksichtigt, daß sich Programme für Fremdsprachenfrüherwerb vor 15 Jahren geradezu dramatisch verbreiteten, und auf früheren Erfahrungen aufbauen konnten, mag man sich fragen, warum die Durchsetzung von etwas, das politisch gewollt war, so lange gedauert hat. Brigitte Millet vom französischen Ministerium für Bildung (IA-IPR) lieferte für alle, die mit diesem faszinierenden Forschungsgebiet befasst sind, eine subtile Einschätzung ab: „Wir sind weit gekommen und das in nur knapp mehr als zehn Jahren. Was sind schon zehn oder fünfzehn Jahre, wenn man eine derartige Veränderung im Bildungswesen bedenkt und diese historische Entscheidung, [...] eine Fremdsprache in der Grundschule, d. h. für alle Kinder, einzuführen.“ (Rede bei dem Salon de l'Education, 22. November 2003, zitiert bei europe-school.net).

1.1 Begründung für die vorliegende Studie

Die Europäische Kommission hat in ihrem Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2003) die Absicht bekundet, den frühen Unterricht in einer oder mehr Fremdsprachen oder zusätzlichen Sprachen in den EU Mitgliedstaaten zu festigen und auszubauen. Niemand hat die raison d`être für den Frühbeginn besser in Worte gefaßt als Ján Figel', der EU-Kommissar für Allgemeine und Berufliche Bildung, Kultur und Multilingualismus. Bei der Vorstellung des neuen Eurydice-Berichts zum Thema Fremdsprachenunterricht, den Schlüsselzahlen, (2005) sagte er: „In einem erweiterten und multilingualen Europa ist das Erlernen von Fremdsprachen ab einem besonders frühen Alter die Voraussetzung für die Entdeckung anderer Kulturen und die Vorbereitung für spätere berufliche Mobilität.“ Am 22. November 2005 legte die Europäische Kommission dem Europäischen Rat, dem Europäischen Parlament, dem Europäischen Komitee für Wirtschaft und Soziales und dem Ausschuss der Regionen eine Mitteilung (Nummer 596) vor, die sich mit Multilingualität befaßte. Dieses offizielle Dokument bezeichnet den frühen Fremdsprachenunterricht als ein wichtiges Aufgabengebiet. Es greift außerdem Punkte des Aktionsplans für 2004-2006 zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (Mitteilung 449 von 2003, II.1.3) auf, nämlich daß das Angebot eines frühen Fremdsprachenunterrichts nicht per se von Vorteil ist, sondern nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Lehrer darin ausgebildet sind, mit sehr jungen Kindern umzugehen, die Klassen klein genug sind, das Lehrmaterial angemessen ist, und wenn genügend Zeit im Lehrplan eingeräumt wird. Die Begeisterung der Kinder und ihre

Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen müssen aktiv gefördert werden und dürfen nicht einfach dem Zufall überlassen werden. Diese Ansicht wird von mehreren Studien bestätigt (Blondin, et al. 1998; Edelenbos & de Jong, 2004), Studien, die außerdem deutlich machen, dass noch viel getan werden muß, um die potentiellen Vorteile frühen Fremdsprachenerwerbs in sämtlichen EU Mitgliedsstaaten in reale Gewinne umzumünzen.

Das *Arbeitspapier (Commission Staff Working Paper)* mit seinem Bericht über die Fortschritte hinsichtlich der Ziele von Lissabon im Bereich Allgemeine und Berufliche Bildung (März, 2005) liefert einen Überblick über die Strategien und Schritte, die bis 2010 durchzuführen sind, um das europäische Bildungs- und Ausbildungssystem zum besten der Welt zu machen, und enthält auch ein Kapitel, das sich mit dem Fremdsprachenunterricht befaßt. Zwei Aspekte des Arbeitspapiers sind direkt für eine Studie von Bedeutung, die im April 2005 (EAC 89/04, Lot 1) ausgeschrieben wurde: ‚Die zentralen pädagogischen Prinzipien für das Unterrichten von Sprachen bei sehr jungen Kindern‘. Das hier vorgelegte Dokument ist das Produkt. Es existiert erstens ein großes Zielpublikum für derartige Erkenntnisse über die Kernprinzipien des Fremdsprachenfrüherwerbs, denn das gegenwärtige Altersprofil für Lehrer hat zur Folge, daß europaweit etwa eine Million Lehrer gebraucht werden. Zweitens decken die gegenwärtigen Bildungsstatistiken Organisation, Bildungsinhalte oder gute Praxis nicht hinreichend ab. Wie man im genannten Arbeitspapier nachlesen kann, befassen sich gegenwärtige Indikatoren (wie z.B. die Anzahl der Schüler pro Klasse) nicht mit den Kernaspekten des Fremdsprachenfrüherwerbs: Lernen, Unterrichtsmaterial, Lehrmethoden und Qualität.

1.2 Abgrenzung des Untersuchungsbereichs

Früher Sprachenunterricht kann viele Formen annehmen. In den meisten Fällen ist die Erstsprache, die Kinder lernen, gleichzeitig die offizielle Sprache ihres Landes. Eine zusätzliche Sprache, die in der Grundschule gelehrt wird, ist mit großer Wahrscheinlichkeit entweder eine weitere offizielle Sprache oder eine Fremdsprache. Der Begriff Erstsprache kann dabei eine ganze Reihe von Bedeutungen transportieren, denn viele Kinder sprechen eine soziale, regionale oder kulturelle Variante ihrer Erstsprache, die sich auf vielfältige Weise von der Standardform unterscheidet. Insgesamt kann es um folgende Sprachen (Johnstone, 2000, 188) gehen:

- eine offizielle Landessprache (möglicherweise die Sprache der Mehrheit);
- eine weitere offizielle Landessprache;
- eine einheimische Herkunftssprache (*heritage language*) , die keinen offiziellen Status genießt;

- eine neuere, nicht einheimische Herkunftssprache einer Minderheit, die keinen offiziellen Status genießt;
- eine Fremdsprache.

Diese Definition besitzt eine subtile innere Logik, während sie gleichzeitig mehrere Arten von Sprachen ausschließt. Sie lehnt einen eindimensionalen Begriff von Frühem Fremdsprachenunterricht ab, in welchem das Hauptaugenmerk auf Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Deutsch liegt. Statt dessen ist sie ein Versuch, eine Erweiterung des Blickwinkels und eine reichhaltigere Information zu liefern. Der Sammelbegriff Sprachen wird hier bewußt gewählt, da er regionale und von Minderheiten gesprochene Sprachen einschließt, und damit einen Fortschritt gegenüber dem eher abgrenzenden (*more exclusive*) Begriff Fremdsprachen darstellt. Damit ist diese Studie in der Lage, Erkenntnisse mit einzubeziehen, die in der bilingualen Erziehung gewonnenen wurden – Angebote, die im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte dramatisch zugenommen haben, und die sowohl für Wissenschaftler als auch für praktizierende Lehrer (Doyé & Hurrell, 1997; Peltzer-Karpf & Zangl, 1997) eine reiche Informationsquelle darstellen. Darüber hinaus kann sich diese Studie auf Erfahrungen stützen, die im Unterricht in einer zweiten offiziellen Nationalsprache, wie zum Beispiel Irisch-Unterricht in Irland (Harris & Murtagh, 1999) gewonnen wurden.

Die Wahl eines bestimmten Frühbeginnmodells hängt von einer Kombination von Schlüsselfaktoren ab: die Zeit, die für den Sprachunterricht zur Verfügung steht, die wahrgenommene und tatsächlich realisierte Intensität, materielle und finanzielle Investitionen, Einstiegsalter, soziale und geographische Kontexte sowie die Sprachkompetenz des Lehrers.

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf den frühen (Fremd-)Sprachenunterricht in Europa, der ein Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaftssinn vermittelt (*belonging, community and citizenship*); und sie bestätigt die Rolle, die Sprachen dabei zukommt, Kinder Rechte und Verantwortlichkeiten verstehen zu lassen und zu übernehmen. „Europa“ ist ein Konzept, das größer ist als das der jeweiligen Nation der einzelnen Kinder, und Sprachen werden als Medium ausgewiesen, das Kindern hilft, Grenzen zu überschreiten, sowohl innerhalb der Europäischen Gemeinschaft, als auch über die EU hinaus in andere Teile des Kontinents Europa.

1.3 Forschung, good practice und die zentralen Prinzipien des Frühbeginns

Es hat in einer ganzen Reihe von Ländern verschiedene Initiativen zur Einführung von Programmen für frühen Sprachunterricht gegeben: einige dieser Initiativen waren durch und durch pädagogisch, während andere von der Optimum-Age Hypothese,

Forschung oder Politik motiviert waren, wie zum Beispiel das seit 1968 bestehende Austauschprogramm für Kindergartenerzieher/innen zwischen Deutschland und Frankreich. Wie auch immer die Motive aussahen, mit Sicherheit versuchten all diese Initiativen geeignete Methoden einzusetzen. Das Sprachlabor wurde einst als Mittel gesehen, Sprache im Langzeitgedächtnis zu verankern; Spiele und Lieder haben in verschiedenen Ländern bei einer ganzen Reihe von Ansätzen immer eine zentrale Rolle gespielt. Das Konzept, bei dem ein Kind in die Zone der nächsten Entwicklung geführt wurde, war in Methoden einflußreich, die auf russischen Veröffentlichungen im Bereich der Psychologie aufbauten. Als 1989 der Aufschwung des Frühen Fremdsprachenunterrichts seinen Anfang nahm, existierte bereits eine solide Wissens- und Erfahrungsgrundlage. Einige universale Prinzipien, z.B. die Verwendung altersgemäßer Methoden, wurden in die neuen Lehrpläne der 1990er und die pädagogischen Diskussionen übernommen. Auf der anderen Seite wurden im Zug der weiteren Senkung des Anfangsalters neu abgeleitete Prinzipien geschaffen, um den Fremdspracheunterricht an der Grundschule von dem zu unterscheiden, was vorangegangen war, nämlich dem Fremdsprachenunterricht an den weiterführenden Schulen. Obwohl diese Prinzipien scheinbar Übereinstimmungen schufen, bestanden und bestehen nach wie vor auf einer tieferen Ebene Unterschiede in der Auslegung scheinbar identischer Termini (Komorowska, 1997), und das Gewicht, das einzelnen Ansätzen und Methoden beigemessen wird, unterscheidet sich von Fall zu Fall. Zum Beispiel mag das Prinzip der Kindgemäßheit in einer Reihe von Ländern eingehalten werden, aber seine Auslegung und entsprechend die Konsequenzen unterscheiden sich. Ebenso hängt es sehr stark von nationaler oder regionaler Auslegung ab, ob das allgemeine Prinzip der Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen über den Fremdsprachenunterricht oder aber über ein Programm zur Förderung des Sprachbewusstseins (*language awareness*) erreicht werden sollte. Anhand dieser beiden Beispiele wird ersichtlich, dass Prinzipien für alle im Bildungswesen Beschäftigten fundamentale Orientierungspunkte darstellen. Sie sind Handlungsmaximen, die in einem definierten Rahmen dauerhafte Gültigkeit für jede konkrete Situation beanspruchen. Dank ihrer allgemeinen, reinen und ursprünglichen (*pristine*) Natur, können sie auf eine Vielfalt von Situationen angewandt werden.

Die Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission hat eine Studie in Auftrag gegeben, die sich mit den zentralen pädagogischen Prinzipien für das Unterrichten von Sprachen bei sehr jungen Kindern befaßt. Die Vielfalt des frühen Fremdsprachenunterrichts innerhalb Europas und die Unterschiede auf konzeptioneller Ebene waren nicht zu unterschätzen, und machten eine Beschreibung von guter Praxis sowie einen Überblick über die Forschungslage im Bereich des Frühbeginns erforderlich. Diese beiden komplementären Vorgehensweisen zielen darauf, die pädagogischen Prinzipien in ihrem relevanten soziokulturellen Kontext besser suchen,

erläutern, vergleichen und beschreiben zu können. Außerdem kann der Forschungsüberblick als dringend benötigtes Update des Blondin et al. Berichts von 1998 aufgefaßt werden. Die Beschreibung von guter Praxis dient einem Hauptziel: eine homogene, qualitativ hochwertige Beschreibung einer Reihe von Initiativen, die zu guter Praxis führen, kann allen Unterrichtenden und Wissenschaftlern verstehen helfen, wie schön es ist, sehr junge Kinder in Sprachen zu unterrichten.

1.4 Themen der Studie

Die von der Europäischen Kommission (EAC 89/04, Lot 1, April 2005) ausgeschriebenene Spezifikationen nennen vier zu erbringende Hauptergebnisse:

Erstellung eines Forschungsüberblicks

1. Überblick zur wichtigsten Forschung in diesem Bereich, in Europa und anderswo, seit 1999

Der Forschungsüberblick zu den wichtigsten durchgeführten Forschungsprojekten ist eine Grundlage und Vorarbeit, die diese Studie in ihren Darstellungen auf mannigfaltige Weise beeinflusst. Der Überblick sollte ein Update geben über den existierenden Korpus an Wissen (Übersichten liefern Driscoll & Frost, 1999; Edelenbos, 2003; Johnstone, 2000, 2004; Kubanek-German, 2001 & 2003) und außerdem veröffentlichte sowie kurz vor der Veröffentlichung stehende Forschungen seit 1999 abdecken. Insofern kann man von einer Weiterführung des von Blondin et al. (1998) verfassten Berichts sprechen. Letztendlich sollte der Überblick den Schwerpunkt auch auf die Frage legen, welchen Einfluss vorhandene Forschungsergebnisse auf die dem frühen Fremdsprachenunterricht zugrunde liegenden Prinzipien haben.

Praxisorientierte Beschreibung von guter Praxis

2. Eine praktische, mit Beispielen versehene Beschreibung von guter Praxis in a) Organisation, b) Unterrichtspraxis und c) Lehrerausbildung

Die Spezifizierung gibt vor, Beispiele dessen zu sammeln, zu kategorisieren und zu präsentieren, was von Fachleuten als gute Praxis bezeichnet wird, selbst wenn diese noch nicht von der Forschung untersucht worden sind. Darunter können auch die offiziellen Empfehlungen eines Landes für gute Praxis fallen, d.h. Vorschläge, zu deren Befolgung sich Lehrer verpflichtet fühlen.

Beschreibung der pädagogischen Prinzipien

3. Eine Beschreibung der spezifischen pädagogischen Prinzipien, die dem frühen Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen

Dieser Teil der Studie zielt darauf, die pädagogischen Prinzipien, die dem frühen Unterricht in einer Fremdsprache oder einer zusätzlichen Sprache zugrunde liegen, so genau wie möglich zu erfassen und Einblick in ihre relative Wichtigkeit zu erhalten. Prinzipien werden in europäischen Lehrplänen kurz oder auch ausführlich erwähnt und haben oft implizit Einfluß auf das Lehrerverhalten. Daher ist es nötig, einige Jahre nach ihrer Einführung zu erforschen, welche der Prinzipien auch tatsächlich befolgt werden. Außerdem muß ihre Bedeutung im Bezug auf soziale Faktoren, Rahmenbedingungen (*provision factors*), individuelle/gruppenbezogene Faktoren interpretiert werden, sowie auf ihre Folgen hin. Sind diese Prinzipien identifiziert, müssen sie einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt werden, und ihre Existenz und Bedeutung müssen validiert werden. Letztendlich sollte dieser Prozeß Einsichten darüber gestatten, was als ‚zentrale pädagogischen Prinzipien des Frühbeginns‘ bezeichnet werden kann. Pädagogische Schlüsselprinzipien können auf der Basis empirischer Forschung und auch professioneller Beurteilung von guter Praxis identifiziert werden und sollten durch Beschreibungen relevanter Kontextfaktoren ergänzt werden.

Beurteilung der Implikationen

4. Eine Einschätzung der Tragweite der Prinzipien für a) Organisation, b) Unterrichtspraxis und c) Lehreraus- und Weiterbildung.

Nachdem die zentralen Prinzipien identifiziert sind, sollte der anschließende Abschnitt der Studie die Implikationen für die Entscheidungsträger umreißen, d.h. für die nationalen Erziehungsbehörden, Schulen und Pädagogischen Hochschulen. Diese Implikationen lassen sich in Implikationen für die organisatorische Ebene, Unterrichtspraxis und Lehrerbildung untergliedern.

2 HINTERGRUND

Der Frühe Fremdsprachenunterricht ist seit dem Blondin et al. (1998) Bericht ausgeweitet worden. Er wird immer mehr zur Normalität, und die Mehrheit der Eltern und der Öffentlichkeit hält ihn weder für überflüssig noch für eine Überforderung der Kinder. Auf der anderen Seite kann man nicht davon ausgehen, daß alle Lehrer mit dem Enthusiasmus arbeiten, wie er bei der Einführung eines neuen und aufregenden Faches vorhanden ist, was wohl in den 1990ern oft der Fall war. Andere Themen werden wichtig, wie zum Beispiel ein neuer Anstoß zur Entwicklung wissenschaftlichen Denkens oder zu einem Mathematikunterricht, der unterschiedlichen Lernstilen entgegenkommt.

2.1 Allgemeine Fakten über Frühes Fremdsprachenlernen

Im Jahre 2005 wurde der neue Eurydice-Bericht über Fremdsprachenunterricht veröffentlicht (Schlüsselzahlen), eine Zusammenstellung von Daten aus 30 Ländern. Eurydice bietet einen reichen Schatz detaillierter und vergleichbarer Informationen über Spracherwerb, insbesondere auch Fremdsprachenfrühbeginn, aus allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft. An dieser Stelle wird eine Synopsis dieses Berichts ein überblicksartiges Bild des Frühbeginns innerhalb Europas geben. Einzelheiten über Unterricht in der Muttersprache, anderen offiziellen Landessprachen und einheimische Minderheitensprachen (*indigeneous minority languages*) sind in diesem Kapitel nicht enthalten. Diese wichtigen Beschreibungen können in dem Eurydice-Bericht *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*, (2005)¹ nachgelesen werden.

Verbreitung

Die wichtigste Statistik besagt, daß annähernd 50 % der Grundschüler mindestens eine Fremdsprache lernen, was gegenüber dem Stand der ausklingenden 1990er einen Zuwachs darstellt. Um diesen Zuwachs zu erklären, verweist der Bericht auf Bildungsreformen in Mittel- und Osteuropa, Spanien, Italien, Dänemark und Island. Eine zweite Fremdsprache im Grundschulunterricht ist inzwischen in vier Ländern Pflicht (Luxemburg, Estland, Schweden und Island). 2003/2004, in dem Jahr, in dem die meisten Daten gesammelt wurden, erwarteten die meisten Mitgliedsstaaten, daß alle Kinder mindestens eine Fremdsprache lernen sollten. 2003/04 war der Fremdsprachen-Beginn in der Grundschule für alle Schüler vorgeschrieben, mit nur

¹ 194.78.211.243/Doc_intermediaires/analysis/en/teaching_foreign_languages.html

wenigen Ausnahmen: Belgien (die Flämisch sprechende Gemeinde außerhalb Brüssels), Großbritannien und Bulgarien. Sowohl Bulgarien (2003/2004) als auch die flämische Gemeinschaft in Belgien (2004/2005) haben vor kurzem Frühen Fremdsprachenunterricht für obligatorisch erklärt; im Juni 2005 schreibt die Gesetzgebung Portugals noch fest, dass Englisch nicht obligatorisch in der Grundschule ist, aber es wird nun gerade implementiert.

Offizielles Einstiegsalter

In manchen Ländern ist die erste Fremdsprache vom ersten Schuljahr an verpflichtend, und zwar in Luxemburg, Malta, Norwegen, Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Deutschland (Baden-Württemberg), Italien und Österreich. In manchen spanischen Autonomen Provinzen liegt das Einstiegsalter sogar noch niedriger. Schulen in einigen spanischen Autonomen Provinzen, in Estland, in den Niederlanden, Finnland und Schweden können das Einstiegsalter selbst festlegen. In Estland ist dies begrenzt auf ein Alter zwischen 7 und 9, in Schweden auf ein Alter zwischen 7 und 10 Jahren.

Vorschulerziehung

Eine Statistik über das Schuljahr 2002/03 in dem Schlüsselzahlen-Bericht von 2005 wies Spanien als dasjenige Land aus, dass die größten Anstrengungen unternahm, im Kindergartenalter (ab 3 Jahren) eine Fremdsprache einzuführen. Im deutschsprachigen Teil Belgiens schreibt eine im September 2004 eingeführte Verordnung vor, daß der Frühe Fremdsprachenunterricht im Alter von 3 Jahren zu beginnen habe.

Zwei Sprachen in der Grundschulerziehung

Zwei Fremdsprachen sind in fünf EU Staaten Pflichtfach (Estland, Luxemburg, Schweden, Island und Finnland), wobei in Finnland Klassen, die in der zweiten offiziellen Landssprache unterrichtet werden, als Fremdsprachenklassen gelten. Für die Kinder in Luxemburg beginnen der Französisch- und Deutsch-Unterricht im zweiten Schuljahr; diese Sprachen sind offizielle Sprachen, aber sie werden im Lehrplan als Fremdsprachen bezeichnet.

Mehr als das erforderliche Minimum

In Polen haben Schulverordnungen aus dem Jahre 1999/2000 Schulleitern und Schulbehörden gestattet, die Mindestwochenstunden zu erhöhen. In Finnland werden Schulen nachdrücklich dazu aufgefordert, Kindern im Alter zwischen 10 und 11 Jahren eine Fremdsprache als Wahlfach anzubieten.

Anzahl der Pflichtjahre im Grundschul-Fremdsprachenunterricht

Der allgemeine Trend bewegt sich dahin, früher zu beginnen sowie den Fremdsprachenunterricht über mehr Jahrgänge hinweg anzubieten. Zwischen 1994 und 2003 stieg die durchschnittliche Dauer an Schuljahren mit mindestens einer Fremdsprache als Pflichtfach von 8,4 auf 9 Schuljahre (S. 27, Schlüsselzahlen). Über eine längere Zeitspanne hinweg betrachtet (von 1972 bis 2003) haben mehrere Staaten die Unterrichtsdauer um zwei oder sogar vier oder mehr Jahre erhöht. Ein Zuwachs von 4 oder mehr Jahren (auf einen Zeitraum von 30 Jahren gemessen) fand in Spanien, Italien, Österreich, Schweden und Norwegen statt, und zwar dank des abgesenkten Einstiegsalters. In den mittel- und osteuropäischen Staaten war der sehr frühe Einstieg bereits üblich, besonders in den baltischen Staaten, wo Russisch ab einem sehr frühen Alter Pflichtfach war, auch wenn es nicht als Fremdsprache bezeichnet wurde.

Teilhabe am Frühbeginn (participation)

Die für die hier einschlägige Statistik in den Schlüsselzahlen verwendeten Daten entstammen einer 2004 veröffentlichten Quelle (Eurostat, New Cronos, Mai 2004, vgl. Schlüsselzahlen S. 39, Grafik C1). Die Daten wurden im Jahr 2001/2002 erhoben, als in mehreren Staaten 50 % oder mehr der Grundschüler mindestens eine Fremdsprache lernten. In Luxemburg lernten 80 % zwei oder mehr Fremdsprachen. In Estland, Finnland, Schweden und Island lernten mindestens 10 % zwei oder mehr Fremdsprachen, dabei schließt diese Zahl noch nicht einmal jene ein, die wahlfreie Sprachenfächer belegten. Die drei Erhebungen von 1997/1998, 1999/2000 und 2001/2002 belegen, dass die Zahl der Schüler, die eine Fremdsprache lernten, in mehreren Ländern deutlich anstieg: in Mittel- und Osteuropa, in Dänemark, Spanien, Italien und Island. Rumänien ist das einzige Land, bei dem sich ein leichter Rückgang verzeichnen ließ. Dieses Bild hat sich jedoch verändert, seit Rumänien sich den Zielen der EU für 2010 angeschlossen hat. Der Prozentsatz an Schülern, die mindestens zwei Fremdsprachen lernen, hat sich in der Tschechischen Republik, Estland und Luxemburg erhöht.

Sprachenwahl

Die Daten von 2001/2002 zeigen deutlich, daß Englisch im Grundschulunterricht die dominierende Fremdsprache ist. Eine Ausnahme bilden die Tschechische Republik, die Baltischen Länder, Ungarn, Polen und die Slowakei, wo Deutsch die erste Fremdsprache ist. In Luxemburg ist es eine offizielle Sprache, die von 99 % aller Kinder gelernt wird. Französisch ist in Luxemburg (82 %), im Flämischen Teil von Belgien, wo es die meistunterrichtete Fremdsprache ist, und in Rumänien (26 %) stark vertreten.

Zunahme des Englischen im Frühbeginn

Zwischen 1998 und 2002 ist die Zahl der jungen Englischschüler angestiegen. In Spanien und Österreich schnellte die Zahl von dem (mit 70 % bereits hohen) Niveau

von 1999 noch einmal um 10 beziehungsweise 20 % nach oben. In Italien nahm die Zahl junger Englischschüler um 30 % zu, dank des früheren Einstiegsalters. Auch in verschiedenen mittel- und osteuropäischen Staaten ist ein Aufwärtstrend zu verzeichnen: in Litauen, Polen und Bulgarien hat sich die Zahl der jungen Schüler verdoppelt; in der Slowakei, die 1999 die niedrigsten Zahlen aufwies, kam es zu einer Versechsfachung.

Profil der Fremdsprachenlehrer

2003/2004 waren in etwa die Hälfte der mit Fremdsprachenunterricht betrauten Grundschullehrer fachfremd. Ein auffälliger Befund in den Daten zu jenem Jahr war, daß es nur sehr wenige konkrete Verpflichtungen für Primar-Lehramtsstudenten gibt, im Ausland zu studieren. Nur die künftigen Fremdsprachenlehrer in Luxemburg waren verpflichtet, ins Ausland zu gehen.

Unterrichtsprozesse

Auf ihrer Suche nach Indikatoren für Unterrichtsprozesse stellten die Autoren der Schlüsseldaten die relative Priorität fest, die den vier Hauptfertigkeiten zugeschrieben wird. Der Bericht verwendet Daten von 2003/2004. Der Begriff der „vier Fertigkeiten“ taucht in den Lehrplänen dreier Länder nicht auf (Griechenland, Irland und Finnland). In anderen Ländern liegt die Priorität entweder beim Hören und Sprechen, oder bei allen vier Fertigkeiten gleichermaßen. Eine Entwicklung der Fertigkeit des Lesens wird lediglich im Lehrplan des französischsprachigen Belgien, der Niederlande und Rumäniens erwähnt. Eine mögliche Erklärung dafür könnte in Belgien in der linguistischen Nähe des Flämischen und Deutschen liegen, in den Niederlanden im Kontakt mit dem Englischen, und in Rumänien in der linguistischen Verwandtschaft zwischen dem Französischen und dem Rumänischen. Im Verhältnis konzentrieren sich 10 Länder auf Hören/Sprechen gegenüber 17 Ländern, in denen den vier Fertigkeiten gleiche Priorität eingeräumt wird.

Time for learning

An dem vorgesehenen Mindeststundenzahl für das Erlernen einer Fremdsprache an der Grundschule hat sich zwischen 1992 und 2002 recht wenig geändert; Grundschüler erhielten 30 bis 50 Stunden Kontaktzeit. Insgesamt gab es wenig Abweichungen: die niedrigsten Zahlen im Jahr 2002 wurden in Litauen erhoben, die höchsten auf Malta, wo die Kontaktstunden mehr als 150 betragen (allerdings muss darauf hingewiesen werden, daß Englisch auf Malta eine offizielle Verkehrssprache ist).

Variabilität

Variabilität ist ein Hauptcharakteristikum der Praxis des Frühen Fremdsprachenlernens. Viele der Probleme, die man mit dem Frühbeginn verbindet, hängen mit den unterschiedlichen Rahmenbedingungen zusammen, wie der Klassengröße, dem Umfang an Fortbildung, dem Vorhandensein oder Fehlen von geeigneten Unterrichtsmaterialien, der für den Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit und der sprachlichen Kompetenz der Lehrer in der jeweiligen Fremdsprache. Auch gesellschaftliche Faktoren spielen eine Rolle, wie das Ausmaß des außerschulischen Kontakts zur Fremdsprache, worunter auch die Nähe zu Muttersprachlern fällt, das Maß politischen Willens und die Verfügbarkeit staatlicher Budgets, die gesellschaftliche Haltung gegenüber bestimmten anderssprachlichen Gruppen, und natürlich Individuum/Gruppe-Faktoren wie Geschlecht, sozialer Hintergrund, Ethnizität, Einstellungen, Motivation, Angst, Strategien, kognitiver Stil und Erstsprache (Mehrheits- oder Minderheitssprache – in letzterem Fall kann es vorkommen daß die erste Fremdsprache schon die dritte Sprache des Kindes ist (L3)). Variation muß auch bei der Einschätzung der Lernresultate berücksichtigt werden, d.h. nicht nur bei den Kenntnissen in der Zielsprache, sondern auch bei der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit (kognitiv, interkulturell, zwischenmenschlich, physisch, etc), dem weiteren Bildungsweg des Kindes und der Bindung des Kindes an sein Zuhause und seine lokale Gemeinde.

Druck seitens der Eltern

Man liegt sicher nicht falsch, wenn man sagt, daß Druck seitens der Eltern bei der Ausbreitung und schnelleren Einführung des Frühbeginn förderlich gewesen ist, und zwar mehr als bei den meisten anderen Schulfächern. Schon in den 1990er Jahren forderten Eltern Kindergärten dazu auf, Unterricht in den modernen Fremdsprachen anzubieten. Eltern, die privat Kosten für eine Kindergarten-Fremdsprache bezahlt hatten, betrieben dann auch Lobbyarbeit für bilinguale Programme. Das Ergebnis war eine zuweilen schnellere Einführung als erwartet, da die Behörden auf den Druck der Eltern reagierten. Ebenso erzeugt das Verlangen der Eltern nach externen Leistungsbeweisen einen Prüfungsanstieg. Im Jahre 2000 machten geschätzte 150.000 Kinder den „UCLES Test for young learners“ (Cameron, 2003, 105).

Kritische Stimmen

Früher Fremdsprachenunterricht hat auch seine Kritiker. Obwohl die Allgemeinheit den Unterricht in anderen Sprachen befürwortet (siehe Eurobarometer 243), kann man nicht behaupten, daß sich der Geist des Barcelona-Abkommens überall gleichmäßig durchgesetzt hat. So werden in manchen Ländern Debatten darüber geführt, ob die Landessprache durch den frühen Fremdsprachenunterricht Schaden nimmt. Eins ist jedoch sicher: wenn der frühe Unterricht in einer oder mehr zusätzlichen Sprachen auf

breiter Ebene Erfolg haben soll, brauchen die Lehrer ein großes Maß an Unterstützung, um ihr Wissen, Verständnis und ihre Unterrichtsansätze zu erweitern.

2.2 Entwicklungen seit der Ausgangsstudie: Blondin et al. (1998)

Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German & Taeschner (1998) unterteilten ihren Forschungsüberblick in zwei Hauptkategorien. Die erste behandelte Forschungsergebnisse, die sich auf Kontextfaktoren wie Gesellschaft, Schule, Lehrer und verschiedene Arten von Schülern bezogen. Die andere Kategorie umfaßte Forschungen, die sich mit den Ergebnissen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschul- und Vorschul-Erziehung auseinandersetzten. Diese Studien befaßten sich mit Kommunikation in der Fremdsprache, mit metalinguistischem Bewußtsein, kulturellem Bewußtsein, der Entwicklung metalinguistischer Fertigkeiten, Einstellungen, Selbstvertrauen, Neugierde und Interesse, dem wahrgenommenen Status einer Sprache und der Sprachenwahl. Eine Zusammenfassung der wesentlichen Fakten soll im Folgenden gegeben werden.

Gesellschaftsbezogene Faktoren: Kontakt mit der Fremdsprache (exposure)

Blondin et al. (1998) stellten fest, daß das Ausmaß des außerschulischen Kontakts zu der Fremdsprache die fremdsprachliche Entwicklung der Kinder fördern, aber auch hemmen kann. Der außerschulische Kontakt mit der Fremdsprache ist eng an die Rolle und den Status gekoppelt, den die Sprache in der Gemeinschaft der Schüler, der Nachbarschaft oder in den Medien genießt. Zwei Arten von Interventionen wurden für möglich erachtet: den außerschulischen Kontakt zu der gewählten Fremdsprache zu mehrern (vorwiegend über die Medien und zunehmend über das Internet), oder aber den bereits bestehenden Sprachkontakt bei der Entscheidung, welche Fremdsprachen gelehrt werden zu berücksichtigen. In beiden Fällen könnten geplante Schritte die dominante Position bestimmter Sprachen nur noch verstärken. Es mag eine Platitude sein, doch die Wirklichkeit hat diese Prognose inzwischen längst eingeholt. In mehreren Ländern hat der Kontakt zur Zielsprache zugenommen, und die Benutzung des Internets (besonders von E-Mail, Konferenzen und websites) nimmt eine wichtige Rolle ein.

Gesellschaftsbezogene Faktoren: Die Rolle nationaler und regionaler Infrastruktur

Die nationale oder regionale Infrastruktur kann bei der Förderung von Innovation und der sie begleitenden Forschung eine wichtige Rolle spielen (siehe auch Doyé & Hurrell, 1997). In der Vergangenheit unterschied sich die Qualität der unterstützenden Infrastruktur in den verschiedenen Ländern, da sie sich in unterschiedlichen Entwicklungsstadien befanden der Einführung des Frühbeginns befanden: in manchen

war sie zufriedenstellend, in anderen jedoch unzureichend oder gar höchst mangelhaft. In diesen früheren Initiativen zeichnete sich dabei der Trend ab, während der Pilotphase eine ausreichende, wenn nicht gar ausgezeichnete Infrastruktur bereitzustellen, doch während der allgemeinen landesweiten Einführung dann das Maß an Unterstützung an den zentralen Punkten herunterzuschrauben, oder mitunter sogar die Grundparameter der Infrastruktur zu verändern, und das obwohl gerade in der Phase der allgemeinen Einführung Intervention essentiell ist und der Bedarf an angemessenen finanziellen Mitteln erhöht.

Gesellschaftsbezogene Faktoren: Mitwirkung der Eltern

Keine der in Blondin et al. (1998) analysierten empirischen Studien befaßte sich mit der Mitwirkung der Eltern und ihrem Effekt auf den spezifischen Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Breiter angelegte pädagogische Forschungen legen den Schluß nahe, daß die Mitwirkung der Eltern wichtig ist, vor allem wenn es um das Verstehen schulischer Ziele gilt.

Faktoren auf Schulebene: Kontinuität

Mangel an Kontinuität hat einen negativen Effekt auf schulische Leistungen. Leider deutete keine der vorhandenen Studien eindeutig auf bildungspolitische Variablen hin, die zur Erhöhung der Kontinuität beitragen. Obwohl der Mangel an Kontinuität zwischen Grundschule und weiterführender Schule überall in Europa unterschiedliche Formen hat, konnten Blondin et al. (1998) fünf Faktoren ausmachen, die den meisten Situationen gemeinsam ist: a) ein Kommunikationsloch zwischen den Teams (Schulleiter und Lehrer) der Grundschulen und der weiterführenden Schulen; b) fehlende Feinabstimmung und Kompatibilität der Ziele während der verschiedenen Zwischenstufen; c) Unterschiede in den Methoden, den behandelten Themen und in Kenntnissen der Linguistik; d) ein Widerstreben von weiterführenden Schulen, die in der Grundschule erworbenen Kenntnisse anzuerkennen; und e) Mißstände in der Lehrerausbildung und Mangel an Fortbildungsmöglichkeiten, die sich mit der Behebung der aufgeführten Probleme befassen. Obwohl Mangel an Kontinuität ein eindeutig erkanntes Phänomen ist, das den gesamten oder doch überwiegenden Teil der Fächer betrifft, kann er einen besonders negativen Einfluss auf die Fremdsprachenentwicklung eines Kindes haben. Die vorliegenden Forschungsergebnisse deuten mehrheitlich darauf hin, dass die vorläufige und langsam wachsende Fremdsprachenkompetenz eines Kindes fragil ist, und daß es schwierig ist, diese aus einem vertrauten Umfeld heraus in ein unbekanntes und sehr unterschiedliches neues Umfeld zu transferieren. Blondin et al. (1998) kamen zu dem Schluss, daß auf jedem dieser Gebiete eine effektive Intervention möglich und sogar äußerst wünschenswert ist.

Faktoren auf Schulebene: der Zeitfaktor

Die vorliegende Studie hebt eindeutig die Bedeutung der für Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehenden Zeit hervor. Tatsächlich ist der Zeitfaktor der zuverlässigste prädiktive Faktor auf Klassenebene, um die Unterschiede in den Fremdsprachenlernerfolgen der Schüler zu erklären (Edelenbos und Johnstone, 1996). Die gegenwärtige Situation zeichnet sich durch große Unterschiede aus, sowohl im Bezug auf die für den Fremdsprachenunterricht zugewiesene wöchentliche Lernzeit, die Häufigkeit und Länge der Stunden und deren Menge und Verteilung auf den gesamten Vorschul- und Grundschulunterricht. Die Gelegenheiten zur Intervention sind was die gesamte Unterrichtsdauer angeht sehr eingeschränkt, denn die Stundenpläne der Kinder sind voll und jede Erhöhung zu Gunsten des Sprachunterrichts geht nach dem allgemeinen Empfinden zu Lasten anderer Fächer. Jede Kürzung der Zeit hat direkten Einfluß auf die vier Sprachfertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – doch unser Forschungsüberblick legt ausdrücklich nahe, daß die Fertigkeit Sprechen am meisten leidet (sogar in Ländern, in denen die Kinder durch verschiedene Medien den meisten außerschulischen Kontakt mit einer Fremdsprache haben). Wenn man möchte, daß die Schüler sich in der Zielsprache kreativ und fließend ausdrücken, und das mit annehmbarer Korrektheit und Breite, muß dafür eine beträchtliche Menge Zeit aufgewendet werden. Allerdings scheinen einige empirische Studien in unserem Überblick eine andere Vorgehensweise nahezu legen, nämlich eine effektivere Ausnutzung der vorhandenen Zeit. Eine Studie zeigte, dass der spezifische Effekt des Faktors *time for learning* nur dann klar hervortrat, wenn er mit anderen, auf die Qualität des Unterrichts bezogenen kontextuellen Faktoren einherging. Außerdem hat sich gezeigt, daß der Effekt, der durch Aufstocken der Sprachenunterrichts- Stunden entsteht, sich ab einer gewissen Anzahl Stunden abschwächt, während andere Studien den Schluß nahe legen, daß eine Aufteilung der Zeit in kürzere und häufigere Stunden bessere Resultate hervorbringt.

Lehrerfaktoren: Beherrschung der Sprache und Kenntnis von didaktischen Ansätzen

Die empirische Forschung weist auf mehrere Lehrerfaktoren hin, die die Bedeutung der Lehrerausbildung attestieren, und zwar sowohl

- direkt, im Hinblick auf die Beherrschung der Sprache (besonders des Mündlichen) und die Kenntnisse von kindlicher Sprachentwicklung, als auch
- indirekt, durch das Wissen, daß bestimmte didaktische Ansätze bessere Resultate erzielen können. Dies setzt allerdings voraus, dass Lehrer, die eine entsprechende Ausbildung und Förderung erhalten haben, auch in der Lage sind, sich auf Veränderungen vorzubereiten und einzustellen, und die Innovation selbst dann noch fortzusetzen, wenn die Anfangserfolge eines bestimmten Ansatzes nachlassen, und dass sie sich selbst einzuschätzen können.

Es lohnt sich, darauf hinzuweisen, daß die zwei Aspekte sehr eng miteinander verwandt sind: die neuen methodischen Ansätze, die in Kapitel 5 skizziert werden (und

zum Teil Gegenstand von Forschung waren), haben allesamt mit dem interaktiven Sprachgebrauch zwischen Lehrern und Schülern zu tun. Dieser kann nur funktionieren, wenn sich ein Lehrer in der Sprache hinreichend selbstbewußt und flüssig ausdrücken kann. Weiter ist es wichtig, um auf die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder einzugehen und ihre sich verschiedenen entwickelnden Interessen, daß er oder sie spontan und flexibel auf ein Repertoire verschiedener Themen zurückzugreifen kann, anstatt sich nur auf Sprache zu verlassen, die sie mehr oder weniger auswendig gelernt haben, um mit Routinesituationen oder vorhersehbaren Situationen fertig zu werden. Gegenwärtig tendiert man dazu, Vorschul- und Grundschul-Fremdsprachunterricht von Grundschullehrkräften erteilen zu lassen. Viele Argumente sprechen dafür, und die Forschungsergebnisse belegen die Effizienz dieses Ansatzes, sofern die Lehrer auf diese besondere Aufgabe angemessen vorbereitet werden. Im Gegensatz zu ihren Kollegen an den weiterführenden Schulen sind Grundschullehrer im Allgemeinen nicht auf eine Fremdsprache und ihren Unterricht spezialisiert. Daher haben sie dringenden Fortbildungsbedarf, um entweder ihre ursprüngliche Lehrerausbildung oder ihre noch aus der eigenen Schulzeit stammenden Sprachkenntnisse zu erweitern. Gegenwärtig ist dieser Bedarf weit davon entfernt, gedeckt zu werden: in den meisten Ländern, die sich entschieden haben, Frühbeginn allgemein einzuführen, gibt es zu wenig Support, um eine ausreichende Zahl Lehrer soweit fortzubilden, daß sie ein angemessenes Maß an Sprachkompetenz erwerben, was jede Aussicht auf Erfolg quasi im Keim erstickt.

Blondin et al. (1998) kamen zu der Schlußfolgerung, daß auch hier ein Bereich vorliegt, in dem positive Intervention möglich ist, allerdings nur wenn ausreichende Mittel bereitgestellt werden. Es muß darauf hingewiesen werden, daß die Einstellung spezialisierter Fremdsprachenlehrer, die darin ausgebildet sind, an weiterführenden Schulen zu lehren, keineswegs von der Notwendigkeit von Fortbildungsmaßnahmen enthebt. In diesen Fällen ist es wichtig, die Lehrer in der Pädagogik von Vorschul- und Grundschulunterricht und der besonderen Didaktik des frühen Sprachenunterrichts auszubilden.

Schülerbezogene Faktoren: Fähigkeiten und Herkunft

Empirische Untersuchungen spezifischer schülerbezogener Faktoren belegen, daß das allgemeine Niveau verbaler Intelligenz beim Erlernen von Fremdsprachen eine bestimmende Rolle spielt. Dabei ist das allgemeine Niveau sprachlicher Begabung ein Sammelbegriff, dem es in der vorhandenen Literatur an Kohärenz mangelt. In empirischen Studien handelt es sich oft um eine Einstufung der Intelligenz; gelegentlich wird er auch mit anderen psychometrischen Indikatoren oder zur Beschreibung der Leistung von Kindern verwendet (z.B. hoch, durchschnittlich, schwach). Werte zur verbalen Intelligenz und die Leistungen beim Erlernen einer Fremdsprache stehen gewöhnlich in positiver Korrelation zu einander. Trotz der

Tatsache, daß diese Korrelationen großen Schwankungen unterworfen sind, kann man davon ausgehen, daß allgemeine Sprachbegabung einen großen Einfluß auf die Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts hat.

Es gibt empirische Studien, die belegen, daß ein niedriger sozioökonomischer Hintergrund auch schlechtere Ergebnisse bedingt, wohingegen ein unterschiedlicher ethnischer Hintergrund und der damit einhergehende Bilingualismus meistens kein Handicap darstellt, sondern sogar einen positiven Einfluß auf den Lernerfolg eines Kindes in der Fremdsprache haben kann. Es gibt auch Hinweise auf einen geschlechtsbezogenen Faktor, und obwohl dieser kein Anlaß zur Besorgnis zu sein scheint, kann es in manchen Situationen wichtig sein, sich mit den Unterschieden in Einstellung und Leistung zwischen Jungen und Mädchen zu befassen. Wo es um allgemeine Sprachbegabung und sozioökonomischen Hintergrund geht, reichen die Probleme viel tiefer: hier sollten die Bildungssysteme es allen Kindern ermöglichen, ausreichende und angemessene Bildung zu erhalten, insbesondere durch Verringerung von Chancenungleichheit.

Schülerbezogene Faktoren: Das optimale Anfangsalter

Die empirische Forschung hat noch kein definitiv optimales Anfangsalter für den Beginn des Fremdsprachenunterrichts feststellen können. Ein früher Beginn bedeutet eine insgesamt längere Lernzeit und hat das Potential, die persönliche Entwicklung der Kinder zu beeinflussen, wenn diese noch sehr intensiv ist. Andererseits bedeutet der frühere Beginn des Fremdsprachenunterrichts auch, daß der Kontinuität von Schuljahr zu Schuljahr eine wachsende Bedeutung zukommt. Für sich allein genommen verursacht ein früher Beginn kaum einen wesentlichen Unterschied. Die Chance, daß er das tut, nimmt jedoch zu, wenn der frühe Beginn mit hochwertigem Unterricht durch Lehrer einhergeht, welche die komplette Bandbreite notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten erworben haben.

Andere Einsichten: Die Effekte von Diversität

Es ist bedauerlich, daß sich keine empirischen Studien direkt mit den Auswirkungen der Einführung einer frühen Fremdsprache auf die Breite des Sprachenangebots befassen. Verschiedene Indikatoren lassen jedoch vermuten, daß diese Effekte negativer Natur sind: in den meisten Ländern sind Grund- und Vorschulen kleiner als die weiterführenden Schulen, und die Einführung eines Fremdsprachenunterrichts auf diesen Stufen kann zu einer verringerten Auswahl an Fremdsprachen führen. Obendrein kann ein früherer Beginn des Fremdsprachenunterrichts die Stellung der jeweiligen, ohnehin dominant vertretenen Sprache verstärken, und somit das Ungleichgewicht verstärken.

Andere Einsichten: Bedarf an Forschungsaufträgen

Bei ihren Bemühungen, verlässliche und hinreichend belegte empirische Daten zu sammeln, stellten Blondin et al. (1998) fest, wie wenige Forschungsprojekte es auf

diesem Gebiet gab und wie wenig sie sich unterschieden, egal ob sie sich mit den Ergebnissen des Frühbeginns befaßten oder mit den Faktoren, die eventuell diese Ergebnisse beeinflußten. Der Umfang der Forschungsanstrengungen steht in keinem Verhältnis zu dem Grad an öffentlichem Interesse und dem Interesse der Politiker, die als bildungspolitische Entscheidungsträger fungieren. Das gilt nicht nur für Evaluationen, sondern auch für Forschungsarbeiten, die sich mit dem Prozeß des Aneignens und Lernens der Sprache befassen, sowie für Forschung, die neue und im Entstehen begriffene didaktische Ansätze untersucht.

Wenn man darüber hinaus bedenkt, daß viele Fragen über die Rolle bestimmter kontextueller Faktoren noch unbeantwortet geblieben sind, und daß viele Entscheidungsträger im Bildungsbereich bei der Schaffung der Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht an den Grundschulen auf Schwierigkeiten gestoßen sind, muß davor gewarnt werden, sich bei dem Angebot von Fremdsprachenunterricht an der Grundschule auf bestimmte Erfolgsrezepte verlassen zu wollen. Es ist die Aufgabe der Forschung, einen Geist kritischen Denkens zu fördern, der auch vorherrschende Ansichten hinterfragt. Gleichzeitig müssen alternative Forschungswege zur Empirie eingeschlagen werden, zum Beispiel solche, die auf phänomenologischen und imaginativen Analysen oder Problemlösungsmodellen beruhen.

Andere Einsichten: Materielle Bedingungen und Wunder

Europäische Bürger sollten in der Lage sein, Menschen zu verstehen, die andere Sprachen sprechen als sie selbst. In einigen besonders begünstigten Situationen sind Kinder sehr gut in der Lage, eine oder mehr Sprachen sprechen und verstehen zu lernen: diejenigen, die in bilingualen Familien aufwachsen, werden oft Fast-Muttersprachler in beiden Sprachen, und Schüler, die in eine Schule gehen, in der eine andere Sprache als die Muttersprache die Hauptunterrichtssprache ist, können unter bestimmten Bedingungen sehr fließend werden. Es ist jedoch genauso wichtig, der weitaus größeren Zahl Kinder, die in nicht-außergewöhnlichen Situationen aufwachsen, die Gelegenheit zu geben, ein brauchbares Maß an Gewandtheit in ein oder mehr Fremdsprachen zu erwerben. Obwohl die Studien über frühen Fremdsprachenunterricht noch keine negativen Effekte auf Schüler verzeichnet haben, ist es zweifellos richtig, daß übereifrige, schlecht geplante und ausgestattete Initiativen geeignet sind, Eltern, Lehrer und womöglich auch Schüler zu frustrieren. Das gilt besonders für Frühbeginn, da die Idee des Fremdsprachenlernens schon in sich dazu tendiert, ehrgeizige Erwartungen zu wecken. Blondin et al. (1998) haben gezeigt, daß Erfolg von einer ganzen Reihe von Faktoren abhängt und es falsch ist, Wunder zu erwarten.

2.3 Gute Praxis: Umgang mit einem Konzept

Die Schlüsselfrage für den frühen Fremdsprachenunterricht ist: Wie kann Qualität erreicht, erhalten und verbessert werden? Qualität entsteht aus dem Zusammenspiel von positiven äußeren Bedingungen, Unterricht und Einsicht in die sprachlichen Lernprozesse von Kindern. Die gegenwärtige Lage im Frühsprachenunterricht wird immer noch von den Veränderungen in den frühen 90ern bestimmt, als überall in Europa große Anstrengungen in diesem Bereich unternommen wurden. Die Frage nach der Qualität kann wie folgt untergliedert werden

Wurde die Arbeit auf effektive Weise durchgeführt (Rechenschaftsfaktor)?

1. Wann ist Praxis gut? (Interpretative und wertende Prozesse)
2. Was sind die Qualitätsmerkmale? (Ankerpunkte für Beschreibung und Vergleich)
3. Wie kann man Verbesserungen erwirken? (Umsetzung von Leitlinien, z.B. des Aktionsplans zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt, in der EU)

Gute Praxis als dynamisches Konzept

Gute Praxis findet unter spezifischen sozialen Bedingungen statt. Die zugrundeliegenden Konzepte sind soziokulturell innerhalb einer Gesellschaft eingebettet und auch auf internationaler Ebene, und daher Veränderungen unterworfen. Politische Ereignisse haben einen direkten Einfluß. Als der Sputnik-Schock in den USA zu einer Welle der Unterstützung für Frühbeginn führte, war das Teil einer weit größer angelegten Anstrengung das Bildungssystem zu verbessern, und zu vermeiden, hinter der Sowjetunion zurückzubleiben; der Wettbewerb zwischen den politischen Systemen begünstigte Veränderungen. Der Fall des Eisernen Vorhangs veränderte die Welt des Grundschulfremdsprachenunterrichts in zweierlei Hinsicht. Zum einen wurde dieses kleine Sachgebiet, mit nur einer Handvoll engagierter Lehrer und Entscheidungsträger, schnell zu einem Hauptthema in der Bildungspolitik der EU, zum anderen entstand ein neuer Impetus zu europäischer Kooperation mit besonderer Betonung auf dem Sprachenunterricht. Die große Zahl der Kinder, um die es beim Frühbeginn geht, macht Organisation zu einem überaus wichtigen Faktor – aber diese findet auf einem Niveau statt, das von den individuellen Lehrern, die guten Unterricht erteilen wollen, kaum überblickt wird. Neben den fundamentalen politischen Veränderungen sind andere Dynamiken zu berücksichtigen:

- Veränderungen innerhalb einer Schule gegenüber solchen innerhalb einer Region oder eines Landes, ein- oder mehrgleisig
- Die verschiedenen Wandlungsträger (*change agents*) und ihre spezifischen Rollen
- Richtung und Verlauf von Veränderungen: von oben, durch Initiativen auf Schulebene, durch Initiativen der einzelnen Lehrer, durch Netzwerke

- Geographischer Ideentransfer über Austauschprogramme, Tagungen, Politische Ereignisse (wie der Fall des Eisernen Vorhangs, der zu einem Zustrom westeuropäischer Konzepte in die früheren kommunistisch regierten Länder führte)
- Sprachübergreifende Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Konzepten für gute Praxis und Qualität, wie auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zum Unterricht anderer Grundschulfächer.

Der Unterrichtsprozeß kann nicht immer geplant werden

In jedem spezifischen Lehr-Szenario, egal ob im regulären Klassenzimmer oder Begegnungssituationen bei Klassenfahrten oder Besuch von Gästen, ist Qualität das Produkt eines komplizierten Verhandlungsprozesses. Ein simples Feedback-Modell reicht nicht aus, da es von dem Gedanken ausgeht, daß Lernziele feststehen und die Ergebnisse an den zuvor gesetzten Zielen gemessen werden können. Eine ‚lernende Institution‘ und die Kontrollierbarkeit der zu guter Praxis führenden Prozesse wird angenommen. Die Grenzen eines solchen Modells können anhand nur eines Beispiels demonstriert werden, das aus einem grenzüberschreitenden Begegnungsprogramm für Schüler stammt: Lehrer erwarten, daß Schüler die Nachbarsprache benutzen und üben, doch der Wunsch nach Kommunikation mag die Schüler dazu verleiten, auf Englisch überzugehen. Wie dieses kleine Beispiel zeigt, gibt es viele Momente, in denen sich der Lernprozeß nicht planen läßt. Aus diesem Grunde muß Divergenz berücksichtigt und in das Konzept von „gut“, das für die etablierte oder neu zu entwickelnde Praxis gilt, eingebaut werden. Bei der Beurteilung von Qualität muß klar sein, daß Lernerfolge nicht wie eine Teetasse oder wie ein Hammer in einer Fabrik produziert werden können; vielmehr entsteht der Lernerfolg dort, wo der Lernende durch die Schaffung von Bedeutung sein Wissen und seinen Erfahrungsschatz reorganisiert und erweitert (Lenk, 2001). Daher kann man aussagen, daß unter diesen oder jenen Bedingungen im zur Verfügung gestellten Rahmen des Bildungssystems Lernerfolge wahrscheinlich zustande kommen, doch nicht, dass diese zwangsläufig bis zu einem erwarteten Grad eintreten werden. Richtlinien für gute Praxis kann man zwar aufstellen, und sie werden auch aufgestellt, aber es gibt keinen Automatismus, und sie sind keine Erfolgsgarantie.

Die Perspektive des Kindes gegenüber einer systemischen Perspektive

Der Begriff „gute Praxis“ kann reformuliert werden als „Kindorientiertheit“. Dieses Konzept hat jedoch zwei Perspektiven:

guter Perspektive des Kindes -	Frühbeginn aus der	guter Perspektive des Bildungssystems -	Frühbeginn aus der
---	-----------------------------------	--	-----------------------------------

Beispiele für zu berücksichtigende Aspekte:	Beispiele für zu berücksichtigende Aspekte:
---	---

Bedeutung einer Unterrichtsstunde oder eines Themas für das Kind	Umfang der Lehreraus- und Weiterbildung
Aufbau eines Bedeutungszusammenhangs in den einzelnen Stunden und über das Schuljahr hinweg (Spannungsbogen)	Inhalt der Lehreraus- und Weiterbildung
Beitrag jeder einzelnen Stunde zum individuellen Spracherwerbsprozeß	Verfügbare Budgets (an Lernzeit, an Finanzen)
Qualitätvolles Lernen für das einzelne Kind mit seinen Stärken und Schwächen	Motivation der Lehrer
	Qualitätssicherung
	Überwachung und Betreuung (<i>monitoring</i>) von Wandel

Semantische Analyse und Konnotationen

Der Begriff *good practice* leitet sich aus Studien zur Betriebswirtschaft her, wo er einen reibungslosen Ablauf und Effektivität in Arbeits- und Produktionsprozessen bezeichnet. Er unterscheidet sich daher von einer pädagogischen Bedeutung von *gut*, wie das Wort ein Laie, Lehrer oder Schüler auf den ersten Blick interpretieren würde: eine gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, einen Lehrer, der gut erklären kann; ein Lehrer, dessen Schüler gute Noten erzielen. Diese zweite Bild von „gut“ stellt den Lehrer und seine Klasse in den Vordergrund, während die Konnotation der Betriebswirtschaft eine reibungslos laufende Organisation bezeichnet. „Gut“ ist ein täuschend einfacher Begriff. Es ist ein wertender Begriff mit einer persönlichen wie auch beruflichen Dimension. In den vielfältigen Dokumenten, die für diesen Bericht gesichtet wurden, tauchten die Begriffe Qualität, gut, guter Unterricht (*good practice*), vorbildliche Praxis (*best practice*) und effektive Bildungspraxis auf. Es scheint, dass der Begriff gute/vorbildliche Praxis öfter in Aufsätzen mit angloamerikanischem Hintergrund verwendet wird, und in den einzelnen europäischen Ländern unterschiedlich geläufig ist. Die UNESCO Publikationsreihe über pädagogische Praxis verwendet den Begriff „effektiv“.

Der Begriff Qualität hat zwei hauptsächliche Interpretationen:

- Qualität im Sinne einer Eigenschaft: eine beschreibende Ebene
- Qualität im Sinne eines impliziten Werturteils

Der Begriff *best practice* wurde in zwei Kontexten ausgemacht. Es wird als Steigerung zu *good practice* herangezogen. In der empirischen Bildungsforschung kann er eine spezifische Bedeutung haben: so werden z.B. in einer groß angelegten Studie über Lernerfolg die durchgängig besten Klassen identifiziert und anschließend wird rückwirkend versucht, die Gründe für den Erfolg (Eigenschaften des Lehrers,

Lehrmethoden) zu ermitteln (Helmke, 2003/05). Im Bereich des frühen Fremdsprachenunterrichts vermittelt die Verleihung des Europäischen Sprachensiegels an Vorschul- und Grundschulprojekte den Eindruck, daß diese die vorbildlichste Praxis repräsentieren. Das ist jedoch irreführend, denn das Siegel wird oft innovativen Projekten verliehen, während solche Klassen und Schulen, die im Rahmen der Effektivitätsforschung als diejenigen mit dem besten Unterricht beschrieben werden, innerhalb des Mainstreams liegen. Zweitens wird im Bereich des Frühen Fremdsprachenunterrichts das Europäische Sprachensiegel oft an Schulen in Grenzgebieten verliehen oder an solche, für die andere besondere Umstände gelten. Private und offizielle Konzepte von guter Praxis greifen ineinander: daraus ergibt sich für jeden Einzelnen die Notwendigkeit zu rekapitulieren, wie seine oder ihre Ansichten über gute Praxis zustande gekommen sind. Eine hermeneutische Analyse ausgewählter Literatur zum Frühbeginn (Curricula, EU-Dokumente, Zeitschriftenartikel) wurde durchgeführt; sie enthüllte die große Bandbreite an Konnotationen, und erweist, wie sehr sich Denkmuster von Lehrern über Unterricht (*teacher belief*), erfahrungsbasierte Meinungen, offizielles Wissen, politische Erwünschtheit, akademische Erkenntnis und pädagogischer Weitblick überlagern.

Konnotationen und ihre argumentativen Muster

Von der Perspektive des Kindes aus ist es gut, eine Fremdsprache in der Vorschule oder Grundschule anzubieten, denn es ist für sein Entwicklungsstadium angemessen – es liegt in der Natur des Kindes, für Sprachen empfänglich zu sein. Es handelt sich um ein neurobiologisches „Fenster“, das ausgenutzt werden muß, da das Potential für das Erlernen einer Sprache in jungen Jahren am größten ist. Außerdem haben Kinder ein Anrecht auf eine Ausbildung, die ihnen hilft, ihr individuelles Potential auszuschöpfen. Eine andere Perspektive kommt zur Anwendung, wenn das Hauptaugenmerk auf Lernergebnissen liegt, und wo Schulen/Schulbehörden zur Rechenschaft gezogen werden (*element of accountability*). Diese zweite Denklinie verknüpft auch Qualität und gute Praxis mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch von Kindern in authentischen Situationen (*language put to use*). Jedoch gibt es mehrere Vorbehalte. Die A1 Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Moderne Sprachen sind nicht fein genug auf Kinder abgestimmt; Länder haben verschiedene Standards, die sie für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht aufstellen wollen: möglicherweise wollen sie keine Soll-Ziele (*attainment targets*) setzen, die mit Tests überprüft werden können. Was die Unterrichtsebene angeht, so muß die emotionale Qualität der eigentlichen Schulstunde berücksichtigt werden. Auf der Kontextebene hängen die Unterrichtsqualität und dementsprechend die Resultate von den Voraussetzungen ab, nämlich Lehrerausbildung, Materialien und unterstützende Strukturen. Wenn das Hauptaugenmerk auf Resultaten liegt - Testergebnissen und Zeugnissen -, kann das zu einer Bewertungsindustrie führen, zu einem Run der Eltern auf Privatschulen und einer

Schere zwischen Arm und Reich. Es hängt von der Gewichtung und der Funktion der Benotung ab, ob sie Teil einer normalen Aktivität ist, ob damit schon Weichen für die spätere Laufbahn gestellt werden, ob sie von Schulinspektoren zur Verbesserung des Schulsystems benutzt werden, usw. Noch eine andere Perspektive erhalten wir, wenn wir uns vor Augen halten, daß Frühbeginn im Rahmen der kulturellen Bildung von Wert ist. Der vermittelte Inhalt sollte den Kindern helfen, die Welt zu verstehen, genauso wie er ihnen helfen soll, ihr Wissen und ihr Lernvermögen zu erweitern. In letzter Zeit sind an einschlägigen Dokumenten die offiziellen Richtlinien von Frankreich und Portugal (2005) dazugekommen. Das Dokument mit der wohl längsten Wirkung sind vielleicht die „Nürnberger Empfehlungen“ von 1993, ein Leitfaden für Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule, der von Lehrern und Mitarbeitern des Goethe Instituts verfaßt wurde. Am Anfang dieses Dokuments steht die Frage: „Welche Themen sind für Kinder bedeutsam?“, und es versucht den Sprachunterricht rund um diese Themen anzusiedeln. Die Berichte der Europäischen Kommission und des Europarats folgen aus verständlichen Gründen einem „expansionistischen“ Modell. Sowohl das Eurobarometer (Winter 2005/06) als auch der Eurydice-Bericht (Schlüsselzahlen, 2005) fragen implizit: Wie viel mehr kompetente Sprecher von Fremdsprachen gibt es? Kann man eine Erweiterung nach unten feststellen (Frühbeginn, Beginn im Vorschulalter)?

Die Wissensgrundlage für gute Praxis

Gute Praxis auf dem Gebiet des Frühen Fremdsprachenunterrichts wird von einer ganzen Reihe von gesellschaftlichen Gruppen diskutiert: politischen Entscheidungsträgern, Verfassern von Lehrplänen, Lehrbuchautoren, Eltern, Lehrern, Bildungstheoretikern, Lehrerausbildern und ihren Studenten, empirischen Forschern, Journalisten, etc. Die Kinder entwickeln auch ihre eigenen Vorstellungen von einer „schönen Unterrichtsstunde“. Auch in Romanen finden wir Kinder, die Sprachen lernen (z. B. Hugo Hamilton, *The Speckled People*, London 2003; Maxine Hong Kingston, *The Woman Warrior*, 1976). Es gibt also eine Fülle von impliziten und expliziten Vorstellungen davon, was gute Praxis ist und wie sie sein sollte. Die Diskussion über die verschiedenen Angebotstypen (von Immersion bis hin zu systematischen Sprachkursen, spielerischer Einführung in die Fremdsprache und Sprachbewußtsein) ist ein Indikator dafür; andere Indikatoren sind die Diskussionen über den relativen Wert der verschiedenen Methoden, die linguistische Kompetenz von Lehrern, Kontinuität, und die Beziehungen zwischen linguistischen Zielen und interkulturellen Zielen. Kurz gesagt, es gibt mehrere Wege, gute Praxis zu identifizieren. Die hier verwendete Übersicht beruft sich weitgehend auf aktuelles Material. Angesichts der ungeheuren Menge an möglichen Quellen war es nötig auf Experten zurückzugreifen. Beispiele wurden direkt von Experten in den verschiedenen, von der Studie erfassten Ländern gesammelt. Mögliche Wissensquellen für good practice sind:

1. Beispiele von Erziehungswissenschaftlern, die mit den nationalen Verhältnissen gut vertraut sind
2. Machbarkeitsstudien und Programmevaluation (ex post)
3. Direkte Beobachtung beispielhafter Lehrer
4. Demokratische Mitwirkung (siehe Eurobarometer Spezial, 243): Bürgerbefragung über die besten Ansätze und die besten Lernorte
5. Leistungstests
6. Langzeitstudien, z.B. der Effekt von Fremdsprachenunterricht an der Grundschule oder interkulturellem Lernen in der Grundschule auf Teenager
7. Anfragen an Schulen bezüglich ihrer Wahrnehmung von gutem Unterricht
8. Aufforderung an einzelne Lehrer, über ihre beste Frühbeginn-stunde zu berichten
9. Gute Praxis fördern (*fertilising*) durch besondere Impulse und deren Wirkung beurteilen
10. Befragung von Kindern nach 1 oder 2 Jahren Erfahrung mit frühem Fremdsprachenunterricht (z.B. welche Themen sie motivierten, wie sie sich Inhalte einprägen, wie sie unterrichten würden, wie sie ein Schulbuch gestalten würden)
11. Teenager auffordern auf ihre Grundschulzeit zurückzublicken und ihre Verbesserungsvorschläge notieren
12. Portfolios
13. Eine Veränderung der materiellen Parameter herbeiführen und die Auswirkungen der Veränderungen untersuchen
14. Ethnographische Forschung
15. Fallstudien, z. B. die Bedingungen in Großstädten, oder vorbildliche Praxis in besonders isolierten Gegenden

Indikatoren für Qualität und guten Unterricht aus der Erziehungsforschung

Erziehungswissenschaftliche Studien (siehe Helmke, 2003/2005) haben eine Reihe von Indikatoren für guten Unterricht deduziert. Eine sehr einflußreiche Liste von Indikatoren wird in der Unterrichtspraxis-Reihe der International Academy of Education, einem für die UNESCO arbeitendem Institut aufgeführt (Brophy, 2000, www.ibe.unesco.org)

1. Ein unterstützendes Unterrichtsklima
2. Gelegenheit zu lernen
3. Passung der Curricula (*alignment*)
4. Setzungen von Lernorientierungen
5. Kohärenz des Inhalts
6. Nachdenken zulassender Unterrichtsdiskurs
7. Aktivitäten, um zu üben und den Stoff anzuwenden
8. Unterstützung des Engagements der Schüler bei ihren Aufgaben

9. Vermittlung von Lernstrategien
10. Kooperatives Lernen
11. An den Zielen orientierte Leistungsbewertung
12. Die Erwartung, daß die Schüler Leistungen erbringen können

Ein weiteres oft zitiertes Modell stammt von Slavin (1997) und listet vier wichtige Faktoren auf:

1. Qualität des Unterrichts
2. Angemessenheit des Niveaus der Vermittlung
3. Lernanreize
4. Zeit

Classroom management und time on task (tatsächliche für die Lernaufgabe genutzte Zeit) sind zwei entscheidende Faktoren bei angeleitetem Lernen. Nach Kounin gibt es folgende Indikatoren für gutes classroom management: „With-it-ness“ (d.h. Völliges Dabei-Sein), Überschneidungen (d.h. beiläufige Durchführung von Routineaktivitäten wie z.B. Medieneinsatz ohne zu große Aufmerksamkeit darauf zu lenken, sondern den Stoff weiter zu unterrichten), Schwung (*momentum*), Fluss, Fokus auf einzelne Gruppen, geschickte Übergänge von einer Unterrichtsphase zur nächsten und die Vermeidung von nur gespielter Mitarbeit.

Ein von Helmke (2003/2005, S. 42) vorgestelltes Model von sechs „Erklärungsblöcken“ bezieht sich auf effektiven Unterricht auf Klassenebene:

1 Lehrer Persönlichkeit	2 Unterricht als Prozeß	3 Individuelle Veranlagungen der Lerner, Denkstrukturen, Verstehenswege, Motivation, Wahrnehmung und Interpretation der Unterrichtsanweisungen
6 Klassenkontext, schulischer Bildungscontext (<i>academic context</i>)	5 Wirkungen des Unterrichts	4 Lernaktivitäten (time on task und Lernen außerhalb des Lehrplans)

An weiteren unterstützenden Faktoren werden in der Fachliteratur genannt: die Qualität der Unterrichtsmaterialien, diagnostische Kompetenz, individuelle Unterstützung, Erklärungen an die Schüler, warum ein bestimmter Stoff wert ist gelernt zu werden, die Wahrnehmung der Lerner, was Qualität und einen guten Lehrer ausmacht, und die Denkmuster von Lehrern. Die Liste dieser unterstützenden Faktoren könnte in ein Wenn-Dann-Modell umgeschrieben werden: wenn sie auftreten, oder je mehr sie auftreten, um so besser sind die Lernerfolge. In ihrer Summe repräsentieren diese Bedingungen einen Idealzustand.

2.4 Pädagogische Prinzipien: ein tiefgründiges Konzept

Der aktuelle Kontext der EU Sprachenpolitik

Die Ausschreibung EAC 89/04, Lot 1 verlangte eine Studie über „die zentralen pädagogischen Prinzipien für das Unterrichten von Sprachen bei sehr jungen Kindern“. In dem schon erwähnten Aktionsplan für 2004-2006, *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*, führte die Europäische Kommission das Konzept eines pädagogischen Prinzips ein. Das Arbeitspapier der Kommission *Progress towards the Lisbon Objectives in education and training* (März 2005) legt die Strategie und die Schritte bis 2010 fest, um Bildungs- und Ausbildungssysteme Europas zu den besten der Welt zu machen. Im Special Eurobarometer 243 „Europäer und ihre Sprachen“, das im Februar 2006 veröffentlicht wurde (vgl. hier der vollständige Bericht auf Englisch), wird in Kapitel 3.1 der Begriff Prinzip verwendet. Bürger wurden befragt, ob sie fünf „Schlüsselprinzipien“ der EU Politik zum Thema Sprachen zustimmten. Im gleichen Abschnitt wurde auch der Ausdruck „dahinter liegende Idee“ als Alternative für Prinzip verwendet. Die fünf Prinzipien sind:

- Bürger der EU sollten fähig sein, zusätzlich zu ihrer Muttersprache eine weitere Sprache zu sprechen
- Alle Sprachen sollten gleich behandelt werden
- Jeder in der EU sollte fähig sein, eine gemeinsame Sprache zu sprechen
- EU Institutionen sollten eine einzige Sprache für ihre Kommunikation festlegen
- EU Bürger sollten abgesehen von ihrer Muttersprache zwei Sprachen sprechen können.

Wie man sieht, spiegeln die fünf Prinzipien sowohl die offizielle Ausrichtung (*vested policy*) wie auch gegenwärtig diskutierte sprachpolitische Fragen wider. „Alle Sprachen sollten gleich behandelt werden“ ist EU-Richtlinie (der Schutz von Minderheitensprachen und wenig gesprochenen Sprachen), wohingegen die anderen vier Prinzipien Ausdruck gängiger Diskussionen sind. Die M+2 Formel (M= Muttersprache) ist das angestrebte Ziel, und die Prinzipien, ob eine oder zwei Sprachen unterrichtet werden sollten, wurden genannt, um den Grad der Akzeptanz für die jeweilige Option anschaulich machen. Das Maß an öffentlicher Akzeptanz kann auf die Prioritäten beim frühen Fremdsprachenunterricht Einfluß nehmen, wenn sie von den politischen Entscheidungsträgern berücksichtigt werden. Die anderen Prinzipien beziehen sich auf den Einfluß des Englischen. Angesichts der positiven Resonanz auf die Eurobarometer-Frage, ob der Unterricht in jungen Jahren beginnen sollte (siehe das Kapitel über die Hintergründe), kann man Fragen nach diesen Prinzipien als einen Versuch werten, das Thema auf ein höheres Abstraktionsniveau zu heben.

In dem im Jahre 2000 veröffentlichten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Moderne Sprachen taucht der Begriff Prinzip in Kapitel 1 auf (*Political and Educational Policy Context*), und zwar unter 1.2: *The language policy aims of the*

Council of Europe. Drei Grundprinzipien leiten, so heißt es dort, die Arbeit des Europarates:

- das reiche Erbe sprachlicher und kultureller Vielfalt [ist] zu schützen
- daß nur über bessere Kenntnisse in den modernen Europäischen Sprachen es den Bürgern verschiedener Muttersprachen möglich sein wird, miteinander zu interagieren, damit größere Mobilität erreicht werden kann, und daß Vielfalt nicht länger ein Hindernis darstellt, sondern eine Quelle der Bereicherung und des gegenseitigen Verständnisses
- daß eine europaweite Kooperation der Mitgliedsstaaten zu mehr Miteinander im politischem Handeln führen wird.

Klärung des Konzepts

Pädagogische Prinzipien sind die fundamentalen Orientierungshilfen für alle im Bildungswesen Beschäftigten. Es handelt sich um Handlungsmaximen, die für sich beanspruchen – in einem eng definierten Rahmen – unumstößliche Gültigkeit für jede konkrete Situationen zu haben, sei es in der pädagogischen Praxis oder in der Erziehungswissenschaft als einer Spielart gesellschaftlicher Praxis (*Handbook on Educational Science*, 2004, S. 122). Sie sind allgemeiner als didaktische Prinzipien, welche auf ein bestimmtes Handeln ausgerichtet sind und sich ausschließlich auf Lehren/Lernen beziehen. Didaktische Prinzipien scheinen auf dem sehr komplexen Gebiet, in dem praktizierende Lehrer arbeiten, eine überschaubare Zahl an Orientierungshilfen bereitzustellen. Nach Castilow (2004) ist ein wichtiges Charakteristikum von pädagogischen Prinzipien, daß sie ursprünglich und unverfälscht sind, und voll mit unterrichtsbezogener Energie. Dank ihrer generischen Natur können sie auf eine Vielfalt von Begleitumständen angewandt werden. Zum Beispiel: *es ist dem Lernen förderlich, wenn die Anweisung vorführt, was erlernt werden soll, anstatt es nur zu verbalisieren*. Pädagogische Prinzipien sind außerdem sehr pragmatisch, insofern als sie einen reichen Schatz praktischer Lehrerfahrungen synthetisieren, damit er dazu verwendet werden kann neue praxisbezogene Probleme zu lösen. Grimmitt (2000) hebt das Konzept pädagogischer Prinzipien auf ein sehr abstraktes Niveau, indem er sie als substantiierte Hypothesen oder Aussagen über Unterricht und Lernen definiert. Pädagogische Prinzipien fördern den Prozeß des Erstellens von pädagogischen Strategien, die wiederum bestimmen, wie die Schüler den Lernstoff erleben, sich mit ihm auseinandersetzen und darauf reagieren. Im Idealfall sollten pädagogische Prinzipien zuerst in allgemeinen Begriffen abgefaßt sein, und dann erst in Begriffen, die sich auf eine tatsächliche Lernumgebung beziehen. Pädagogische Strategien sind demnach die konkreteren Handlungen, mit denen die pädagogischen Prinzipien implementiert werden und erfüllen formulierte Ziele oder arbeiten auf sie zu. Pädagogische Prinzipien sind wichtiger als die pädagogischen Strategien, denn die Prinzipien sind übertragbar und laden Lehrer dazu ein, ihre eigenen Strategien zu ihrer Implementierung zu erdenken.

Vermischung von Prinzipien und Zielen

Die Bedeutung, Reichweite und Anwendbarkeit von pädagogischen Prinzipien war schon immer ein ernstzunehmendes Thema in Lehrplantheorie und in der Erziehungsphilosophie. Es ist daher nicht überraschend, daß der Unterschied zwischen Erziehungsprinzip und Bildungsziel oder Lernziel oder Zielsetzung nicht immer klar zu erkennen ist. Schon 1980 machte Landwehr die pädagogischen Prinzipien als die höchsten allgemeinen Bildungsziele aus, denn allgemeine Ziele nehmen die Form praktischer Prinzipien an. Sosniak (1994, Nachdruck 2005, S. 1803) stellt fest, daß es eine „Vermischung“ von Prinzipien und Zielen gibt. Er bemerkte, daß die Popularität von Grundsatzserklärungen zu Prinzipien, als Alternative zu Auflistungen von Zielen, in Bildungsprogrammen anscheinend zunimmt. Da die Begriffe Prinzip und Ziel miteinander verwendet werden, als seien sie austauschbar, erscheint es richtig, sich mit einigen Bildungszielen zu befassen, um dann das Konzept der pädagogischen Prinzipien noch deutlicher herauszuarbeiten. Nach Sosniak können Ziele auf zweierlei Weise verstanden werden. Im ersten Fall handelt es sich um vordefinierte Zusammenstellungen, bei denen viel Zeit mit der Vorabdefinition verwendet wird. In einem „naturalistischen“ Ansatz zur Bildungsplanung, werden sie hingegen als Startrampe betrachtet, von der aus man sich vorwärts bewegt. Der gängigste Nutzen sorgfältig formulierter Ziele liegt darin, den Bedürfnissen von Verwaltung und Bürokratie zu genügen, wobei ihre Form zwischen langen Listen und einer kleinen Zahl konsistenter Prinzipien zu den wichtigsten Zielen variieren kann. Grundsatzserklärungen zu Prinzipien können Erzieher an die Werte erinnern, die in die Entscheidungen über Ziele und Aktivitäten eingebettet sind. Ein pädagogisches Prinzip hat eine pragmatische Dimension (Praxis) und eine normative Dimension (es richtig zu machen, es so zu machen, daß Qualität gesichert ist). In der Erziehungsphilosophie werden pädagogische Prinzipien als Wertmaßstäbe diskutiert, die Normen und Ideale (Werte) für die Lernenden beschreiben. Sie sind „unverzichtbar“ für pädagogisches Denken. Da die von Bildungsphilosophen formulierten Vorschläge über mehrere Generationen gelten können, ist es unabdingbar, daß Bildungsziele rational begründet oder hinterfragt werden. Es gibt fünf Arten von Begründungen: logische, gesetzliche, empirische, diskursive und ethische. Ein wichtiger Punkt ist, daß Prinzipien nur mehr Leerformeln sind oder Slogans. Obwohl alle Fachbücher für Lehrerbildung im Fremdsprachenfrühbeginn Abschnitte über die Prinzipien des Unterrichts für Kinder enthalten, geben die Autoren selten an, wo die Prinzipien herkommen, oder auf welche Weise sie ihre Wirkung erzielen: wenn dieser Suchbegriff allein in die wichtigen Datenbanken eingegeben wurde, ergaben sich nie mehr als hundert Fundstellen. Handbücher benutzen pädagogische Prinzipien oder Prinzipien guter Unterweisung als klärende Konzepte (Helmke, 2003/05; Pienemann et al 2006; Nieweler ed., 2006).

Pädagogische Prinzipien und gerade ablaufende Veränderungen

Ein pädagogisches Prinzip wird stark von nationalen, kulturellen und kontextbezogenen Begleitumständen geprägt (Sosniak 2005). Kubanek-German (2003a) beobachtet, daß pädagogische Prinzipien sich in einem komplexen Prozeß anhaltender Bildungsinnovation verändern, der seinerseits von gesellschaftlichem Wandel ausgelöst wird. Solch ein Wandel kommt durch demokratischen Meinungs austausch zustande oder wird aufgezwungen. Die Begründungen für pädagogische Prinzipien verändern sich im Laufe der Zeit. In Zeiten der Innovation werden pädagogische Prinzipien verfeinert und auf der Grundlage von Erfahrungen angepaßt. Dies geschieht auf dem Wege der Wahrnehmung von Durchführbarkeit im Alltag und über den Einfluß des Marktes, durch Wettbewerb zwischen den Behörden, Forschung, Einfluß der Eltern und aufgrund neuer gesellschaftlicher Entwicklungen wie computerunterstütztem Lernen.

Ein pädagogisches Prinzip drückt sich auf verschiedenen Ebenen aus, von der ganz abstrakten Ebene bis hin zur Mikroebene der Vorstellungen des einzelnen Lehrers, die Grundlage für seine geplanten und spontanen Klassenaktivitäten bilden. Klassische Autoren wie Humboldt, Dewey und Montessori formulierten weit über ihre Epoche herausragende westliche pädagogische Prinzipien, von denen einige einen politischen Konsens widerspiegeln. Zum Beispiel gibt es einen politischen Konsens, der Europas kulturellen Reichtum erhalten will, der in der Europäischen Charta Regionaler und Minderheitssprachen festgeschrieben ist. Im Spezial Eurobarometer 243, das bereits weiter oben zitiert wurde, wird dies durch den Grundsatz „Alle Sprachen sollten gleich behandelt werden“ ausgedrückt. Der Inhalt dieses grundlegenden ethischen Prinzips und wie es sich auf die Bildung auswirkt, in diesem Fall auf den Schulunterricht der Primarstufe, entwickelt sich von oben nach unten in einem Dialog zwischen Experten und Pädagogen. Die Eurobarometer-Fragen können als eine parallele demokratische Validierung auf dem Wege direkter Mitwirkung gesehen werden.

Wie man pädagogische Prinzipien mit den Lernenden in Einklang bringt

Pädagogische Prinzipien sollten sich an der Persönlichkeit des Lernenden und an ihren Denkprozessen orientieren. Davon ausgehend erhält und erweitert man didaktische Konzepte und gibt Lehrern eine übersichtliche Zahl an Orientierungshilfen. Der nächste Schritt verlangt methodische Veränderungen, sowie die Einbeziehung psycholinguistischer Erkenntnisse, um die Prinzipien an die tagtäglichen Lehr- und Sprachlernprozesse und anzunähern. Stundenpläne können von allgemeinen Prinzipien abgeleitet werden, doch eine Kontextualisation ist dafür Voraussetzung. Zwei Beispiele zeigen, wie ein Prinzip zu verschiedenen Unterrichtsstunden führen kann. (Jinsong Zhang, 2005).

Prinzip	Zu entwickelnde Unterrichtsstunde
Fördern aktiven Lernens	1. Schüler sollten Projekte vorstellen

	2. Schüler sollten Sprecher der Zielsprache interviewen
Den Schülern vermitteln, daß von ihnen viel erwartet wird	1. Anspruchsvolle Aufgaben stellen 2. qualitätvolle Arbeiten loben

http://kitkat.wvu.edu:8080/files/4296/Zhang_Jingsong_dissertation.pdf

Ein allgemeines (pädagogisches) Prinzip wird auf eine einfache Anweisung reduziert, die wiederum auf die Lehrsituation im Klassenraum Einfluß nimmt. Man muß dabei jedoch bedenken, daß nie ein isoliertes Prinzip allein, sondern mehrere Prinzipien zusammen diesen Einfluss haben. Zweitens wirken sehr allgemein gehaltene Prinzipien, wie z. B. das Postulat, daß Bildung kindgerecht sein sollte, indirekt über Unter-Prinzipien wie Berücksichtigung verschiedener altersspezifischer Lernstile. In Lehrbüchern für Kinder sind pädagogische Prinzipien implizit enthalten und können auf dem Wege der Lehrbuchanalyse eruiert werden. Den begleitenden Lehrerhandbüchern kann man gewöhnlich die Grundideen und Überzeugungen des Autors entnehmen.

Pädagogische Prinzipien und Lehrer

Während der Lehrerausbildung lernen Studenten Prinzipien kennen, und zwar sowohl in ihrem allgemeinen Pädagogik-Studiengang, als auch in den Seminaren über die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Sie diskutieren über Implikationen und lernen Unterrichtsstunden so zu planen, dass sie die Prinzipien anwenden, auf denen in ihrem Land der Sprachunterricht aufbaut. Sie beobachten außerdem Beispiellehrer und lernen, was es heißt, ein Prinzip in die Praxis umzusetzen. Je nachdem, wie sie ausgebildet werden, können Prinzipien entweder explizit oder im Rahmen der Transformation in Ziele, Methoden und psycholinguistische Erkenntnisse diskutiert werden. Zum Beispiel könnte sich eine Seminarsitzung mit Motivation befassen und dem Prinzip, daß Sprachunterricht Kinder sowohl motivieren als auch ihre bestehende Motivation erhalten sollte. Motivation würde von einem psychologischen Blickwinkel aus betrachtet werden; neueste Forschungen könnten vorgestellt werden und von den Studierenden könnte verlangt werden, daß sie konkrete Unterrichtspläne erstellen, in denen die Motivation der jungen Lernenden gestärkt wird. Lehrer sind sich, so ist anzumerken, der Tatsache, daß sie Prinzipien anwenden, nicht unbedingt zur Gänze bewußt sind, da das Prinzip bereits zu einer Lehrermeinung geworden sein kann, möglicherweise sogar zu einer tief verinnerlichten impliziten Überzeugung. Für praktizierende Lehrer werden Prinzipien immer dann zum Thema, wenn etwas Neues geschieht. Zum Beispiel kann es vorkommen, daß Lehrer mit neuen Lehrplänen konfrontiert werden. Aber im täglichen Unterrichtsbetrieb sprechen die Lehrer die Prinzipien, nach denen sie sich richten, oder die präzisen Ziele, die sie in einer bestimmten Stunde erreichen wollen, nicht unbedingt aus. Manche Lehrer haben nicht

die Zeit, sich über Ziele Gedanken zu machen, während für andere diese Ziele so sehr mit ihren Ansichten über bestimmte Fächer oder Aktivitäten verschmolzen sind, daß sie nicht mehr von außen zu entdecken sind (siehe die Forschung zu Lehrerüberzeugungen, z.B. Brophy et al, 1998; Woods 1996). Natürlich kann ein pädagogisches Prinzip auch auf der Ebene der praktizierenden Lehrer direkten Einfluß nehmen. Aber diese Prinzipien werden auf höherer Ebene postuliert, das heißt, sie werden von Lehrern nicht von Minute zu Minute bei ihren Entscheidungen bewußt zu Rate gezogen.

3 METHODE

Europaweit variieren die Ausprägungen des Fremdsprachenfrühbeginns stark, und die Unterschiede auf konzeptioneller Ebene sind enorm. Der Bericht über die pädagogischen Prinzipien gewinnt an Dichte durch die Beschreibung von good practice und die Sichtung der empirischen Forschungsergebnisse über frühes Sprachenlernen. Jeder Teil der vorliegenden Studie beschäftigt sich vorwiegend mit einem Thema und kann unabhängig vom Rest gelesen werden.

3.1 Forschungsüberblick

Zielsetzung

Das erste Produkt der vorliegenden Studie ist ein Überblick über die wichtigsten seit 1999 in Europa und anderswo auf diesem Feld veröffentlichten empirischen Forschungen. Dieser Forschungsüberblick ist eine Grundvoraussetzung und beeinflusst die Studie dergestalt, daß sie den Korpus bestehenden Wissens mehrt. Das Jahr 1999 wurde als Ausgangspunkt gewählt, um an die 1998 erschienene Studie über Fremdsprachen in der Primar- und Vorschul-Erziehung von Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German & Taeschner anzuschließen. Auf diese Weise werden im Bereich der Meta-Analyse zur Forschung Geschlossenheit und Kontinuität sichergestellt. Die gegenwärtige Studie verlegt den Schwerpunkt stärker auf die Frage, ob die empirischen Ergebnisse die pädagogischen Prinzipien des Frühbeginns, die Organisation des Fremdsprachenunterrichts, die Unterrichtspraxis und die Lehrerausbildung beeinflussen. Die vorhandenen Forschungsberichte wurden vollständig analysiert, und zwar unter Verfolgung zweier Ziele:

1. Die Forschungsergebnisse zu frühem Sprachenlernen zu sammeln, besonders die über gute Praxis, wie sie sich innerhalb der Mitgliedsstaaten der EU und (sofern dies angemessen schien) auch außerhalb darstellt, und zwar mit Bezug auf moderne Fremdsprachen (die Hauptkategorie liegt beim Vorschul- und Grundschulunterricht)
2. Einen konsolidierten Bericht zu verfassen, der Schlüsselergebnisse bündelt und – soweit möglich – eine Verbindung zwischen guter Praxis und bestimmten Ergebnissen wie z. B. Leistungen (*attainments*), tatsächlich angewandten Sprachkenntnissen (*proficiency*) und Motivation zieht. Verschiedene Typen von Forschung wurden gesammelt. Manche Studien beruhen auf einem positivistischen Ansatz, während andere eher interpretativ oder phänomenologisch vorgehen; manche sind quantitativ, andere qualitativ; es gibt ethnographische Studien und solche, die sich für eine Verquickung verschiedener Ansätze entscheiden; manche der Studien sind das Werk

erfahrener Projektgruppen, die groß angelegte auf Sprachpolitik bezogene Forschung durchführen, während es sich bei anderen um lokale Forschungen handelt (z. B. um eine einzelne Promotion). In der Blondin et al. (1998) Studie wurde diese Vielfalt willkommen geheißen, und keiner der Ansätze wurde a priori den anderen vorgezogen. Im vorliegenden Text wurde jede veröffentlichte Studie analysiert, und zwar zunächst auf sich allein gestellt, nur im Hinblick auf die spezifischen Kontexte, Ziele, Ansätze, Ergebnisse und Empfehlungen, und erst anschließend wurde geprüft, wie sie ins Gesamtbild paßt.

Vorgehensweise

Eine Reihe von Aktivitäten wurde unternommen, um an Publikationen zu gelangen. Darunter auch folgende:

1. Identifikation von qualitativ hochwertigen publizierten Forschungsberichten aus sämtlichen Mitgliedsstaaten, assoziierten Ländern oder auch anderswo über etablierte Datenbanken wie ERIC und PSYCHLIT.
2. Beschaffung von Forschungsberichten, die nicht in Englisch, Französisch oder Deutsch verfaßt wurden. Oft waren diese Publikationen aufgrund der Sprache, in der sie abgefaßt sind weder leicht erhältlich noch einer internationalen Leserschaft zugänglich.
3. Synthetisierung der Forschungspublikationen in praktische und zugleich wissenschaftliche Übersichten, in Anlehnung an die jährlichen Berichte von Johnstone (2000 ff).

Die internationale Forschung wurde von den drei Projektleitern und einem Team aus sechs erfahrenen Wissenschaftlern gebündelt und verarbeitet. Die nationale Forschung wurde von einer Kontaktperson im jeweiligen Mitgliedsstaat zusammengetragen, zusammengefasst und den Projektleitern zugesandt. Als die Forschungspublikationen und Zusammenfassungen vorlagen, kam eine Gruppe von sechs Wissenschaftlern zusammen, um die Ergebnisse zu diskutieren. Ein vorläufiges Inventar, das abstracts der bis dahin gefundenen Studien enthielt, wurde an alle Teilnehmer gesandt.

3.2 Die Entwicklung der Beschreibung von guter Praxis

Zielsetzung

Die Beschreibung von guter Praxis verfolgt zwei Hauptziele. Erstens geht es darum, Beispiele für das, was von Fachleuten für gute Praxis gehalten wird, zu sammeln und zu kategorisieren, selbst wenn diese noch nicht empirisch untersucht worden sind. Hierbei kann es sich auch um die offiziellen Empfehlungen eines Landes handeln, zu deren Befolgung sich die Lehrer verpflichtet fühlen mögen. Solche Beiträge sind willkommen und werden unterschieden von jenen Ansichten über gute Praxis, die wir

direkt, auf dem Wege der Befragung von praktizierenden Pädagogen erhielten. Zweitens geht es darum, sowohl die Übereinstimmungen in den Auffassungen der verschiedenen Mitgliedstaaten zum Thema guter Praxis herauszuarbeiten, als auch jene Aspekte, die situationsspezifisch sind (wobei beide Beobachtungen von gleich großem Nutzen sind).

Vorgehensweise

Das Unterkapitel über das Konzept von guter Praxis und Qualität wurde zeitgleich mit der Suche nach Beispielen und ihrer Klassifizierung erstellt. Ein normativer Ansatz, d.h. die Einstufung der Beispiele anhand vorab aufgestellter Erfolgsbedingungen war eine mögliche Option. Dieser Ansatz wäre jedoch aus epistemologischen und ethischen Gründen unangemessen: die Autoren würden damit eine Schiedsrichterposition über Länder und Initiativen einnehmen, die sie nicht kennen und auch nicht aus erster Hand kennen können. Darüber hinaus würde ein normativer Ansatz zu einem unverhältnismäßigen Ergebnis führen, d.h. manche Positionen werden überbetont, während manche Länder gar nicht oder nur eingeschränkt behandelt werden. Statt dessen wurde über das Prinzip der Triangulation (Guba, 1978), bei dem verschiedene Quellen und Perspektiven kombiniert werden, ein realistisches Bild des frühen Fremdsprachenlernens angestrebt. Diese Vorgehensweise verlangte mehrere Instrumente und Momente der Reflektion, Validierung und erneute Datensammlung. Der erste Schritt bestand in einer groß angelegten Literatursuche, und die gesammelten Informationen führten zu der Entwicklung zweier Instrumente; a) einem allgemeinen Fragebogen und b) einem Formblatt zur Beschreibung realisierter guter Praxis. Die Ergebnisse der Fragebögen wurden mit Fachleuten im Rahmen einer Validierungskonferenz diskutiert. Zusätzlich fanden europaweit formlose Konsultationen statt. Der Fragebogen, das Formblatt für Beschreibungen wurden an die nationalen Vertreter sämtlicher Goethe-Institute in Europa verschickt, sowie an Fachleute innerhalb des Netzwerkes der drei Autoren der Studie. Für den allgemeinen Fragebogen wurden Qualitätsmaßstäbe aus der offiziellen (behördlichen) und akademischen Fachliteratur verwendet. Dem Beschreibungsformblatt wurde vor seiner Versendung an die Informanten eine detaillierte Erklärung dessen, was unter guter Praxis verstanden werden könnte, vorangestellt. Der allgemeine Fragebogen zielte darauf ab, Informationen über den Status Quo bei den Rahmenbedingungen, Bildungsprinzipien und der Leistungsbewertung zu erlangen, und wurde an ein oder zwei Fachleute pro Land verschickt. Deren Antworten waren Beschreibungen der aktuellen Situation. Die eingesandten Beispiele entsprachen dem Kriterium der relativen Stabilität, d.h. daß die beschriebenen Maßnahmen oder Initiativen auf Zustimmung der praktizierenden Lehrer trafen. Oft betrafen die von den Informanten beschriebenen Initiativen große Gruppen von Lehrern. Die Autoren benutzten ihnen zugängliche weitere Materialien und Sekundärliteratur, um die von den Antwortenden

beigesteuerten Informationen zu ergänzen, so daß die resultierende Summe von Daten auf eine große Zahl von Kindern, Lehrern und Zielgruppen zutrifft.

3.3 Die wichtigsten pädagogischen Prinzipien

Zielsetzung

Das dritte Produkt dieser Studie ist eine Beschreibung spezifischer pädagogischer Prinzipien, die dem Sprachunterricht für sehr junge Lerner zugrunde liegen. Die Prinzipien müssen klar erkennbar sein, d.h. sie müssen sich auf empirische Forschungen stützen und auf solche professionelle Beurteilungen von good practice, die aussagekräftig und unterrichtenden Lehrern verständlich sind. Das vierte Produkt ist eine Diskussion der Implikationen der hauptsächlich pädagogischen Prinzipien für die Entscheidungsträger - wie nationale Behörden, Schulen und pädagogische Hochschulen.

Vorgehensweise

Eine provisorische Karte der pädagogischen Prinzipien und sämtliche damit assoziierten kontextuelle Faktoren wurde in Absprache mit Kollegen aus der Forschung (vgl. Produkt 1) und den Institutionen und Experten im Feld (vgl. Produkt 2) erstellt. Die Übersicht der pädagogischen Prinzipien wurde anschließend erweitert und systematischer mit der Zusammenstellung von Prinzipien einiger Länder, wie Deutschland, Holland, Dänemark, Schottland, Italien, Griechenland, Ungarn und Bulgarien abgeglichen. Das Produkt ist eine vorläufige Zusammenstellung pädagogischer Prinzipien. Diese Zusammenstellung besteht aus politischen, soziokulturellen, psycholinguistischen, didaktischen, methodischen und pädagogischen Prinzipien. Die komplette Zusammenstellung der Prinzipien wurde zwei Gruppen zur Diskussion vorgelegt. Die erste Gruppe, bestehend aus fünf Forschungs- und Kulturvermittler-Partnern, traf sich im Rahmen eines zweitägigen Seminars. Die Übersicht wurde mit ihnen diskutiert und mit den Beschreibungen von guter Praxis in Bezug gesetzt. Die zweite Gruppe setzte sich aus namhaften Pädagogen und Bildungspolitikern aus verschiedenen Städten, Regionen (lokal und grenznah), nationalen Regierungen und supranationalen Organisationen zusammen. Insgesamt wurden 56 Personen angesprochen und um ihre Kooperation bei diesem Projekt gebitten. Die zweite Gruppe erhielt einen Fragebogen zugeschickt, in dem die Zusammenstellung pädagogischer Prinzipien eingearbeitet war. Insgesamt war dieser Fragebogen darauf abgestimmt, eine Mischung quantitativer und qualitativer Daten zu erbringen. Es wäre den Fachleuten (aus EU, EFTA, Bulgarien und Rumänien) unmöglich gewesen, die Frage ohne entsprechendes Hintergrundwissen zu beantworten, daher wurden Beispiele und Quellen für jedes Prinzip aufgeführt. Der Fragebogen bestand aus fünf Teilen:

1. Drei wesentliche Fragen über den beruflichen Hintergrund des Befragten: a) Beruf, b) Verantwortungsbereich und c) der Blickwinkel von dem aus die Fragen beantwortet wurden (d.h. Land, Staat, Provinz, Region, Grenze, ausgewählte Schulen oder Pilotversuch).
2. Drei Fragen über a) die Beweggründe für die Einführung des Frühen Fremdsprachenunterrichts, b) Ziele und c) Diskrepanzen zwischen Planung und endgültiger Durchsetzung
3. Das Ankreuzen einer Auswahl der wichtigsten Prinzipien des Fremdsprachenfrüherwerbs im jeweiligen Land des oder der Befragten (maximal 6-8), Bewertung der Bedeutung der ausgewählten Prinzipien (Likert Skala)
4. Bewertung dieser 6-8 Prinzipien für a) Organisation, b) Unterrichtswirklichkeit und c) Lehrerausbildung
5. Bewertung der konkreten Manifestation der Prinzipien, d.h. Beantwortung der Frage, ob sich diese pädagogischen Prinzipien konkret in Schulstunden, classroom management, bei den Lehrmitteln, dem Zeitaufwand für Lehrerausbildung usw. niederschlagen.

Der vollständige Fragebogen kann dem Anhang entnommen werden. Die Ergebnisse der Umfrage wurden im Rahmen eines zweitägigen Seminars in Form von Tabellen und Schaubildern fünf führenden Fremdsprachenpädagogen präsentiert.

4 VERÖFFENTLICHTE ODER IN KÜRZE ERSCHEINENDE FORSCHUNGSBERICHTE

Es gibt einen willkommenen Zuwachs an Studien aus Mittel- und Osteuropa, der mancherorts auf eine hoch entwickelte Forschungsszene zum Thema frühes Sprachenlernen schließen läßt. Nicht nur europäische Forschungen finden Eingang in den Bericht, sondern auch globale Forschungen, z.B. aus den USA, Hong Kong, Taiwan und Australien, und zwar in größerem Maße als das bei Blondin et al. (1998) der Fall war. Die große Mehrheit der Studien stammt aus Europa, und es wird keineswegs der Anspruch erhoben, die globale Szene des Fremdsprachenfrüherwerbs umfassend abgedeckt zu haben.

4.1 Einleitung

Dieser Teil der Studie deckt veröffentlichte oder vor der Veröffentlichung stehende Studien ab, die sich mit Fremdsprachenfrüherwerb befassen. Der für diesen Zweck ausgewertete Korpus ist beeindruckend. Im Vergleich zu den 41 Studien, die das Herzstück des Blondin et al. (1998) Berichts bildeten, besteht der gegenwärtige Korpus aus über 100 Studien. Weitaus mehr als das in dem Blondin et al. (1998) Bericht der Fall war, werden Forschungen mit aufgenommen, die den engen Rahmen Moderner Sprachen als Fach oder als im curriculares Gebiet sprengen. Angeboten für den Fremdsprachenfrüherwerb, die ein mehr an Zeit (möglicherweise die Folge eines früheren Einstiegs) und ein mehr an Intensität (das Lernen von Teilgebieten anderer Fachbereiche über das Medium der Zielsprache) beinhalten, wird größere Aufmerksamkeit zuteil. Der Grund sind Belege dafür, daß die Fremdsprachenfrüherwerbs-Szene eine „lockerere“ Form angenommen hat und dass eine etwas größere Vielfalt an Angebotsmodellen derzeit ausprobiert werden. Es wird jedoch nicht der Anspruch erhoben, die Immersion oder auch nur die partielle Immersion vollständig abzuhandeln. Eine Anzahl Projekte wurde ausgewählt, um diese Bereiche zu veranschaulichen. Der vorwiegende Teil der Forschung im nächsten Abschnitt befaßt sich in der Tat mit den zeitlich bescheideneren, nicht intensiven Angebotsformen. Die veröffentlichten Forschungsberichte lassen sich in fünf Kategorien unterteilen:

1. Beispiele für die Untersuchung von Rahmenbedingungen (4.2);
2. Beispiele für die Untersuchung von Lernfortschritt (4.3);
3. Beispiele für die Untersuchung von Einstellung und Motivation (4.4);
4. Beispiele für die Untersuchung von Leistungsbewertung (4.5),
5. Beispiele für die Untersuchung von Sprachbewußtsein und Interkulturalität (4.6).

Es muß betont werden, daß diese Kategorisierungen sich weder gegenseitig ganz ausschließen noch durch strenge wissenschaftliche Regeln vorgeschrieben sind. Tatsächlich beschäftigen sich die meisten der Forschungsberichte auf die eine oder andere Weise mit drei oder sogar mehr dieser Kategorien.

4.2 Untersuchung von Rahmenbedingungen

Einige der Forschungen in der vorliegenden Übersicht helfen, den Einfluß gewisser Rahmenbedingungsfaktoren (wenigstens zum Teil) zu klären. Damit ist das gemeint, was Bildungssysteme oder Schulen an Rahmenbedingungen schaffen, damit junge Schüler eine moderne Fremdsprachen lernen können. Die üblichsten dieser Faktoren sind:

Rahmenbedingung Einstiegsalter, d.h. zeigen Schüler, die z.B. in der 1. Klasse einsteigen, irgendwelche Vorteile gegenüber denen, die z.B. in der 4. Klasse einsteigen?

Rahmenbedingung Quantität und Verteilung von Zeit, z.B. Welche Vorteile (wenn überhaupt) entstehen, wenn die für moderne Sprachen zur Verfügung gestellte Zeit von beispielsweise einer Wochenstunde auf z.B. drei Wochenstunden erhöht wird?

Rahmenbedingung Intensität, z.B. wenn von den Schülern verlangt wird, nicht nur eine zusätzliche Sprache zu lernen sondern auch Sachinhalte in der Fremdsprache zu lernen (womit sich die Intensität des Prozesses erhöht), lassen sich irgendwelche Vorteile gegenüber konventionelleren Angebote feststellen?

Rahmenbedingung Kontinuität, z.B. wenn Grundschulen und angeschlossene weiterführende Schulen zusammen arbeiten, um Kindern beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe eine Kontinuität der Erfahrung zu verschaffen (einschließlich des Angebots der gleichen Sprache), kann man dann Vorteile gegenüber Systemen feststellen, die keine derartige Kontinuität bieten?

Rahmenbedingung nationale Förderung, z.B. wurden in manchen Ländern groß angelegte nationale Initiativen bereitgestellt, um den frühen Fremdsprachenerwerb an den Grundschulen zu fördern. Einige Beispiele werden weiter unten aufgeführt.

Rahmenbedingung transnationale Förderung, z.B. haben manche Initiativen (von der Europäischen Kommission gesponserte eingeschlossen) mehrere verschiedene Länder umfaßt, was ohne transnationale Förderung nicht möglich gewesen wäre.

Man muß jedoch darauf hinweisen, daß die Forschungsberichte, die im Folgenden zitiert werden sich nicht notwendigerweise exklusiv mit dem jeweiligen Bedingungsfaktor, unter dem sie gelistet sind, befassen. In den meisten Fällen waren sie auch an anderen Faktoren interessiert. Außerdem wäre noch anzumerken, daß diese Faktoren zwar getrennt präsentiert werden, aber tatsächlich oft gemeinsam auftreten, z.B. bedingt ein früherer Einstieg (Einstiegsalter) mit großer Wahrscheinlichkeit eine Zunahme auf dem Gebiet der insgesamt zur Verfügung

stehenden Zeit und kann so zu größerer Intensität im Lernen und im Gebrauch führen.

Tabelle 4.1.a Bedingungsfaktor: Einstiegsalter

Garcia Mayo & G. Lecumberri	Wichtige Standardpublikation über Alter und Spracherwerb von Englisch als Fremdsprache.
Garajova (2001)	Vergleich von Kindern mit sechs Jahren Grundschulunterricht in Deutsch als Fremdsprache zu Kindern mit vier Jahren Unterricht und späterem Einstieg.
Bagaric (2003)	Vergleich Kinder in Kroatien, die Deutsch in der 1. Klasse lernen, mit Kindern, die in der 4. Klasse einsteigen.
Lasabagaster & Doiz(2003)	Vergleich drei verschiedene Einstiegsalter-Gruppen in Spanien
Dlugosz (2000)	Studie über die Einführung von Lesen in der Fremdsprache im Kindergarten.
Braccini & Gemignani (1995)	Vergleich vom gleichen Lehrer unterrichtete Klassen der Stufen 2, 3. Klasse 4 und 5 wurden im Hinblick auf Fortschritte im Sprechen verglichen.
Bagaria (2002)	Vergleich von speech production bei Anfängern des Jahrgangs 1 und Jahrgangs 2.
Garcia & Gallardo(2003)	Vergleich drei verschiedene Altersgruppen im Hinblick auf phonetische Wahrnehmung und Produktion mit Englisch als Drittsprache.
Brumen (2001/2)	Vergleich junge Lernanfänger (im Alter von 9-11 Jahren) mit älteren Anfängern (im Alter von 11-13), die an Slowenischen Schulen Deutsch lernen.
Stotz & Meuter (2003)	Fortschritt von Schülern in der Schweiz in den ersten drei Jahren der Grundschule wurde verfolgt, bei Englisch mit 20 Minuten pro Tag.
Macht (2000)	In Rheinland-Pfalz angesiedelte Studie über die Effekte die entstehen, wenn die zweite Fremdsprache einsetzt ein Jahr nachdem die erste Fremdsprache im deutschen Gymnasium im Alter von 10/11 Jahren eingeführt worden ist, und die nächste Sprache wiederum ein Jahr später.

Garcia Mayo & G. Lecumberri (2003) haben ein Standardwerk über Alter und Frühbeginn herausgegeben. Sie bemerkten bei den älteren Lernanfängern eine

Tendenz, jüngere Anfänger auf dem Gebiet phonetischer Wahrnehmung und Produktion zu übertreffen; so auch auf den Gebieten des fließenden Sprechens, der Genauigkeit und der Komplexität. Es ist allerdings nicht eindeutig zu ersehen, dass diese Effekte stets vom Einstiegsalter abhängen; sie können durchaus auch durch schulunterrichtsbedingte Praxis und durch die sprachliche Gewandtheit, Genauigkeit und Motivation der Lehrer beeinflusst werden.

Garajova (2001) fand heraus, dass in der Slowakei Grundschul Kinder, die mit sechs Jahren Deutsch als Fremdsprache erhalten hatten, Kinder mit nur vier Jahren und einem späteren Einstieg übertrafen. In einer mündlichen Prüfung schnitten die Frühanfänger signifikant besser ab, auch beim Wiederholen phonetisch schwieriger Worte. Die Ergebnisse von Bagaric (2003) waren ähnlich. Sie verglich Kinder in Kroatien, die Deutsch seit Klasse 1 lernten mit Kindern die in Klasse 4 damit begannen, und stellte fest, dass der frühe Einstieg den Kindern beim Schreiben half. Lasabagaster & Doiz (2003) verglichen drei verschiedene Einstiegsaltergruppen in Spanien. Sie fanden heraus, dass die ältere Gruppe auf dem Gebiet der Fehlervermeidung überlegen war. Drei weitere Einstiegsaltergruppen wurden von Garcia & Gallardo (2003) verglichen, die herausfanden, dass die älteste Gruppe in der phonetischen Wahrnehmung und in der Sprachproduktion des Englischen als Drittsprache besser abschnitt.

Dlugosz (2000) fand heraus, dass die Einführung des Lesens in der Fremdsprache im Kindergarten den Prozess des Verstehens und Sprechens der Fremdsprache beschleunigte, auch wenn das Lesen in der Erstsprache ebenfalls erst am Anfang stand. Braccini & Gemignani (1995) verglichen Klassen der Jahrgangsstufen 2, 3, 4 und 5 die vom selben Lehren unterrichtet wurden. Die Fortschritte im Sprechen wurden verglichen. Die deutlichste Progression wurde auf den Stufen 3-5 festgestellt. Es wurde herausgefunden, dass Kompetenz im Sprechen [productive competence in speaking] nicht auf Grundlage des Hörverstehens vorhergesagt werden konnte. Bagaria (2002) fand heraus, dass die Sprachproduktion von Anfängern der ersten Klassen der von Anfängern der zweiten Klassen überlegen war. Brumen (2001/2) verglich junge Anfänger (im Alter von 9-11) mit älteren Anfängern (im Alter von 11-13), die an slowenischen Schulen Deutsch lernten. Die älteren Anfänger waren von Anfang an in der Lage, ganze Sätze zu bilden, während die jüngeren Anfänger sich eher einzelner Worte und kurzer Wortverbindungen bedienten, um ihre Unterhaltung in Gang zu halten. Die jüngere Gruppe war flüssiger und entwickelte einen reichhaltigeren Wortschatz. Beide Gruppen machten ähnliche Fehler und mit gleicher Häufigkeit. Die ältere Gruppe begann damit, sich Strukturen bewusst anzueignen und entwickelte eine kritische und selektive Beziehung zum Lernen. Jüngere Lernende lernten allmählich, in den Sprachsystemen ihrer Erstsprache und in den Zielsprachen Ordnung zu erkennen. Stotz & Meuter (2003) erforschten einen täglichen zwanzigminütigen Unterricht im Stil des bilingualen Sachfachunterrichts. Dabei kam heraus, dass ein minimalistisches

partielles Immersionsprogramm dieser Art die Erwartungen von Lehrern, Eltern und Behörden nicht erfüllte.

Die longitudinale Studie von Macht (2000) (n = 326: Experimentalgruppe; n = 322: Kontrollgruppe) folgte Lernern des Gymnasiums, die ab 10/11 drei Fremdsprachen lernten (wobei der traditionelle Verlauf so aussah, dass jeweils im Abstand von zwei Jahren eine weitere Sprache hinzukam) bis hin zur zehnten Klasse). Die Experimentalgruppe stieg bereits in der sechsten Klasse in die zweite Fremdsprache ein. Die untersuchten Sprachen waren Englisch, Französisch und Latein. Die verschiedensten Konstellationen wurden untersucht: Englisch als zweite Fremdsprache von der sechsten Klasse an gegenüber dem Englischen als zweite Fremdsprache von der siebten Klasse an; Englisch als zweite Fremdsprache von der sechsten Klasse an gegenüber dem Englischen als erste Fremdsprache. Ziel der Studie war es, die Folgen der Konzentration des Fremdsprachenunterrichts zu ermitteln (d.h. ein Parallelangebot zweier Fremdsprachen schon ab der sechsten Klasse) sowie eventuelle negative Folgen für die Leistung in anderen Fächern. Am Ende jedes Schuljahrs wurden Tests durchgeführt, die aus Teilprüfungen in den Bereichen Textproduktion, Leseverständnis, Grammatik und Vokabular bestanden. Die Experimentalgruppe mit Englisch als zweiter Fremdsprache ab der sechsten Klasse erreichte das gleiche Leistungsniveau nach der zehnten Klasse wie die Gruppe, die Englisch als zweite Fremdsprache erst ab der siebten Klasse gelernt hatte. Die Lerner, die Englisch als zweite Fremdsprache von der sechsten Klasse an erlernten, wurden auch mit Schülern verglichen, die Englisch ab der fünften Klasse lernten. Die Schüler des Französischen, die diese Sprache früher lernten als in den traditionellen Programmen, hatten in der neunten Klasse ein Niveau erreicht, welches die Gruppe, die erst in Klasse 7 damit begann, erst am Ende der zehnten Klasse erreichte. Diese Studie beweist, dass es keine Überforderung darstellt, wenn eine weitere Fremdsprache bereits in der folgenden Klasse eingeführt wird. Auf diese Weise kann für den Altersbereich von 10-15 mehr Zeit für den Sprachenunterricht gewonnen werden.

Tabelle 4.1.b Bedingungsfaktoren: Intensiv-Programme

Bors (1999)	Schüler in einem Intensiv-Programm schnitten besser ab als die in konventionelleren Programmen.
Johnstone (1999)	Bewertung der ersten beiden Jahre in der ersten Initiative im UK zur frühen partiellen Immersion in einer Fremdsprache (in diesem Fall Französisch) an einer in einer Gegend mit mehrfacher sozialer Benachteiligung gelegenen Grundschule.
Johnstone, Harlen, MacNeil,	Bewertung der Leistung von Schülern, die ihren

Stradling & Thorpe (1999)	Grundschulunterricht in schottischem Gälisch anstatt in Englisch erhielten, auf Grundlage verschiedener Modelle (z.B. frühe totale Immersion, frühe partielle Immersion, Beibehaltung von Unterricht in der Erstsprache/ L1 maintenance)
Jäppinen (2005)	Schüler in Finnland, die Naturwissenschaften und Mathematik in Englisch, Französisch oder Schwedisch lernten

Bors (1999) fand heraus, dass ungarische junge Lerner in Intensivprogrammen besser abschnitten als die in konventionelleren Programmen. Johnstone (1999) führte eine Bewertung der ersten beiden Jahre in der ersten UK Initiative in früher partieller Immersion in Französisch an einer Grundschule durch, die in einer Gegend liegt, die in mehrfacher Hinsicht sozial benachteiligt ist. Die Einstellung der Schüler (im Alter von 5-7), ihrer Eltern und der Lehrer war überaus positiv. Ganz anders als bei dem konventionelleren Modell von der Fremdsprache als Schulfach gab das frühe Immersions-Modell den Eltern das Gefühl jemand besonderes zu sein, und half, ihren Ehrgeiz zu wecken. Die Schüler kamen mit dem schnellen, weitreichenden und flüssigen Input und der Interaktion mit ihren muttersprachlichen Lehrern in Bereichen wie Sportunterricht und Kunst & Werken gut zurecht, ohne sichtbare Schwierigkeiten und ohne Verunsicherung.

Ebenfalls in Schottland, aber in einer gänzlich anderen Umgebung untersuchten Johnstone, Harlen, MacNeil, Stradling & Thorpe (1999) die Leistungen von Schülern, die ihren Grundschulunterricht in schottischem Gälisch erhielten anstatt in Englisch, und zwar auf der Grundlage einer ganzen Reihe von Modellen (z.B. frühe totale Immersion, frühe partielle Immersion und Aufrechterhaltung der Muttersprache). Die große Mehrheit der Schüler kam aus englischsprachigen Haushalten und Familien. Ihre Leistungen in Sachkunde, in Mathematik und in Englisch wurden mit den Leistungen von Schülern verglichen, die in den gleichen Grundschulen, in den gleichen Schulbezirken waren und auch national, aber durchgehend in Englisch unterrichtet wurden. Insgesamt machten die Ergebnisse sichtbar, dass die in Gälisch unterrichteten Schüler, die in ihrer Zweitsprache unterrichtet wurden, gegenüber jenen die durchweg in ihrer Erstsprache Englisch unterrichtet wurden, nicht benachteiligt waren. Langfristig, am Ende ihrer Grundschulzeit, waren die Leistungen der in Gälisch unterrichteten Schüler in Mathematik und Englisch den in Englisch unterrichteten Schülern überlegen. In Finnland untersuchte Jäppinen (2005) drei Altersgruppen (7-9, 10-12 und 13-15), die Mathematik oder naturwissenschaftliche Fächer in englischer, französischer oder schwedischer Sprache erteilt bekamen. Alle drei Gruppen waren in der Lage den Unterricht zu bewältigen, allerdings hatte die jüngste Gruppe einige Schwierigkeiten mit abstrakteren wissenschaftlichen Konzepten. Die mittlere Gruppe

wirkte in kognitiver Hinsicht fortgeschrittener gegenüber der Vergleichsgruppe, die diese Fächer in finnischer Sprache erteilt bekam. Von zentraler Bedeutung für den Erfolg der bilingualen Sachfachunterricht-Initiative (CLIL) war der starke Gebrauch der Erstsprache der Schüler in anderen Bereichen ihres Lehrplans.

Tabelle 4.1.c Bedingungsfaktoren: Kontinuität (oder ihr Fehlen) beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

Nikolov (2001)	Sekundäre Analyse von Daten, um bei Erwachsenen die Ursachen für Misserfolg zu erforschen
Vollmuth (2000)	Stichprobenartige Studie in kleinem Rahmen, die die Erfahrungen von Schülern aufzeichnet, die mit dem Englischunterricht in der Grundschule begonnen haben und nun die Grundschule hinter sich haben.
Schwob (2001)	Studie eines Ansatzes, bei dem Lehrer der Primarstufe und der Sekundarstufe kooperieren (= partnerschaft) ; in den Klassen 3-6 der Grundschullaufbahn.
Bolster et al(2005)	Kleine Studie aus England die Kontinuitätsprobleme aufzeigt.
Chesterton et al. (2004)	Großangelegte Studie aus Australien, die sich mit Kontinuitätsproblemen befasst.

Nikolov (2001) untersuchte die Ursachen hinter dem ausbleibenden Erfolg beim Sprachenlernen Erwachsener. Ein möglicher Faktor war, dass sie in der Grundschule zu früh eine moderne Fremdsprache gelernt hatten, da sie nicht in der Lage gewesen waren, nach dem Transfer zu Sekundarstufe diese bestimmte in der Grundschule gelernte moderne Fremdsprache beizubehalten, sondern stattdessen zu einer anderen Sprache wechseln mussten. Die Schüler, deren Werdegang Vollmuth (2000) verfolgte, fingen mit Englisch in der Grundschule an, hatten aber zum Zeitpunkt der Studie die Grundschule hinter sich. Die Schüler fanden den gegenwärtigen Sprachunterricht schwieriger und auch anders als in der Grundschule. Schwob (2001) erprobte einen Ansatz, bei dem Grund- und Sekundarlehrer ein gemeinsames Bild vom Deutschunterricht an der Grundschule entwickelten, um so mehr Kontinuität zu erreichen. Die Lehrer kooperierten auch außerhalb der eigentlichen Schulstunde. Die Kinder wurden gerne vom fremden Sekundarstufenlehrer unterrichtet, die Grundschullehrer schätzten die Verstärkung durch die Sekundarstufenlehrer. Die Teamarbeit sah so aus, dass in einer Unterrichtsstunde pro Woche die beiden Lehrer zusammen in der Klasse arbeiteten. Die Anwesenheit des Sekundarstufenlehrers wurde

als wertvoll, motivierend und als authentischer Faktor empfunden. Die Beobachtungen und Interviews wurden 1999/2000 durchgeführt. 170 Grundschüler waren betroffen. Im gesamten Kanton von Genf erreichten 70,6% das erwartete Leistungsniveau im kantonweiten Deutschtest am Ende der sechsten Grundschulklasse, von den Kindern die in Lehrerteam-Klassen gewesen waren erreichten 73,0% dieses Niveau.

In einer kleinen Studie in England stellten Bolster, Balandier-Brown & Rea-Dickens (2005) fest, dass ein Mangel an Zusammenarbeit zwischen Primarschul- und Sekundarschullehrern ein Hindernis für eine erfolgreiche Kontinuität im Fremdsprachenunterricht darstellt. Chesterton, Steigler-Peters, Moran und Piccioli (2004) berichten hingegen über eine groß angelegte Initiative in Neu-Südwesten (Australien), die sich mit dem Problem der Sprachkontinuität befassen sollte. Dies geschah über eine Vielfalt von Maßnahmen, wie die enge Zusammenarbeit zwischen den teilnehmenden Schulen, die Entwicklung eines vereinbarten 5-Jahres-Lernplans, der die späten Phasen des Grundschul- und die frühen Phasen des Sekundarschulunterrichts abdeckte, und die Bereitstellung einer ausreichenden Menge angemessen ausgebildeter Lehrer.

Tabelle 4.1.d Bedingungsfaktoren: Die beruflichen Bedürfnisse der Lehrer

Raya & Hewitt (2001)	Umfrage unter Fremdsprachenunterricht erteilenden Grundschullehrern in Österreich, Italien und Spanien.
Bondi (2001)	Analyse einer internationalen Umfrage über die Selbstwahrnehmung von Bedürfnissen bei Lehrern.
Franceschini & Ziegler (2005)	Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Französisch) ab Klasse 1 im Saarland.
Dupuis et al. (2003)	Umfrage unter 59 Befragten aus ganz Europa. Ziel der Umfrage war es, ein akkurates Arbeitsprofil von Lehrern und ihren Bedürfnissen zu ermitteln.

Gestützt auf eine internationale Umfrage bei Lehrern zur Selbstwahrnehmung ihrer Bedürfnisse, und auf Gespräche mit Lehrern und Ausbildern, schlägt Bondi (2001) ein Sprachprofil für den Grundschullehrer vor. Die Umfrage sollte ein Gesamtbild eines typischen Fremdsprachenlehrer an der Grundschule zeichnen, sein oder ihr Hintergrundwissen auflisten, Sprachkenntnisse und Ausbildungscharakteristika, und dazu die typischen Anwendungssituationen der Fremdsprache und die erlebten Schwierigkeiten. Das Profil legt nahe, dass die Sprachkurse für Grundschullehrer mit Frühbeginnklassen als Fachsprachenkurse angelegt sein sollten, zugeschnitten auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden, und eher aufgabenbasiert als inhaltsbasiert. Die Kompetenzen, die der Grundschullehrer benötigt, können von der Art und Weise

abhängen, wie in der Grundschulklasse unterrichtet und gelernt wird, und damit sowohl die kommunikative Kompetenz als auch Sprachbewusstheit umfassen, aber die Kompetenzen sollten auch die Art von Sprache enthalten, die für autonome berufliche Weiterentwicklung nötig ist.

Raya & Hewitt (2001) untersuchten die von Lehrern selbst eingeschätzten Sprachkenntnisse in der Zielsprache, was verteilt auf drei verschiedene Länder weitgehend ähnlich ausfiel, und von mittel bis fortgeschritten reichte. Es wurde über ähnliche Schwierigkeiten berichtet, z.B. wie sie mit einer Lehrmethode zurechtkommen sollten, die Sprachen als eine Art Code ansieht und hauptsächlich auf Lesen & Schreiben beruht. Der am meisten nachgefragte Fortbildungsbedarf richtete sich auf Techniken zur Motivation. Die Studie legt nahe, dass Lehrerausbildungsprogramme weniger präskriptiv sondern mehr entdeckend sein sollten; gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen der Lehrer sollten gefördert werden; anhaltende berufliche Weiterbildungsförderung für Lehrer sollte sowohl auf eine Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse abzielen, als auch auf pädagogisches Wissen und pädagogische Fertigkeiten; und alle Lehrer sollten erreicht werden, nicht nur die motiviertesten.

Basierend auf den Daten einer Auftragsstudie auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens Französisch im Saarland von Klasse 1 an liefern Franceschini & Ziegler (2. Aufl. 2005) für die Lehrerausbildung ein Handbuch zum Thema Spracherwerb. Diese Studie ist eine Besonderheit in Deutschland, denn sie bezieht den Leser in den Forschungsprozess mit ein, er erfährt, was Forschungsfragen sind und lernt, welchen Nutzen die Forschung für seine eigene Arbeit haben kann. Die Beispiele stammen nicht von einer allgemeinen Datenbank über Spracherwerb für Forscher, sondern von einem regional verankerten Projekt. Diese Tatsache macht die Beweisführung sogar für Laien unter den Lesern nachvollziehbar. Da das Forschungsteam von Anfang an einen dualen Forschungsansatz verfolgte, nämlich einerseits das akademische Wissen über Spracherwerb zu mehren, aber andererseits auch für die betroffenen Lehrer einen Nutzen zu haben, wurden die Daten sowohl mit hohem Anspruch für die Forschung gesammelt, als auch mit Blick auf den Laien.

Dupuis, et al. (2003) konstatierten, dass ein vollständiges Berufsprofil nicht nur die Aktivitäten der Lehrer beim Unterrichten erfasst, sondern auch Aspekte wie berufliche Zufriedenheit, biographische Daten und die Ansichten der Lehrer darüber, was einen guten Lehrer ausmacht.

Tabelle 4.1.e Bedingungsfaktoren: Computerunterstütztes Lernen

Waschk (2004)

Untersuchte, wie computerunterstütztes Lernen offenere Lernformen ermöglichen kann und Lehrern einen Teil ihrer Verantwortung als

	Input-Lieferanten, Wissensquelle und Tutor abnehmen kann.
Nutta et al. (2002)	Vergleich eines konventionellen textbasierten Ansatzes (Gruppe 1) mit einem computergestützten Multimedia-Ansatz (Gruppe 2) in den Klassen 2-5.
Morris (2005)	Computervermittelte Gruppenarbeit (peer-tutoring) bei Spanischlernern der 5. Klasse in einer amerikanischen Grundschule

Nach Waschk (2004) ermöglichte die Benutzung von Multimedia-Nachschlagewerken, Lernsoftware und Video- oder Audiosequenzen ein größeres Maß an Mündlichkeit, worin nach Ansicht der Autorin ein Grundprinzip des frühen Fremdsprachenunterrichts liegt. Nutta, Feyten, Norwood, Meros, Yoshi & Ducher (2002) verglichen einen konventionellen textbasierten Ansatz (Gruppe 1) mit einem computergestützten Multimedia-Ansatz (Gruppe 2) in den Klassen 2-5 einer Grundschule in den USA. Beide Gruppen (auf ihre Ähnlichkeit wurde sehr genau geachtet) fanden die Erfahrung unterhaltsam und interessant. Es gab keine deutlich gemessenen Unterschiede in der Leistung. Trotzdem gab es in den eigentlichen alltäglichen Lehr- und Lernprozessen im Klassenzimmer qualitative Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die Testgruppe war interaktiver, hatte größeren Zugriff auf sofortiges Feedback, war in der Aussprache präziser, erwies sich beim Lesen als flüssiger und produzierte längere sprachliche Wendungen. Die Untersuchung legte nahe, dass computerunterstützte Lernansätze, sofern sie angemessen durchdacht und implementiert werden, jungen Lernern helfen können, ihre Sprachfertigkeiten zu integrieren und wichtige Strategien zur Selbstkontrolle (monitoring) zu entwickeln. Bei den Personen in der Studie von Morris (2005) handelte es sich um Spanisch lernende Schüler der fünften Klasse einer amerikanischen Grundschule, deren Erstsprache Englisch war. Ein Ziel der Untersuchung bestand darin festzustellen, ob sie in der Lage wären, erfolgreich computervermittelte Gruppenarbeit mit Fehlerkontrollen durchzuführen. Tatsächlich war dies der Fall, denn die Kinder waren in der Lage, auf viele Fehler ihrer Mitschüler hinzuweisen, und Berichtigungen der Fehler wurden daraufhin vorgelegt.

Tabelle 4.1.f Bedingungsfaktoren: Nationale Initiativen

Muijs et al. (2005)	Klärung und Bewertung verschiedener lokaler Bedingungsmodelle im nationalen Vergleich
Driscoll et al. (2004)	Nationale Bestandsaufnahme tatsächlicher Bedingungen vor Ort, und Erarbeitung von Wegen für die Zukunft

Powell et al (2000)

Kontinuität und Computereinsatz

Harris & Conway (2002)

Bestandaufnahme einer wichtigen nationalen Initiative zum Fremdsprachenfrüherwerb.

In England wird der Fremdsprachenfrüherwerb über eine ganze Reihe von Programm-Modellen eingeführt. Die Studie von Muijs et al. (2005) zielt darauf, diese von verschiedenen zuständigen Schulbehörden initiierten Schulversuche zu beschreiben und zu bewerten. Die Programme können sich in mehreren Dimensionen von einander unterscheiden, z.B. im Einstiegsalter, in der Menge der zur Verfügung stehenden Zeit, im Erfahrungsstand der Lehrer. In England wurden im Rahmen einer großangelegten Studie (Driscoll et al 2004) zuständige Behörden, Schulen und Lehrer erfasst, um zu soliden Grundeinschätzungen der aktuellen Rahmenbedingungen zu gelangen. Dies beinhaltet die Schaffung einer auf nationaler Ebene gültigen Übersicht, welche Sprachen angeboten wurden und von wem, sowie welche Ressourcen in die Sprachenprogramme gesteckt wurden und welche Transitionsprobleme beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule auftreten. Zusätzlich existieren noch 15 detaillierte Fallstudien, die innerhalb der größeren Umfrage durchgeführt wurden, und die sich mit vorbildlichem Unterricht in unterschiedlichen Umfeldern befassen sollen. Ebenfalls in England untersuchten Powell et al. (2000) eine nationale Stichprobe von zuständigen Schulbehörden, Grundschulen, Sekundarschulen und Pädagogischen Hochschulen. Dies wurde mit 11 Fallstudien von Schulen kombiniert. Damit war ein detaillierter Blick möglich, wie Sprachen in der Grundschule (in England, Key Stage 2) sich im jeweiligen realen örtlichem Kontext an den Unterricht der Schüler in der Sekundarstufe (in England, Key Stages 3 und 4) anschließen und auch darauf, wie Sachfragen wie Lehrangebot und Lehrerkompetenz im Bereich des Fremdsprachenfrüherwerbs in der Lehrerausbildung angegangen werden können. In der Republik Irland unternahmen Harris und Conway (2002) die erste Beurteilung des Nationalen Pilotprojekts für Moderne Sprachen in der Grundschule, das 1998 aus der Taufe gehoben wurde, innerhalb eines zunächst kleinen Samples von Schulen, das jedoch im Laufe der Entwicklung des Projekts wuchs. Damit war eine erste auf nationaler Ebene unternommene systematische Untersuchung von Kernfragen verbunden (z.B. Was sind die Ansichten der Lehrer? Was scheinen Schüler leisten zu können? Wie sind Einstellung und Motivation der Schüler beschaffen, und in welchem Verhältnis stehen diese zu ihren Leistungen?) verbunden. Damit war auch ein unabhängiges, forschungsbasiertes Feedback für sämtliche Betroffene verbunden, z.B. für die nationalen Behörden, Schulleitungen, Lehrer, Eltern.

Forschungsbeobachtungen mit Bezug zu guter Praxis

Der Erfolg beim Unterrichten und Lernen im Frühbeginn moderner Sprachen, hängt, wenn er über einzelne Schulen und einzelne engagierte Lehrer hinausgehen soll, stark

von einer ganzen Reihe von Bedingungsfaktoren ab, wie den in diesem Abschnitt skizzierten. Aufgrund der Beweislage des für das vorliegende Kapitel gesammelten Materials ist zu konstatieren, dass frühe Fremdsprachenlerner voraussichtlich erfolgreicher sind, wenn die folgenden Rahmenbedingungen gegeben sind:

- es gibt ein frühes Einstiegsalter;
- ausreichende und angemessen aufgeteilte Zeit, Intensität und Kontinuität werden eingebaut;
- Lehrer werden von Anfang an gut ausgebildet und auch weiterhin beruflich gefördert auf Gebieten wie der Zielsprache, Sprachdidaktik und Leistungseinschätzung, Interkulturalität, Lehr- und Lernstrategien, Sprachbewusstsein und der Schaffung einer stützenden Lernumgebung;
- den jungen Lernern wird angemessenes computerunterstütztes Lernen ermöglicht, damit sie auf ein größeres Spektrum an Input, Interaktion und Feedback zurückgreifen können;
- Nationale Behörden und grenzüberschreitende Organisationen unterstützen den frühen Spracherwerb mithilfe planvoller Initiativen, die systematische Forschung und Entwicklung mit einschließen.

4.3 Forschung zu Lernprozessen

Von allen Unterkapiteln ist dieses am meisten auf Lehren und Lernen bezogen, und in diesem Bereich kann am ehesten Einfluss von Lehrern und Lernern ausgeübt werden. Zuerst werden die Prozesse des Hörens, Sprechens, der Aussprache, des Lesens und Schreibens behandelt. Zweitens wird eine Reihe von Prozessen wie Lernstrategien beschrieben, die quer zu den genannten Prozessen verlaufen. In der Diskussion über Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben wird keine der Fertigkeiten isoliert betrachtet. In vielen Fällen geht es um eine Kombination von Fertigkeiten.

Die Tabellen 4.2.a bis 4.2.e fassen mehrere Forschungsstudien zusammen, die wichtige Informationen über die Prozesse des Hörens, Sprechens, der Aussprache, des Lesens und Schreibens geliefert haben.

Tabelle 4.2.a Der Hörprozess

Edelenbos (2001)	Junge französische Kinder in der Region Nord Pas de Calais lernen in der ersten Grundschulklasse Holländisch ohne oder mit nur wenig Kontakt zur Zielsprache außerhalb der Schule.
Peñate Cabrera & Bazo Martínez (2001)	Kinder im zweiten Jahr einer spanischen

	Grundschule erlernen eine Fremdsprache.
Huppertz (2004)	Einschätzung des Hörverstehens von Französisch im Kindergarten, vorgenommen von französischen Muttersprachlern/ fließenden Sprechern.
Hagen et al. (2004)	Das Projekt „GanzOhrSein“, das auf eine Entwicklung des kindlichen Zuhörvermögens als kultureller Basisfertigkeit abzielt. 475 Schüler an Grund- und weiterführenden Schulen waren beteiligt, teilweise außer-schulisch.
Benvenuto & Lopriore (2000)	Nationales Projekt zur Evaluation des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in Italien.

Edelenbos (2001) untersuchte, was französische Kinder in der Region Nord Pas de Calais aus ihren Holländischstunden in der ersten Klasse gelernt hatten. Diese Kinder hatten außerhalb der Schule nur wenig oder gar keinen Kontakt mit der Zielsprache. Sie waren rasch in der Lage, einzelne Worte, Fragen und kurze Sätze zu verstehen und angemessen zu reagieren, wobei die Antworten oft sehr kurz ausfielen. Peñate (2001) zeigte auf, dass spanische Kinder in ihrem zweiten Jahr beim Erlernen einer Fremdsprache die interaktive Unterstützung des Lehrers hilfreich fanden, wenn es darum ging bei Aufgaben zum Verständnis von Geschichten diesen im Wesentlichen zu folgen. Huppertz (2004) erfasste das Hörverständnis von Kindergartenkindern im Französischen. Die Beurteilungen wurden von externen Personen vorgenommen, die Französisch fließend beherrschten. Die Kinder (791) verstanden Routineanweisungen und reagierten auf Anweisungen angemessen. Das Projekt „GanzOhrSein“ wurde ins Leben gerufen, um das Zuhörvermögen von Kindern als kulturelle Basisfertigkeit zu fördern. Hagen et al. (2004) untersuchte 475 Lernende aus Grund- und Oberschule, teilweise auch außerschulisch. Ein Vergleich der Kontrollgruppe mit der Projektgruppe zeigt, dass die am Projekt beteiligten Schüler bei Höraktivitäten, wie beim Spielen von Musikinstrumenten oder beim Musikhören, aktiver teilnahmen. Außerdem wiesen die Projektkinder einen differenzierteren Musikgeschmack auf und waren sensibler gegenüber Klängen in der Natur und Lärm in der Klasse. Als man sie über die Wirkung des Programms befragte, führten die Schüler auch an, dass sie die Lehrkraft besser verstanden (ihre Stimme), sowie ihr Gefühl dass, sie andere Kindern eher ausreden ließen, und eine wahrgenommene Verbesserung des sozialen Klimas. Die Projektlehrer berichten, dass sie gesteigerten Wert darauf legten, in ihren Klassen Bedingungen zu schaffen, die dem Hörverständnis förderlich sind. Benvenuto & Lopriore (2000) präsentieren die Ergebnisse des 1999 in Italien durchgeführten Nationalen Evaluationsprojekts, das darauf zielte die Kompetenzen im Englischen und Französischen von 2900 (2500 für Englisch, 400 für Französisch) italienisch sprechenden Grundschulern nach drei Jahren Unterrichts in einer Fremdsprache

einzuschätzen. Die Stichprobe wurde über eine differenzierte regionale und städtische Stichprobenziehung festgelegt, um eine repräsentative Gruppe von Kindern aus italienischen Grundschulen zu erhalten. Benvenuto & Lopriore beschreiben detailliert, wie die Fragebögen zu Erfassung von Vorgängen in den Klassenzimmern entwickelt wurden. Die Ergebnisse liefern eine beeindruckende Übersicht über die vielen Variablen, die den Fremdsprachenunterricht bestimmen. Zwischen Englischlehrern und Französischlehrern gab es recht große Unterschiede, was die Menge der Zeit anging, in der sie im Klassenzimmer ihre Sprache verwendeten. Die Fremdsprachen-Fachlehrer schienen sich von gewöhnlichen Klassenlehrern abzugrenzen.

Tabelle 4.2.b Der Prozess des Sprechens

Bosisio (2005)	Grundschulstudie mit Blick auf eine Reihe kommunikativer Strategien in der Zielsprache.
Oliver & Mackey (2003)	Studie über die Lehrer-Kind Interaktion im Grundschul-Zweitsprachenunterricht in den USA.
Mackey & Oliver (2002)	Studie über interaktives Feedback durch den Lehrer. Das Design enthält eine Testgruppe und eine Kontrollgruppe.
Oliver (2002)	Vergleich von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern in der Kommunikation.
Watanabe (1997)	Japanischschüler an Grundschulen. Formlose Interviews lockten die Fähigkeiten der Schüler am vollständigsten hervor.
Lugossy (2003)	Studie über den Sprachgebrauch von nicht-muttersprachlichen Englischlehrern und ihre Verwendung des Ungarischen als Erstsprache.

Bosisio (2005) gibt einen Überblick über die Fachliteratur zur Interlanguage von Kindern im allgemeinen und zur Interlanguage von Kindern im Alter von 3-5 im Besonderen, um Lehrer mit dem relevanten theoretischen Hintergrund und mit außerordentlich nützlichen methodologischen Werkzeugen auszustatten. Das Hauptaugenmerk liegt insbesondere auf der Beobachtung der Zweitspracheninteraktion, um die kognitive, emotionale und sozio-affektive Entwicklung von Kindern zu erfassen. Gegenstand ihrer Analyse ist die Interlanguage von Lernern, insbesondere Fälle spontaner Produktion, wobei die entsprechenden Daten in verschiedenen Vorschulen erhoben wurden. Die Daten werden anhand der gezeigten Kommunikationsstrategien der Kinder analysiert, die von Onomatopoesie bis hin zur Integration von muttersprachlichen Bedeutungen in die Morphologie der Fremdsprache reichen. Die Daten ermöglichen eine vergleichende Analyse von

Immersionsprogrammen und Fremdsprachenklassen, die auf dem Hocus und Lotus-Projekt (Taeschner 2002) aufbauen. Immersionsprogramme scheinen Schüler auf ein höheres Niveau kommunikativer Kompetenz zu heben, doch formatbasierter Fremdsprachenunterricht scheint zu spontaner Produktion außerhalb des eigentlichen Unterrichts zu führen. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass junge Kinder, die im Story-Format unterrichtet werden, in die Lage versetzt werden, anschließend außerhalb ihres Klassenzimmers spontane Produktion in der Zielsprache an den Tag zu legen. In den USA untersuchten Oliver & Mackey (2003) Lehrer-Kind Gespräche in Klassen mit Englisch als Zweitsprache. Es stellte sich heraus, dass der Kontext des Gespräches bei den Lehrern deren Bereitschaft zu Feedback beeinflusste und auf Schülerseite die Modifizierung der ursprünglichen Äußerungen. Lehrer neigten zur Fehlerkorrektur, wenn der Schwerpunkt mehr bei der Sprache als beim Inhalt lag; und Lerner neigten eher dazu, fehlerhafte Äußerungen zu berichtigen, wenn der Schwerpunkt mehr bei der Sprache lag als beim Inhalt. Mackey & Oliver (2002) stellten fest, dass interaktives Feedback durch den Lehrer (wenn Kinder fehlerhafte Äußerungen produzierten) den Kindern mehr nützte als eine Strategie des Nicht-Korrigierens. Die Testgruppe (die interaktives Feedback erhielt) machte in der Fragen-Bildung größere Fortschritte. Oliver (2002) untersuchte Paare von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern bei Kommunikationsaufgaben. Die Ergebnisse legten nahe, dass die Paare mit der geringsten Kompetenz in der Zielsprache und die Paare, die am wenigsten *near native* waren, am ehesten dazu neigten, sich über die Bedeutung des Gesprochenen auszutauschen (*negotiation of meaning*). Watanabe (1997) stellte fest, dass im Fall von Japanischschülern an Grundschulen formlose Interviews (*free-form*) am ehesten geeignet waren die Fähigkeiten der Schüler hervorzulocken; darüber hinaus konnten Aufgaben mit motivierenden Themen zu einer dramatischen Verbesserung in der Sprechleistung führen. Lugossy (2003) entdeckte signifikante Unterschiede unter nicht-muttersprachlichen Englischlehrern, was ihre Verwendung der ungarischen Erstsprache anging. Offenbar kann die Erstsprache als bewusste Strategie eingesetzt werden, um das Lernen in der Zielsprache zu begünstigen, und nicht nur als bedeutungsklärende Abkürzung.

Tabelle 4.2.c Prozess der Aussprache

Mordellet-Roggenbuck (2002)

Französische Artikulation von 8-10-jährigen deutschsprachigen Grundschulern.

Mordellet-Roggenbuck (2002) beschäftigte sich mit der Aussprache von Anfängern, die Französisch als Fremdsprache in der dritten und vierten Klasse lernten. Nach einer

Analyse phonetischer Fehler und einer Präsentation des Phoneminventars wird eine ausgeklügelte Fallstudie von Stunden in einer dritten Klasse vorgelegt. Ziel der Studie war, die Kommunikation zwischen Lehrer und Kindern und von Kindern untereinander zu untersuchen, was den Erwerb der Artikulationsgrundlagen fürs Französische angeht, und zwar so weit wie möglich aus der Perspektive der Kinder und Lehrer, unter Einsatz eines sehr genau abgestimmten Repertoires von Forschungsmethoden. Der Begriff „geste articulatoire“ wird verwendet, was auf den kulturellen Aspekt von Aussprache hindeutet. Ergebnisse und Vorschläge für den Unterricht in der Klasse:

- die Aussprache der Vornamen der Kinder in der französischen Sprache löste starke Emotionen aus. Gelächter wird als Indikator gesehen, dass die Kinder die unterschiedliche phonetische Realisation erkennen. Kinder, die bereitwillig mit der französisch sprechenden Handpuppe interagieren, legen weniger Überraschung und Unschlüssigkeit an den Tag, wenn ihr Vorname in französischer Form benutzt wird.
 - Die Zuhörstrategien der Anfänger und ihre Wahrnehmung sollten berücksichtigt werden, die akustischen Erwartungen der Lerner sollten genauso trainiert werden, wie das *mémoire musicale de la parole* (musikalisches Sprachge-
- Mordella & Ruggie (2002) schlägt in dieser Studie einen kognitiven Ansatz zu Aussprache und Prosodie vor, ein Zuhörtraining, um die „paysage sonore“ (die Klanglandschaft) des Französischen zu entdecken, und Aussprache als ein separates Lehrziel.

Tabelle 4.2.d Prozesse des Lesens

Lugossy & Nikolov (2003)	Studie über die Wirkung von authentischen, bildgestützten Lesematerialien bei Kindern im Alter von 7-10.
Lugossy (im Druck)	Analyse der Begründungen ungarischer ELL-Lehrer warum sie im Unterricht Geschichten benutzen oder auch nicht.
Jelic (2002)	Folgeuntersuchung von 14-jährigen Lernern in Kroatien im achten Unterrichtsjahr in Französisch.
Andrzejewska (2004)	Die Strategien, die 7-9-jährige deutsch lernende Kindern in Polen beim Lesen verwenden.
Dlugosz (2000)	Studie über Lesen in einer Fremdsprache in der ersten Klasse.

Lugossy & Nikolov (2003) untersuchten, ob authentische bildgestützte Lesematerialien in einem Kontext, wo es nur wenig Kontakt mit der Zielsprache außerhalb des Unterrichts gibt, Motivation, Sprachentwicklung und Gruppendynamik der (7-10 Jahre

alten) Schüler anregen. Auch für den Lehrer entstanden Vorteile, er wurde aufgeschlossener und benutzte mehr Materialien. Lugossy (im Druck) analysierte die von ungarischen Frühbeginn-Lehrern angeführten Begründungen, warum sie Geschichten im Unterricht verwendeten oder nicht. Mehrere drückten gegenüber der Verwendung von Erzählungen als Teil des normalen Lehrplans ihre Zurückhaltung aus, da sie befürchteten, sie seien zu zeitraubend und lägen außerhalb der Fähigkeiten ihrer Schüler. Gleichzeitig stieß die Idee auf Interesse und schien wert, verfolgt zu werden. Jelic (2002) unternahm eine Folgestudie unter 14-jährigen kroatischen Lernern in ihrem achten Unterrichtsjahr in Französisch. Sie stellten sich beim Lesen in der Zielsprache als weniger selbständig und weniger motiviert heraus als beim Lesen in ihrer Erstsprache. Sie führten dies auf uninteressante Texte zurück und auf sprachliche Probleme, mit denen sie nicht vollständig zurechtkamen. Andrzejewska (2004) untersuchte die Lesestrategien von 7-9-jährigen deutsch lernenden Kindern in Polen. Die am häufigsten verwendete Strategie bestand aus Erraten, die seltenste bestand darin, den Lehrer nach Informationen zu fragen. Sie waren sich auch der Unterschiede zwischen Englisch, Deutsch und Polnisch (was für die meisten die Muttersprache war) bewusst. Dlugosz (2000) gelangte zu der Feststellung, dass die Einführung des Lesens in einer Fremdsprache ab der ersten Klasse, parallel zur Entwicklung des Lesens in der Erstsprache, Kindern zu größerer Gewandtheit beim Sprechen der Fremdsprache verhalf.

Tabelle 4.2.e Prozesse des Schreibens

Mertens (2003)	Studie über Kinder aus Deutschland, die ab der ersten Klasse Französisch lernen.
Vickov (im Druck)	Kinder aus Kroatien, die Englisch ab der ersten Klasse lernen.
Kielhöfer (2004)	Studie über mündliche und schriftliche Kenntnisse im Französischen und Deutschen in einer bilingualen Klasse am Ende einer Berliner Grundschule (12 Jahre).

Mertens (2003) fand heraus, dass Erstklässler, die in Deutschland Französisch lernten davon profitierten, wenn sie sofort mit Schriftfranzösisch in Berührung kamen. Nach seiner Auffassung waren die Ergebnisse denen aus rein mündlichen, spielerischen Ansätzen überlegen. Vickov (im Druck) behauptet, dass kroatische Kinder, die Englisch ab der ersten Klasse lernten, beim Schreiben in kroatischer Sprache nicht benachteiligt waren, auch wenn sie an das Schreiben in Englisch herangeführt wurden. Schließlich untersuchte Kielhöfer (2004) die mündlichen und schriftlichen Kenntnisse einer Berliner bilingualen Klasse am Ende ihrer Grundschulzeit (mit 12 Jahren) in beiden Sprachen,

Französisch und Deutsch. Im schriftlichen Französisch waren die geringsten Leistungen festzustellen – jedenfalls im Vergleich zu schriftlichem Deutsch, mündlichem Deutsch und mündlichem Französisch. 95% der auf CALP-Niveau (Cummins, 1979) eingestuften Schüler waren in der Lage, in zwei Sprachen Texte zu verfassen. Die Abkürzungen BICS und CALP stehen für den Unterschied zwischen „basic interpersonal communicative skills“ (mündlichen Kommunikationsfähigkeiten) und „cognitive academic language proficiency“ (Fähigkeiten beim in der Schule gelehrt Umgang mit Sprache). Die Unterscheidung von Cummins sollte die Aufmerksamkeit auf die sehr unterschiedlichen Zeitspannen lenken, die Einwandererkinder gewöhnlich benötigten, um ihre Zweitsprache fließend sprechen zu können, im Vergleich zu den der Klasseneinstufung entsprechenden akademischen Kenntnissen in der jeweiligen Sprache.

Die Tabellen 4.3.a bis 4.3.e stellen eine Anzahl strategischer und anderer Prozesse vor, die sich mit den besonderen Sprachenfertigkeiten des Zuhörens, Sprechens, Lesens & Schreibens überschneiden:

Tabelle 4.3.a Selbsteinschätzung

Krajnovic & Digunovic (im Druck)	Junge Lerner der Klassen 1-3 zeigten sich unter der Anleitung durch entsprechenden Unterricht zur Selbsteinschätzung in der Lage.
Tsagari (2005)	Untersuchte die Einführung von Portfolio-beurteilung anhand junger Lerner in griechischen Grundschulen.
Hasselgreen (2003)	Für das Projekt wurde das europäische Sprachenportfolio an den Lernkontext des unteren Sekundarbereichs (in Norwegen noch Grundschule) angepasst.

Krajnovic & Digunovic (im Druck) berichten über eine Studie, bei der Lerner der Klassen 1-3 zeigten, dass sie zu Selbsteinschätzung in der Lage waren. Ihr Selbstkonzept und die Fähigkeit, eventuelle Sprachergebnisse zu kontrollieren, verschaffte ihnen deutliche Vorteile. Die von Tsagari (2005) vorgelegten Daten legen nahe, dass Selbsteinschätzung von Nutzen sein kann, vorausgesetzt die Lehrer sind gut ausgebildet und beschäftigen sich im Sinn der Handlungsforschung mit ihren Bewertungspraktiken. Hasselgreen (2003) hingegen passte das europäische Sprachenportfolio an den Lernkontext des unteren Sekundarbereichs an (12-13jährige). Die allgemeinen „can-do“-Aussagen wurden altersangemessen umformuliert. Die Aufgabe bestand auch darin, das europäische Sprachenportfolio so zu ergänzen, dass wirklich kontinuierlich Bewertungen durchgeführt werden konnten, wobei weitere Fragen berücksichtigt wurden: wie die Bewertung linguistischer Aspekte zu integrieren sei, wie systematische Reflektion zum Thema Lernen erreicht werden

könnte, wie man den Schülern Verantwortung für ihr Lernen geben könnte, und wie die Lehrer einzubeziehen seien. Die Eleganz der Studie liegt wesentlich in der Tatsache, dass die Fragebögen und Formulare mit den Schülern ausprobiert wurden. „Can do“-Aussagen zur gesprochenen Interaktion mussten für die Schüler verständlich gemacht werden. Die Umfrage untersuchte, wann, wie und mit wem Schüler Englisch sprechen. Die Stufenbeschreibungen wurden umformuliert. 280 Schüler füllten Fragebögen aus über ihren Gebrauch des Englischen, und benutzen dabei die folgenden Kategorien: 1) Situationen, 2) Art der Sprache, 3) wiederkehrende Themen, 4) Sprachfunktionen, 5) Bedingungen, die das Sprechen beeinflussen, 6) wahrgenommenes Maß an Erfolg. 28 „can do“-Aussagen blieben für die Stufe, für welche sie vorgesehen waren, als geeignet übrig. Während des Prozesses des Umschreibens wurde es leichter „can do“-Aussagen zu verfassen, die sowohl die Welt der Kinder einfangen und gleichzeitig das gemeinte Niveau ausdrücken.“ (Hasselgreen 2003, S. 19)

Tabelle 4.3.b Lehr- & Lernstrategien

Coyle, Valcárel & Verdú (2001)	Die Kontrollgruppe folgte einem Lehrbuch, während die Testgruppe einem offeneren, aufgabenbasierten Ansatz folgte.
Kubanek-German (2003b)	Strategien zum Einprägen von Vokabeln im Fall von neunjährigen Kindern am Ende der vierten Klasse.
Husztí (2005)	Umfrage unter 35 erfahrenen Frühbeginn-Lehrern in der Ukraine.
Reichart-Wallrabenstein (2003)	Studie darüber, wie achtjährige Kinder Bedeutung erschließen, wenn sie mit einem bebilderten Text in der Zielsprache konfrontiert werden.
Szulc-Kurpaska (2001)	Identifiziert die positiven Ergebnisse von Strategietraining auf neun- bis zehnjährige Lerner von Englisch als Fremdsprache, in einer fünfjährigen Langzeitstudie ausgehend vom ersten Grundschuljahr.
Mihaljevic Djigunovic (2001)	Studie über sechs- bis neunjährige Schüler und die Strategien, mit denen sie erklären, wie sie einer Puppe einige englische Worte beibringen würden.
Haudeck (1996)	Studie über verschiedene Wege zur Internalisierung von Grammatikregeln.
Baur (2006)	Studie über die Qualität der Implementierung des Curriculums.
Gattullo (2001)	Studie über Klassenverhalten in der dritten

	Klasse und über die Rolle korrigierenden Feedbacks.
Hatipoglu Kavanoz (2006)	In einer privaten und einer öffentlichen Grundschule in Istanbul wurden 4 Lehrer beobachtet, mit vorher/nachher Reflektionen.
Becker (1999)	Analyse von 224 deutschsprachigen Kindern der Klassen vier und sechs, die Englisch als erste Fremdsprache lernen.
Lyster (2004a und 2004b)	Die Wichtigkeit von auf formale Richtigkeit achtendem Unterricht (form-focussed), korrigierendem Feedback und anderen Strategien bei der Verhinderung des Plateau-Effekts in der Sprachentwicklung von Immersionskindern.
Rantz & Horan (2005)	Die Nutzung des Sprachportfolios durch Grundschüler, die eine Fremdsprache lernen, und dessen Nutzen für kulturelles Bewusstsein.

Coyle, Valcárel & Verdú (2001) verglichen zwei Gruppen (Testgruppe und Kontrollgruppe) von achtjährigen, Englisch lernenden Kindern in Spanien. Die Kontrollgruppe arbeitete mit einem Lehrbuch, während die Testgruppe einem offeneren, aufgabenbasierten Ansatz folgte. Sechs Hauptstrategien wurden ermittelt: Aktivierung vorhandenen Wissens; Organisation der Lernumgebung; Präsentation von Stoff / Modell für neue Fremdspracheninhalte sein (*modelling*) ; Stützen der Lerner (*scaffolding*) / Berichtigung des Sprachgebrauchs der Lerner; Förderung sozialer, kooperativer Interaktion; Schaffung einer dem Lernen zuträglichen Lernumgebung. Diese Strategien spiegeln die Unterstützung wieder, die der Lehrer der Testgruppe lieferte. Für jeden dieser strategischen Bereiche werden eine Reihe noch spezifischerer Strategien identifiziert und an Beispielen dargestellt, und zwar in einem überwiegend konstruktivistischen, kollaborativen, auf Partnerschaft basierenden Ansatz, bei dem die Rolle des Lehrers für das Fortkommen der Lerner entscheidend ist. Kubanek-German (2003b) ermittelte Strategien zum Einprägen von Vokabeln bei neunjährigen Kindern am Ende der vierten Klasse. Zu diesen gehörte TPR (total physical response), klassisches Auswendiglernen, formorientiertes Lernen, assoziatives Lernen sowie Lernen, wie es in der Institution Schule vermittelt wird (*academic learning*), z.B. Abschreiben. Die Studie lässt darauf schließen, dass Viertklässler sehr wohl in der Lage sind, über ihr Lernen nachzudenken. Huszti (2005) berichtet über eine Umfrage unter 35 erfahrenen ELL-Lehrern in der Ukraine. Ein besonders interessanter Aspekt der Studie betrifft den Kontext, in dem sie durchgeführt wurde: ungarische Schulen in der Ukraine, wo die Mehrheit der Lerner bilingual sind und Englisch lernen wollen. Huszti untersuchte, welche Unterrichtsmethoden diese Lehrer in ihren aus zehn- bis

vierzehnjährigen Schülern zusammengesetzten die Frühbeginn-Klassen am häufigsten anwandten, auf welche Probleme sie stießen, und wie sie glaubten, diese lösen zu können. Die häufigsten Aufgaben schlossen Übersetzungen vom Englischen ins Ungarische, Vokabelübungen und lautes Lesen ein. Probleme der Lehrer hatten mit dem Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien, einer zu geringen Zahl an Wochenstunden, fehlender Einteilung in Leistungsgruppen und zu geringer Motivation zu tun. Nach ihrer Ansicht müssten Verbesserungen in diesen Bereichen stattfinden. Reichart-Wallrabenstein (2004) untersuchte achtjährige Kinder aus vierten Grundschulklassen in Deutschland, die aktiv in der Lage waren, sich die Bedeutung zu erschließen, wenn sie mit einem bebilderten Text in der Zielsprache konfrontiert wurden. Sie waren fähig zu raten was englische, französische oder deutsche Wörter bedeuteten und ferner fähig, Gründe für ihre Einstufungen anzugeben. Szulc-Kurpaska (2001) identifizierte positive Ergebnisse von Strategietraining auf neun- bis zehnjährige Lerner von Englisch als Fremdsprache, in einer fünfjährigen Langzeitstudie ausgehend vom ersten Grundschuljahr. Die erfolgreichsten und die am wenig erfolgreichsten Lerner profitierten nicht sofort vom Strategietraining, es dauerte etwa sechs Monate bis sich eine erste Wirkung einstellte. Außerdem ließ die Wirkung allmählich wieder nach, besonders unter den leistungsschwächeren Schülern. Das bedeutet dass Strategietraining nicht als ein einmaliges Angebot betrachtet, sondern immer wiederkehrend angeboten werden sollte. Mihaljevic Djigunovic (2001) zeigte, dass sechs- bis neunjährige Schüler durchaus fähig waren, eine Reihe von Strategien an den Tag zu legen, um zu erklären, wie sie ihrer Puppe ein paar englische Worte beibringen würden. Haudeck (1996) fand heraus, dass viele Lerner Schwierigkeiten hatten, Grammatikregeln zu internalisieren, obwohl diese intensiv unterrichtet wurden. Eine Reihe möglicher alternativer Strategien zur Erzielung des selben Effekts wurde untersucht.

Baur (2006) analysierte die Qualität der Implementierung des seit 1995 obligatorischen Curriculums für Deutsch als Zweitsprache in Südtirol. Es handelte sich um ein sehr offenes Curriculum. Die Gesamtstudie enthielt zwei Analysen. Die erste bestand aus 32 Einzelinterviews mit Lehrern mit jeweils 10-20 Jahren oder aber weniger als 8 Jahren Lehrerfahrung. Die zweite bestand aus Gruppendiskussionen, an denen 110 Grundschullehrer und 65 Mittelstufenlehrer beteiligt waren. 11 Kategorien wurden abgefragt: die allgemeine Herangehensweise an das Curriculum, die Nützlichkeit der Anordnung der Themen im Curriculum als an den Erfahrungen der Kinder orientiert, die enthaltenen Sprachfunktionen, der Ansatz des Spiralcurriculums, das Curriculum im Vergleich zu persönlichen Überzeugungen, die Funktion didaktischer Workshops und mehr. Die detaillierte Analyse der Antworten einer zufälligen Stichprobe (20%) ließ erkennen, dass ein Drittel der Lehrer das Curriculum regelmäßig verwendete. Junge Lehrer arbeiteten intensiver damit als erfahrene. Die Benutzung des Curriculums wurde

von einem Viertel im Vergleich zur Arbeit mit einem Lehrbuch als zu zeitraubend empfunden. Die erfahreneren Lehrer schätzen die Offenheit, jüngere Lehrer fühlten sich verunsichert. Die Grundschullehrer hielten die Auswahl an Sprechsituationen und Impulsen für Unterhaltungen nützlich. Die Grundschullehrer drückten nur selten einen Bedarf nach Vokabellisten und Beschreibungen von Lernstufen aus. Der Mangel an linearer Progression im Curriculum wurde von der Hälfte als Nachteil empfunden, besonders von jüngeren Lehrern. 40% der in der Stichprobe Erfassten gaben an, dass der Geist des Curriculums nahe an ihre Vorstellungen über Zweitspracherwerb herankomme. 30-40% gaben an, dass sie an Klassenaustauschprogrammen teilnahmen. Die Hälfte der Antwortenden war enttäuscht von den geringen linguistischen Fortschritten der Austauschschüler, die andere Hälfte hielt diese Möglichkeiten für die einzig authentischen.

Gattullo (2001) beschreibt eine breite Studie über Englischunterricht an italienischen Grundschulen. Die Ergebnisse, die dabei zu Tage treten zeigen, dass Grundschullehrer mit einem lehrerzentrierten Unterrichtsstil ihren Schülern mehr Gelegenheiten geben, sich mit Fehlerbehebung zu befassen, was wiederum mit größerer Wahrscheinlichkeit zu Selbstkorrektur führt. Besonders die Analyse der Transkripte machte deutlich, dass diese Lehrer auf ein größeres Arsenal korrektiver Rückmeldungen zurückgreifen konnte, darunter auch das Herauslocken von Antworten, Nachfragen zwecks Klärung, metasprachliche Hilfsmittel und die Wiederholung des Fehlers. Die Ergebnisse legen nahe, dass Lehrer sich der Funktion und des Nutzens verschiedener Arten der Fehlerkorrektur bewusster werden sollten.

Hatipoğlu Kavanoz (2006) berichtet über eine für die türkische Regierung durchgeführte Schlüsselstudie. Der siebte Fünfjahresplan des türkischen Kultusministeriums zielt darauf ab Lehrmethoden, Curricula und Ausbildung in Anlehnung an internationale Standards zu reorganisieren. Eine Prämisse des neuen Trends besteht darin, Schüler in ihren eigenen Lernprozess stärker zu involvieren und unterschiedliche Lernbedürfnisse zu beachten. Lernerzentrierte Unterrichtsformen wurden integriert. Auf dem Gebiet des Grundschul-Englischunterrichts ist eine Erneuerung im Gange. Das Grundprinzip ist hier Lernerzentriertheit. Die traditionelle Methode ist hingegen das Auswendig lernen, und die Lehrer als zentrale Wissensquelle anzusehen. Die hervorstechenden Themen, die bei der Datenanalyse ans Licht kamen, zeigten Unterschiede zwischen Privatschullehrern und Lehrern an staatlichen Schulen auf. Die Lehrer der staatlichen Schulen verstanden unter Lernerzentriertheit: die Schüler mit grammatikbetonten Übungsblättern zu beschäftigen. Die Privatschullehrer verstanden darunter hingegen „learning by doing“. Die Definitionen von Lernerzentriertheit waren konsistent mit der Art wie die Lehrer diese implementierten; die einen Lehrer verteilten Übungsblätter und ließen sie durch die Schüler bearbeiten, während die Privatschullehrer verschiedene Unterrichtsmethoden verwendeten.

Becker (1999) untersuchte, wie Lerner einer anderen Sprachen prosodische Signale nutzten, um die syntaktische Konstruktion zu durchschauen – eine Strategie, die kompetente Muttersprachler von der frühen Kindheit an anwenden. Sind junge Fremdsprachenlerner ebenfalls in der Lage, Prosodie zu nutzen, um die Syntax von Sätzen, die sie hören zu verstehen? Die damit verbundene Forschungsfrage war, ob die Musikalität der Kinder auf das Maß, mit dem sie prosodische Signale benutzen, Einfluss hatte. Becker beginnt mit der Beobachtung, dass an Experimentalschulen Prosodie in den frühen Lernphasen kaum unterrichtet wird, sondern eher als besonderes Extra betrachtet wird, wenn man von Liedern und Reimen einmal absieht. Sie entdeckte einen Unterschied zwischen Viertklässlern und Sechstklässlern (wobei die sechste Klasse in Deutschland zur Sekundarstufe zählt). Die jüngeren Kinder beriefen sich auf prosodische Merkmale, wenn sie erklärten ob sie den Inhalt der ihnen vorgelesenen Sätzen verstanden hatten. Die älteren Kinder konzentrierten sich auf den Inhalt. In den Befragungen behaupteten die Schüler, dass sie die Prosodie kaum bemerkten. Die Verwendung von Prosodie scheint ein impliziter Prozess zu sein. Die Annahme, dass ein übertriebener Gebrauch prosodischer Merkmale durch den Lehrer für alle Kinder von Nutzen ist, muss, so ein anderer Schluss aus der Studie, überdacht werden.

In zwei zusammengehörigen Studien interessierte sich Lyster (2004a und 2004b) dafür, womit man Immersionsschülern helfen könnte, ihre Sprachentwicklung in Gang zu halten, anstatt sie auf einem bestimmten Lernplateau festsitzen zu lassen, was man oft beobachtet hatte. In der einen Studie mit Fünftklässlern (2004a) lag der Schwerpunkt bei der Rolle von form-bezogenem Unterricht (*form-focused*) und bei Fehlerkorrektur. Diese beiden Strategien erwiesen sich als erfolgreicher als ein Ansatz, der diese Vermittlung der sprachlichen Formen nicht anstrebte. Die andere Studie (2004b) fand heraus dass es nützlich war, die Kinder zu ermutigen, besondere formale Merkmale der Zielsprache zu „bemerken“ (*noticing*), ihnen zu helfen, ein Bewusstsein für die Sprache zu entwickeln und ihnen kontrollierte Übungen und Feedback zu geben.

In der Republik Irland identifizierten Rantz & Horan die gute Nutzung des Sprachportfolios durch Schüler, die in der Grundschule eine Fremdsprache lernen, wobei auf dem Gebiet ihres fremdkulturellen Bewusstseins ein besonderer Effekt des Portfolios zu beobachten war.

Tabelle 4.3.c Soziales Lernen

Takahashi (1998)	Junge Japanischschüler in einem Grundschulprogramm wurden über drei Jahre hinweg beobachtet
Cekaitè & Aronsson (2005)	Kinder in kollaborativem Sprachspiel
Xu et al. (2005)	Klassenumfassende wechselseitige Unter-

stützung bei Kindern in der zweiten Klasse (peer tutoring)

Laut Takahashi (1998) ist es eine zentrale Rolle des Lehrers oder der Lehrerin, beim Umgang mit den Schülern ein Vorbild sozialen Sprachgebrauchs abzugeben. Indem sie von diesem Vorbild lernten, waren die Schüler allmählich selbst in der Lage, einander wechselseitige Unterstützung zu geben und auf dynamischere, lernerzentrierte Weise Fortschritte zu machen. Cekaitè & Aronsson (2005) arbeiteten in Schweden mit sieben- bis zehnjährigen Kindern, deren Erstsprachen andere als Schwedisch waren. Von besonderem Interesse war ihre Fähigkeit zu kollaborativem Sprachspiel. Sie waren offenbar in der Lage, spontan eine eigene Metasprache zu produzieren, ohne sich dessen recht bewusst zu sein, und sie wurden dabei beobachtet, dass sie in ihrem Spiel bemerkenswerte spontane Aufmerksamkeit für formale Aspekte von Sprache aufbrachten, z.B. für gemeinsam entwickelte Wiederholungsformen und Variationen. Xu, Gelper & Perkins (2005) interessierten sich für das Ausmaß, in dem Grundschüler der zweiten Klasse in den USA in der Lage sein würden, sich an etwas zu beteiligen, was sie als „class-wide peer-tutoring“ (CWPT) bezeichneten. Die Kinder befanden sich in einer gemischten Klasse aus Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern des Englischen. Regelmäßige Einheiten kooperativen Spiels und reziproke Sequenzen von Äußerungsaufforderung (*initiation*) und Antwort wurden identifiziert, und die Wissenschaftler kamen zu dem Ergebnis, dass CWPT den Kindern in ihrem Sozialverhalten erheblich geholfen hatte.

Tabelle 4.3.d Progression und Sprachbegabung

Pienemann, Kessler & Roos (2006)	Test über den Nutzen einer universellen Spracherwerbtheorie mit dem Ziel eines besseren Verständnisses und einer besseren Diagnose von Phänomenen.
Kiss & Nikolov (2005)	Sprachbegabungstests von zwölfjährigen Kindern in Ungarn.

Aufbauend auf einem Korpus von Stichproben aus Frühbeginner-Klassen aus drei Ländern, zeigen Pienemann, Kessler & Roos (2006) welche der in der betreffenden psycholinguistischen Theorie aufgestellten Sprachlernniveaus auch tatsächlich von den in der Stichprobe erfassten Lernern erreicht wurden. Mithilfe der Theorie, so wird behauptet, ist es möglich, Lernerprofile zu erstellen, welche wiederum konkrete Auswirkungen im Unterricht haben. Am Ende der Grundschulzeit untersuchten die Autoren, welche Faktoren Lernern ermöglichen, linguistische Kompetenz zu erwerben, und welche Faktoren bewirken, dass die Entwicklung bestimmte beschreibbare Routen

nimmt. Die Autoren schließen sich der Annahme an, dass alle Lerner die gleichen Entwicklungsetappen in exakt der gleichen Reihenfolge durchlaufen, wobei Variation und Lerntempo die individuellen Faktoren sind. Im Fall der Zweitsprache Englisch, so behauptet die zugrunde liegende *processability theory*, ist der Erwerb bei verschiedenen Muttersprachen ähnlich. Sechs Entwicklungsetappen wurden aufgestellt. Unterricht kann die Lerner nicht dazu bringen, eine dieser Etappen zu überspringen. Gewisse Lernmaßnahmen, wie aufgabenbasierter Unterricht, können allenfalls ein beschleunigtes Durchlaufen der einzelnen Etappen begünstigen. In jeder Etappe kann eine syntaktische Struktur in einer vereinfachten aber immer noch kommunikativ funktionierenden Form (*he Jim*) oder in der Standardform (*he is Jim*) erworben werden. Im Unterricht sollte auf der „guten“ Form bestanden werden. Mithilfe des 6-Etappen-Modells können individuelle Lerner diagnostiziert werden. In der Paderborner Forschung wurde Lernersprache aus drei Kontexten (reguläres Grundschul-Englisch, frühe Immersion in Deutschland und Englisch in Schweden) analysiert. Fast alle Schüler erreichten Stufe 2, während vereinzelte Kinder aus der frühen Immersion in Deutschland Stufe 5 erreichten. Das sollte dank des erhöhten Inputs auch nicht weiter verwunderlich sein. In dem verwendeten Immersionsansatz wurde jedoch keinerlei Fehlerkorrektur eingesetzt. Pienemann, Kessler & Roos (2006) appellieren dafür, noch stärker als bisher Spracherwerbtheorie zu berücksichtigen. Diese Forschung beleuchtet ein Hauptthema der Zweitspracherwerbsforschung, nämlich Progression. Zwei Auffassungen scheinen miteinander zu konkurrieren. Zum einen die Auffassung von Progression als dem Erklimmen einer Leiter, Schritt für Schritt, immer aufwärts, und tatsächlich wird der Begriff *languages ladder* in England offiziell verwendet. Die andere Auffassung leitet sich von der Erforschung des Zweitspracherwerbs her, die eine ganze Reihe von Theorien hervorgebracht hat, von denen eine Pienemann (siehe oben) zugeschrieben wird. Keine dieser Theorien bekennt sich zu der Leiter-Metapher. In einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Leiter-Konzept behauptet Mitchell (2003), dass das Erlernen einer Zweitsprache ein komplexer und rekursiver Prozess ist, voller - wie sie es nennt - multipler Verbindungen und Rückschritte und komplexer Wechselwirkungen zwischen den Fortschritten in sprachlicher Gewandtheit, Genauigkeit und Komplexität. Eine ähnliche Auffassung vertreten Peltzer-Karpf & Zangl (1997), indem sie darlegen, dass kindliche Äußerungen sich von kurzen zu längeren sprachlichen Wendungen fortentwickelten aber dann eine Phase der „Systemturbulenz“ durchliefen, in der ihre Grammatikkontrolle scheinbar ausfiel, nur um sich schließlich doch wieder zu stabilisieren.

Die „Leiter“-Auffassung von Progression mag hilfreich sein, wenn es darum geht, Kindern und ihren Lehrern ein Gefühl von Fortschritt in die richtige Richtung zu geben, und sie mag auch von Nutzen sein als ein Werkzeug, um Feedback zu geben oder Diskussionen anzustoßen. Wissenschaftler und Lehrerausbilder stehen also vor einer

großen Aufgabe: sie müssen den sehr mit Alltagsaufgaben beschäftigten Lehrern helfen, die Beschränkungen der Leiter-Metapher zu verstehen und die Komplexitäten des Spracherwerbsprozesses, wie sie in der Forschung zum Zweitsprachenerwerb aufgezeigt werden, zu begreifen. Kiss und Nikolov (2005) berichten über Entwurf und Einsatz eines speziellen sprachbezogenen Begabungstests für zwölfjährige ungarische Englischschüler. Als die Punktwerte der Schüler mit ihrer anschließenden Leistung im Englischen in Zusammenhang gebracht wurden, erklärte Begabung immerhin 22% der Leistungsunterschiede, gefolgt von Motivation (bei 8%). Daraus erhebt sich die entscheidende Frage, wie die Befähigung zum Erlernen einer zusätzlichen Sprache während des Vorschul- und Grundschulbildungswegs eines Kindes gefördert werden kann, da es keinen Grund gibt, anzunehmen, dass eine derartige Begabung bereits bei der Geburt feststeht. Zu den Eigenschaften, die man gewöhnlich mit Begabung in Verbindung bringt, gehören die Fähigkeit, zwischen ähnlichen aber verschiedenen Lauten zu unterscheiden, die Fähigkeit, unterschwellige Muster zu erkennen und die Fähigkeit Regeln anzuwenden, um Sätze zu bilden. Demnach erscheint es wichtig, Kindern im Laufe der Grundschulzeit zu helfen, ihre Sensibilität für Laute und ihr metasprachliches Bewusstsein zu entwickeln.

Beobachtungen der Forschung in diesem Bereich, die sich auf good practice beziehen

- die zentrale Rolle des Lehrers bei folgendem: Ermutigung, Input, Interaktion, Feedback, einem unterstützenden Unterrichtsklima und Anleitung zum Lernen;
- die Fähigkeit junger Lerner, von einer frühen Einführung in Lesen & Schreiben in der Zielsprache zu profitieren
- die Fähigkeit junger Lerner, strategisch und reflektierend zu sein, sofern sie von ihrem Lehrer geeignete Anregung und Anleitung erhalten
- die Fähigkeit junger Lerner, die Strukturen der Zielsprache implizit und explizit zu internalisieren, sofern sie von ihrem Lehrer geeigneten Input, Interaktion und Unterstützung erhalten
- die Notwendigkeit, bei Lehrern Verständnis zu wecken, dass wahre Progression in einer Sprache nicht auf dem Leiter-Modell basiert, sondern vielmehr ein komplexer und rekursiver Prozess ist; und die Notwendigkeit, dass sie jene Strategien verstehen, die geeignet sind, die Sprachentwicklung der Kinder in Gang zu halten, anstatt sie abflachen zu lassen
- die Fähigkeit junger Lerner, einander etwas beizubringen und voneinander zu lernen, besonders wenn diese Prozesse bereits geraume Zeit von ihrem Lehrer vorgelebt worden sind und von ihm unterstützt werden
- die Vorteile von Strategietraining für Lehrer als auch Lerner, vorausgesetzt, dass es regelmäßig wiederkehrt und nicht als einmalig betrachtet wird

- die Fähigkeit junger Lerner, sich selbst einzuschätzen und selbst zu kontrollieren, sofern sie von Anfang an von ihrem Lehrer geeignete Unterstützung und Anleitung erhalten
- der Wert von Erzähltexten, wenn es darum geht, Schülern zu helfen, die Strukturen verschiedener Arten von Diskurs zu verstehen und die Fähigkeit der Schüler, Sinn zu erraten und Schlüsse zu ziehen
- die Vorteile intensivierte Unterrichts, wenn es darum geht, Kindern zu helfen bestimmte Strategien zu entwickeln und anzuwenden
- der Wert negativen wie positiven Feedbacks, vorausgesetzt, dass dieses nicht das Selbstbewusstsein oder Selbstwertgefühl untergräbt
- Der Wert offener Fragen und Stimuli, wenn es darum geht, Kinder zu ermutigen, frei und kreativ im Umgang mit der Fremdsprache zu sein.

4.3 Forschung zu Einstellungen, Motivation und anderen affektiven Faktoren

Die Blondin et al. Studie von 1998 machte deutlich, dass der bedeutendste und weitreichendste Gewinn bei der Einführung einer modernen Sprache in der Grundschule in der positiven Einstellung und Motivation lag, die die Kinder entwickelten und aufrecht erhielten. Das vorliegende Unterkapitel über affektive Faktoren bestätigt, dass dieser äußerst positive Effekt nach wie vor erzielt wird, aber es behauptet außerdem, dass Kinder möglicherweise lernen, über ihre Einstellung und Motivation nachzudenken und auch darüber, welche Lernstrategien sie anwenden. Dazu gehört auch diejenige Motivation, die mit Konzepten wie Ichbewusstsein oder Identität zusammenhängt.

Tabelle 4.4. a Einstellungen, Motivation und andere affektive Faktoren

Nikolov (2003)	Fragebogenstudie bei 28.000 jungen ungarischen Lernern
Hardi (2004)	untersuchte die Charakteristika der Sprachlernmotivation ungarischer Lerner zwischen 9 und 14
Mihaljevic Djigunovic (1998)	Die Einstellungen, Motivation, Sprachlern-angst und Attributionen von Fremdsprache lernenden Kindern in Kroatien.
Lamb (2004)	Die Motivation indonesischer, Englisch lernender Kinder im Alter zwischen 12 und 13 Jahren
Nikolov (1999a)	Drei Kohorten von Kindern mit dem selben Lehrer, die jeweils über einen Zeitraum von acht Jahren beobachtet werden

Marschollek (2003)	Studie über die letzten beiden Jahre des Grundschulunterrichts in Deutschland
Kennedy et al. (2000)	Studie über die Einstellungen der Schüler einer Grundschule mit Fremdsprachen-programmen in den USA
Wu (2003)	Kinder im Alter von fünf Jahren lernen an einer Grundschule in Hong Kong Englisch als Fremdsprache, in einem einsprachigen kantonesischen Kontext
Austin (2003)	Studie über Fremdsprachenunterricht in einer französischen Grundschule, mit Schwerpunkt auf den Einstellungen der Schüler.

Nikolov (2003) ließ unter 28.000 jungen ungarischen Schülern einen Fragebogen verteilen. Sie fand heraus, dass kommunikative Aktivitäten mit einem Schwerpunkt auf dem Inhalt und dessen Bedeutung in sämtlichen untersuchten Jahrgängen am seltensten vorkamen. Am liebsten mochten die Kinder Videos sehen, Kassetten anhören, zu zweit oder in Gruppen arbeiten, und schauspielern. Hardi (2004) untersuchte die Charakteristika der Sprachlernmotivation ungarischer Lerner anhand zweier Kohorten im Alter zwischen 9 und 14. Die Studie legte den Schwerpunkt auf Vorlieben/Abneigungen im Schulunterricht; außerdem auf Sprachenwahl und Sprachlernen. Beide Kohorten waren höchst motiviert, doch bei den Schülern, die Englisch als freiwilliges Fach lernten, war instrumentelle Motivation dominant, während bei den jungen Lernern für die der Fremdsprachenunterricht Pflichtfach war, unterrichtsbezogene Motivation überwog. Mihaljevic Djigunovic (1998) untersuchte die Einstellungen, Motivation, Sprachlernangst und Attributionen von kroatischen Kindern beim Lernen einer Fremdsprache (Englisch, Französisch, Deutsch oder Italienisch). Lamb (2004) untersuchte die Motivation indonesischer, Englisch lernender Kinder im Alter zwischen 12 und 13 Jahren. Es wurde ein sehr hoher Grad an Motivation festgestellt, doch die traditionellen Konzepte von instrumenteller und integrativer Motivation waren im Großen und Ganzen kaum zu unterscheiden. Dies lag möglicherweise daran, dass integrative Motivation nicht als Integration in die anglophone Kultur gesehen wurde, sondern als Integration in eine globale Kultur. So gesehen, schienen die einzelnen Individuen nach einer „bikulturellen“ Identität zu streben, die gleichzeitig eine globale und eine lokale Version des eigenen Ichs enthielt. Nikolov (1999a) beobachtete drei Kohorten von Kindern. Sie wurden über einen Zeitraum von acht Jahren beobachtet und während dieser Zeit vom selben Lehrer unterrichtet. Dabei kam heraus, dass die Motivation der Schüler über intrinsisch interessante und herausfordernde Aufgaben aufrecht erhalten werden konnte, und dass ihre Einstellungen von dem geformt wurden, was in der Klasse geschah.

Marschollek (2003) stellte fest, dass die Klassen, die er untersuchte, ihre Motivation während der gesamten Grundschulzeit aufrecht erhielten. Eine Abschwächung des Interesses zeigte sich höchstens bei Kindern, die nicht die Gelegenheit hatten, Ausländern zu begegnen. Der Kontakt mit *native speakers* war, was die Motivation anging, der stärkste Faktor. Es gab Hinweise auf einen signifikanten Einfluss des sozialen Kontexts und der Eltern auf das Interesse am Erlernen einer Fremdsprache. Die didaktischen Konsequenzen daraus sind nach Ansicht des Autors: alle Arten von Erfolg bei Lernern anzuerkennen und ihnen Gelegenheiten für autonomes Lernen zu bieten. Kennedy, Nelson, Odell & Austin (2000) fanden heraus, dass Schüler einer Grundschule mit Fremdsprachenprogrammen in den USA gegenüber der Schule, der wahrgenommenen Schwierigkeiten beim Spracherwerb, des selbst eingeschätzten Wunsches, Sprachen zu lernen, eine positive Einstellung hatten, und dass sie positive kulturelle Ansichten, Selbstwertgefühl und Vertrauen hatten, im Gegensatz zu jenen Mitschülern, die zu dem Zeitpunkt keine Fremdsprache lernten. Daraus ergab sich die Schlussfolgerung, dass das Fremdsprachenlernen an der Grundschule hilft, die nötige Motivation zu entwickeln, um an Fremdsprachenunterricht teilzunehmen, ihn fortzusetzen und in ihm erfolgreich zu sein.

Wu (2003) untersuchte Kinder im Alter von fünf Jahren, die in einem einsprachigen kantonesischen Kontext an einer Grundschule in Hong Kong Englisch als Fremdsprache lernten. Der Schwerpunkt der Studie lag bei intrinsischer Motivation und bei all jenen Unterrichtsformen, die diese entweder direkt oder indirekt zu fördern schienen. Dazu gehörten eine berechenbare Lernumgebung, moderat fordernde Aufgaben, die nötige Lernanleitung, eine Leistungsbewertung, die die Verbesserungen der Kinder herausstellt, und die Zuschreibung von Erfolg oder Misserfolg mit Hilfe von Variablen, die zu ändern auch tatsächlich in der Macht des Lernenden steht. Diese ermutigten auch zur Einschätzung der eigenen Kompetenz in der Zielsprache. Darüber hinaus begünstigt eine gewisse Freiheit bei der Wahl des Stoffes, der Methode und der Formen, wie Ergebnisse gemessen werden, ein Gefühl der Autonomie. Sowohl die wahrgenommene eigene Kompetenz in der Zielsprache als auch das Gefühl von Autonomie schienen intrinsische Motivation zu begünstigen. Austin schließlich (2003) fand heraus, dass die Einstellungen der Schüler äußerst positiv waren. Ihr Spracherwerb war in der frühen Phase auf Worte oder lexische Gruppen und formelhafte Ausdrücke begrenzt. Es wurde als richtig angesehen, auf die Leistungen der Kinder stolz zu sein, selbst wenn ihre Kompetenzen noch verstreut und zusammenhanglos erschienen, daher besteht die Notwendigkeit darüber nachzudenken, wie eine zusammenhängende Grundkompetenz erreicht werden kann.

Tabelle 4.4.b Sozioökonomischer Status

Nikolov (im Druck)	Fragebogenstudie über 28.000 ungarische Schüler
Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000)	Nationale Erhebung der Englischkenntnisse am Ende der Grundschule

Nikolov (im Druck) behauptet, dass sozioökonomischer Status eine unterscheidende Rolle spielt, abhängig vom Format, in dem der Fremdsprachenfrüherwerb stattfindet. In einem Kontext wo die Fremdsprache einen hohen Status genießt und als Privileg aufgefasst wird, kann dieser Status einen starken Einfluss auf das Lernen der Kinder nehmen. Ungleichheit in sozialen Systemen kann Unterschiede zwischen jungen Lernern verschlimmern. Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000) legen dar, dass zwischen Kindern aus höheren und niederen sozioökonomischen Verhältnissen Unterschiede in der linguistischen Leistung existieren.

Tabelle 4.4.c Geschlecht

Hajdu (2005)	Studie über die obersten Klassen an australischen Grundschulen.
Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000)	Nationale Einschätzung des Englischen am Ende der Grundschulzeit

Weibliche Schülerinnen der achten Klassen in Australien bewiesen ein größeres Interesse an Kommunikation und an Begegnungen mit Personen aus anderen Kulturkreisen als männliche Schüler. Laut Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000) sind am Ende der niederländischen Grundschulzeit (im Alter von 12 Jahren) die Jungen soweit, dass sie die Mädchen übertreffen.

Tabelle 4.4.d Einfluss von in der Familie verwendeten Minderheitssprachen

Hull-Cortes (2002)	In der Gegend um die Bucht von San Francisco wurde eine Studie über die Einstellungen von Schülern mit unterschiedlichen Familiensprachen durchgeführt.
--------------------	---

Hull-Cortes (2002) fand heraus, dass Schüler der Klassen 3-8 in deren Zuhause andere Sprachen als Englisch gesprochen wurden, eine positivere Einstellung gegenüber Fremdsprachen besaßen und in größerem Maße von ihren Eltern unterstützt wurden als Schüler, deren Erstsprache Englisch war. Bei den beiden untersuchten Schulen gab

es zwar keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, aber ansonsten existierten deutliche Unterschiede.

Beobachtungen der Forschung in diesem Bereich, die sich auf gute Praxis beziehen

- In manchen Fällen scheinen Kinder angesichts einer sich verändernden globalen Welt neue Formen der Identität zu entwickeln (z.B. globale Identität, nationale Identität, lokale Identität, ethnische Identität), und Sprachmotivation kann dabei eine Rolle spielen
- junge Kinder reagieren gewöhnlich sehr positiv auf intrinsische und kognitiv fordernde Aktivitäten und Materialien
- die Motivation während jener Phase, in der eine moderne Sprache Pflichtfach ist kann verschieden sein von den nachfolgenden Formen der Motivation (zum Beispiel instrumenteller), wenn das Lernen einer modernen Sprache irgendwann während der weiterführenden Schulbildung freiwillig geworden ist
- Grundschulunterricht in einer modernen Sprache kann Qualitäten wie Mitarbeit und Ausdauer fördern, im Vergleich zu Kindern, die an der Grundschule keine moderne Sprache lernen
- eine Bandbreite von Unterrichtsaktivitäten wurde identifiziert, die kausal mit der Entwicklung intrinsischer Motivation bei kleinen Kindern in Zusammenhang steht, und zwar wahrscheinlich über den dazwischen liegenden Prozess der wahrgenommenen Autonomie und der wahrgenommenen Leistung
- sozioökonomischer Status kann nach wie vor einen negativen Einfluss auf das frühe Lernen einer modernen Fremdsprache an der Grundschule haben, daher besteht gute Praxis in dem Bemühen, Wege zu finden, die diesen Einfluss reduzieren oder eliminieren.

4.5 Forschung zur Einschätzung der Leistung in den Fertigkeiten

Die Vielfalt im frühen Fremdsprachenunterricht in Europa ist anhand der vorangegangenen Kapitel leicht zu ersehen. Das ist keineswegs überraschend, denn fünfundzwanzig EU-Mitglieder und acht weitere Länder zeigen allesamt ihre Prioritäten, Stärken, und ihre gute Praxis auf. Auf der Ebene der Schüler ist entsprechend mit einer überwältigenden Vielfalt der Lernergebnisse zu rechnen. Die Beschreibung der erlernten oder erworbenen Fertigkeiten beruht auf einer Fülle von Leistungseinschätzungen, die in ganz Europa durchgeführt wurden. Vor 1998 wurden nur in Schweden (Balke, 1990), den Niederlanden (Vinjé, 1993) und Schottland (Low et al. 1995) derartige (umfassende, Sprachkompetenz mit anderen Faktoren verknüpfende) Einschätzungen vorgenommen. Seit 1998 wurden in einem Spektrum

von Ländern in Europa Leistungseinschätzungen durchgeführt - in Schottland, Spanien, Italien, Griechenland und den Niederlanden. In den nächsten Jahren werden Frankreich und Belgien und andere Staaten gewiss folgen.

In **Schweden** werden nationale Einstufungen hingegen nicht länger durchgeführt. Auf dem Wege einer Bildungsreform wurde eine alternative Anwendung von nationalen Tests eingeführt. Lehrer und Schulen haben an verschiedenen Punkten der Grundschulziehung einen Zugang, um Tests für Englisch zu benutzen, aber diese sind nicht verpflichtend für jede Schule und jedes Kind. Die Schulen und Lehrer können sich auf die für Grundschul Kinder vorbereiteten Tests stützen und sie durchführen, aber sie sind nicht gezwungen, sie zu benutzen.

Die am längsten durchgeführte und ausführlichste Maßnahme der Leistungseinschätzung findet man in den **Niederlanden**. Das nationale niederländische Einstufungsprogramm für Erziehung (PPON) misst den Leistungsstand in bestimmten Schulfächern am Ende der niederländischen Grundschulziehung. Zwei Einstufungen von Englisch als Fremdsprache wurden durchgeführt, 1991 und 1996. In beiden Einstufungen wurden mehrere Unterbereiche des Englischen untersucht: Hörverstehen, Lesen, rezeptives Wortwissen, Benutzung einer bilingualen Wörterliste, Sprechen und produktives Wortwissen. Der Ansatz im PPON (siehe Vinjé, 1993; und Edelenbos, van der Schoot & Verstralen, 2000) gestattet zwei Arten von Interpretation. Erstens können die Ergebnisse der Kinder anhand eines Sets vordefinierter Standards gemessen werden, die sich auf Leistungsziele der Kohorten in Englisch in der Grundschule beziehen. Zweitens ist es möglich zu messen, ob sich die Leistungen der Kinder insgesamt verbessert oder verschlechtert haben. Auf dem Gebiet des Hörverstehens kamen Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000) zu dem Schluss, dass der Grad der Sprachbeherrschung in der zweiten Kohorte nicht niedriger ausfiel als der der Schüler der ersten Kohorte. Das unterdurchschnittliche „ausreichend“ für Hörverstehen wurde nur von 46% der Schüler erreicht, während man damit gerechnet hatte, dass 70-75% der Schüler dieses Niveau erreichen würden. Die Minimalanforderung sollte eigentlich von 90-95% aller Schüler erfüllt werden, wird jedoch nur von 84% der Schüler tatsächlich erfüllt. Auch im Bereich des Sprechens hat der Grad der Kompetenz im Vergleich zur ersten Erhebung nicht nachgelassen. Aber wieder gab es Schüler, die die Mindestanforderung und die von Experten spezifizierte Stufe „ausreichend“ verfehlten. Die von Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000) publizierte Einschätzungsstudie macht überdies deutlich, dass zwischen Schülern aus privilegierten und benachteiligten Milieus große Leistungsunterschiede bestehen. Am Ende der niederländischen Grundschulzeit (im Alter von 12 Jahren) sind die Jungen soweit, dass sie die Mädchen übertreffen. Der Zeitfaktor tritt klar zutage als beständige und signifikante Variable des frühen Fremdsprachenunterrichts. Leider haben diese beiden nationalen Tests wichtige Einsichten über die Möglichkeiten, aber mehr noch

über die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts und Fremdsprachenlernens auf Lehrer- und auf Schülerebene geliefert.

In **Schottland** legten McPake et al. (Scottish Executive Education Department 2003) dar, was eine national repräsentative Stichprobe von Schülern am Ende von Klasse 7 (im letzten Grundschuljahr, Schüler im Alter von 11-12 Jahren nach zwei Jahren Fremdsprachenunterricht) für Hörverstehen und Sprechen ergab; und was am Ende der zweiten Klasse der weiterführenden Schule (Schüler im Alter von 13-14, nach vier Jahren Fremdsprachenunterricht) im Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben leistungsmäßig der Fall war. Die Studie wurde vom Scottish Executive Education Department in Auftrag gegeben. Damit war die Entwicklung von Prozessen und Messinstrumenten verbunden, um die Leistungen von Schülern in Französisch und Deutsch in der späten Grundschulziehung und der frühen Sekundarstufe auf nationaler Ebene zu messen anstatt auf der Ebene individueller Schulen, und zwar so, dass Schüler von unabhängiger Seite eingestuft werden, von externen Muttersprachlern (Hörkompetenz und Sprechen) und durch extern erstellte Leistungstests (Lesen und Schreiben). Damit war auch die Entwicklung eines national gültigen Bildes von Schülerleistungen zu diesen beiden Zeitpunkten verbunden, das gegenwärtige Stärken und Schwächen genau lokalisiert und das zukünftigen nationalen Erhebungen als Orientierungswert dienen wird, dabei aufzeigt, ob nationale Normen innerhalb einer wichtigen mit nationalen (schottischen) Geldern finanzierten Initiative ansteigen oder nicht. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass am Ende der siebten Grundschulklasse die große Mehrheit der Kinder einen Grad der Kompetenz erreicht hatte, der robust genug war, um mit externen nationalen (schottlandweiten) Maßstäben gemessen zu werden, und dass am Ende der zweiten Sekundarklasse ihre Kompetenz weiter zugenommen hatte (was darauf hinweist, dass sie in der Lage waren auf dem in der Grundschule Gelernten aufzubauen); sowie dass in Tests, die so ähnlich wie möglich aufgebaut waren, die Leistungen der schottischen Schüler im Deutschen deutlich besser waren, als die der schottischen Französischschüler.

Der Prüfungs- und Leistungsmessungsprozess für Fremdsprachen in den unteren Grundschulklassen in **Slowenien** wird von geltendem Bildungsrecht gesteuert, und er unterliegt außerdem Veränderungen, die durch das heutige Verständnis des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen diktiert werden. Čagran & Brumen (2004) liefern einen Überblick über die empirische Forschung zu den Prüfungen und Leistungseinschätzungen der Fremdsprachenkenntnisse von Schülern unterer Grundschulklassen in Slowenien. Die Daten wurden mithilfe eines kopierten Fragebogens im Schuljahr von 2003/2004 erhoben, und zwar von einer gezielt ausgewählten Gruppe von slowenischen Grundschullehrern der unteren Klassen (*non-random targeted sample*). Die gängige Praxis des Prüfens und Benotens von Schülern wurde einerseits unter dem Gesichtspunkt der Implementation dieser

Bewertungsprozesse, andererseits in Bezug auf die Meinungen der Lehrer hierzu untersucht. Die Forschung macht deutlich, dass Lehrer zum Zweck der Wissensabfrage meistens traditionelle Tests verwenden, die sie selbst entwerfen, und dass sie neben anderen Formen am häufigsten mündliche Befragungen verwenden; modernere (authentische) Formen wie Sprachportfolios sind selten. Lehrer sind sich einig, dass Schüler der unteren Klassen, die Fremdsprachen lernen, benotet werden sollten, allerdings eher mit beschreibenden Zensuren als mit numerischen.

Die äußerst differenzierte Sprachenlernlandschaft in **Spanien** wird natürlich auch in mehreren, in den Autonomen Regionen durchgeführten Studien behandelt. Diese Studien benutzten identische Instrumente, wurden aber für unterschiedliche Zwecke verwendet, wie die Untersuchung der Folgen eines Einstiegs in der ersten Klasse gegenüber einem Einstieg in der dritten Klasse (Kanarische Inseln); in groß angelegten Studien über die Effektivität des Englischunterrichts (Baskenland); und in Katalonien mit einer kleinen Zahl untersuchter Schüler in einer longitudinalen Studie. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse für Hörverstehen und Lesen vorgestellt.

Hörverstehen In der spanischen nationalen Evaluation des Englischen am Ende der Grundschule lagen im Fall der katalanischen Studie (2001) die Testergebnisse im Verstehen mündlicher Sprache/Hörverstehen bei durchschnittlich 71% des angesetzten Höchstwerts. Die Kinder waren in der Lage, Wörter aus vertrauten Wortfeldern zu verstehen, Wörter in einem Kontext zu identifizieren, tägliche Routinen zu erkennen und aus einer Situation Bedeutung abzuleiten. Die nationale Evaluation des Englischen für Spanien, Madrid (1999), resultierte hier bei 68% im Hörverstehen. Die nationale Evaluation des Englischen, Teilstudie der Kanarischen Inseln (1999), ergab eine Wertung von 77% unter den Frühbeginnern in Klasse 1 gegenüber 72% bei denen, die erst mit Klasse 3 einstiegen. Was das Hörverstehen angeht, so wurde herausgefunden, dass 90% der Schüler einem chronologisch angelegten Text folgen können, Anweisungen befolgen können, und eine Aufgabe ausführen können, die mündlich erteilt wird. Die nationale Evaluation des Englischen, Teilstudie Baskenland (1999), ergab, dass die Leistung beim Hörverstehens-Test bei 80% lag, und dass das Einstiegsalter keine Rolle spielte.

Lesen Laut der spanischen Evaluation, Teilstudie Katalonien (1999), lag das Durchschnittsergebnis beim Lesetest bei 51%. Am Ende des Grundschul-Englischunterrichts waren die Schüler in der Lage, Fakten aus einem Text herauszulesen und Informationen in einem Text zu organisieren, kulturelle Elemente und Schlüsselwörter zu identifizieren, und nach spezifischen Informationen zu suchen. Lerner, die früh damit angefangen hatten, d.h. im Alter von 6 Jahren, waren besser im Lesen. Eine positive Einstellung gegenüber dem Englischen führte bei sämtlichen Fertigkeiten zu besseren Leistungen. Die spanische Evaluation, Teilstudie Kanarische Inseln (1999) ergab, dass 90% der Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit einen

Text verstehen und mit Bildern in Zusammenhang bringen können, doch nur 50% können nach spezifischen Informationen suchen. Die spanische Evaluation, Teilstudie Madrid (1999) liefert im Lesetest ein Durchschnittsergebnis von 57%. Globales und spezifisches Verstehen hingen ab von den Interessen der Lerner. Die spanische Evaluation, Teilstudie Baskenland (1999) ergab, dass das Durchschnittsergebnis im Lesetest bei 65% lag, und dass das Einstiegsalter keine Rolle spielte.

4.6 Erforschung von Sprachbewusstsein und interkulturellem Bewusstsein

Blondin et al. (1998) machten nur wenige Studien aus, die sich mit den Ergebnissen zu Sprachbewusstsein und Interkulturalität befassen. Dabei sind beide im frühen Fremdsprachenunterricht von äußerster Wichtigkeit. In mehreren europäischen Ländern zog das „l’*éveil aux langues*“-Projekt (Candelier, 2003) große Aufmerksamkeit auf sich. In die Tabelle 4.5 wurden zwei Evaluationen des Projekts aufgenommen, von denen die eine, Tupin et al. (2001), qualitativer und die andere, Genelot (2001), quantitativer Natur ist.

Tabelle 4.5 Sprachbewusstseinsprogramme

Young & Helot (2003)	Studie über Sprachbewusstseinsinitiativen
Genelot (2001)	Quantitative Evaluation des Eulang-Projekts (<i>Eveil aux Langues</i>), welches in Frankreich (Réunion eingeschlossen), der Schweiz, Italien, Spanien & Österreich stattfand
Tupin (2001)	Qualitative Evaluation des Eulang-Projekts (siehe oben, Teil von Genelot).
Wenzel (2004)	untersuchte das Entstehen von Sprachbewusstsein bei deutschen Vorschülern, die im Rahmen eines neu gegründeten bilingualen Kindergartens nahe der deutsch-holländischen Grenze Holländisch lernen.

Young und Helot (2003) zweifeln die automatische Auffassung an, dass eine bestimmte Fremdsprache von frühem Alter an unterrichtet werden sollte an und favorisieren stattdessen ein „Sprachbewusstseinsmodell“ für die ersten Jahre der Grundschulziehung, das unter anderem die verschiedenen Sprachen einbezieht, die in der Nachbarschaft der Grundschule und möglicherweise von den Schülern selbst gesprochen werden mögen. Gegenwärtig, so behaupten sie, läuft der Bilingualismus und der Bikulturalismus solcher Kinder Gefahr, von ihrem Schulsystem vernachlässigt und unterbewertet zu werden. Es gab eine besondere Sprachbewusstseinsinitiative, dabei wurden engere Beziehungen zur örtlichen Gemeinde geknüpft; Schüler fühlten

sich beachtet und Lehrer gelangten zu einem besseren Verständnis der kulturellen und linguistischen Hintergründe ihrer Schüler. Genelot (2001) berichtet über eine quantitative Evaluation des Eulang-Projekts (Eveil aux Langues), welches in Frankreich (Réunion eingeschlossen), der Schweiz, Italien, Spanien & Österreich stattfand, und das darauf abzielte, Lerner an Themen heranzuführen, wie z.B. non-verbale Kommunikation, der Wirkungsweise von Sprache, Sprachgebrauch, gesprochene und geschriebene Sprache, Sprachvarianten, Vielfalt von Sprachen und Kulturen, wie Sprachen erlernt werden können. Die quantitative Evaluation stellte einen positiven Einfluss von Eulang auf die kindliche Begabung fest, und zwar auf den Gebieten des Memorierens und der auditiven Unterscheidungsfähigkeit in unvertrauten Sprachen, wobei die Effekte eher langfristig als kurzfristig zunahmen. Es gab einige vorteilhafte Auswirkungen auf das Schreiben der Kinder, einen positiven Effekt bei der kindlichen Wahrnehmung von linguistischer und kultureller Vielfalt, und ein Gefühl der Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen, mit denen die Kinder nicht vertraut waren. Es gab unter den Kindern einen gesteigerten Wunsch, andere Sprachen zu lernen und in Frankreichs Großstädten ein vermehrtes Interesse, die Sprachen der Einwanderungsgruppen zu lernen. Allerdings waren keine Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Kinder auszumachen.

Tupin et al. (2001, in Genelot) war im Fall der qualitativen Evaluation von Eulang der Ansicht, dass es Beweise gab, die darauf hindeuteten, dass die Kinder lernten die Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen zu identifizieren, und zu bemerken, dass Sprachen Wörter voneinander entlehnten. Sie lernten, wie man andere Sprachen lernt, und wie man effektiver zuhört; sie lernten, dass nicht alle Alphabete gleich sind, und dass das Maskulinum und das Femininum je nach Sprache unterschiedlich sein können; sie fanden heraus, welche Sprachen von den Mitgliedern ihrer weitläufigen Familie (z.B. den Großeltern) oder in der Nachbarschaft gesprochen wurden, und erhielten einen gewissen Zugang zu diesen Sprachen.

Die Studie von Wenzel (2004) ist einmalig aufgrund der Altersgruppe, mit der sie sich befasst und aufgrund der Tatsache, dass sie eine kleinere und weniger verbreitete Sprache behandelt. Wenzel (2004) untersuchte altersangemessene Verfahren, mit denen das Sprachbewusstsein sehr junger Kindern (zwischen 3 und 5) in einem Teilimmersionskontext aus Holländisch und Deutsch erfasst werden kann. Beobachtungsblätter wurden eingesetzt (L1, L2, Reaktionen in bilinguaem Kontext, Metakommentare), außerdem ein Wortverständnisstest mit Bildkarten und eine Beurteilung des intuitiven Verständnisses der grammatikalischen Korrektheit von Sätzen. Nach dem Vorbild von in bilingualen Kindergärten durchgeführten Untersuchungen wurde produktive Kompetenz nicht oberhalb individueller Lexeme und ritualisierter Sätze beobachtet. Nach zwei Jahren in einem Teilimmersions-Kindergarten waren deutsche Kinder in der Lage, häufig benutzte holländische Worte

sowie unbekannte Worte mit hoher Ähnlichkeit zu ihrer Erstsprache (verwandte Worte/ *cognates*) als Holländisch zu identifizieren.

Tabelle 4.6 Interkulturalität

Löger, Wappelshammer & Fiala (2005)	Evaluation von 80 Kindergärten mit 2.800 Kindern im Alter von 3-6, die von muttersprachlichen Lehrern in Tschechisch oder Slowakisch unterrichtet wurden
Brunzel (2002)	Untersuchung des im Fremdsprachen-unterricht an der Grundschule erworbenen interkulturellen Bewusstseins
Likata (2003)	Studie über Lernereinstellungen und Lehrereinstellungen an verschiedenen geographischen Standorten, grenznahe Lage im Gegensatz zu zentraler Lage
Francescini & Ehrhart (2002)	Studie über Kinder, die ab Klasse 1 Französisch lernen
Francescini, Müller & Dauster (2004)	Studie über die Eindrücke von Eltern deren Kinder sich in der Sek 1 für Französisch als erste Fremdsprache entschieden hatten
Abali (2000)	Studie über die kulturelle Identität von türkischen Gastarbeiterkindern in der dritten Generation und über die Rolle der Sprache

Löger, Wappelshammer & Fiala (2005) berichten über die Evaluation von 80 Kindergärten mit 2.800 Kindern im Alter von 3-6, die von muttersprachlichen Lehrern, welche über die Grenze kamen, in Tschechisch oder Slowakisch unterrichtet wurden. Diese Lehrer waren sehr qualifiziert, teilweise mit Universitätsabschluss. Pro Kindergarten wurden 1,6 bis 2 Stunden zugeteilt [Anmerkung: d.h. wenn ein Kindergarten mehrere Gruppen hatte, musste die Zeit aufgeteilt werden]. Das Ziel der Evaluation war herauszufinden, welche Methodik am besten funktionierte, wie die Betroffenen den Erfolg einschätzten, und Indikatoren für Qualität zu finden. Die Evaluation verfügt über eine ausführliche Liste von Qualitätsmerkmalen. Die Kindergartenerzieher und die muttersprachlichen Lehrer schätzten die Ergebnisse der gesamten Initiative als gut bis sehr gut ein. Sie beobachteten die folgenden Auswirkungen auf die Kinder: einen gewissen Fortschritt, sichtbaren Stolz und Auswirkungen auf die allgemeine Spracherziehung. Die Großeltern wurden mit einbezogen und erinnerten sich zum Teil an ihre eigenen interkulturellen Biographien. Die Einstellungen der Eltern waren am Anfang nur teilweise befürwortend. Teilweise

hätten sie nämlich Englisch vorgezogen. Nach einem Jahr fiel ihre Zustimmung für das Programm für Grenzsprachen und seine Nützlichkeit stärker aus; nach Einschätzung der Erzieher stieg die Zustimmung von 0/1 am Anfang des Programms auf 5 (auf einer Skala bis 10), so dass man bei dem Programm auch von Erwachsenenbildung sprechen kann. Die von den Erziehern wahrgenommene Reaktion der Kinder lag anfangs bei 2, erreichte aber am Ende des Jahres die 10. Die wichtigsten Voraussetzungen für einen Erfolg waren nach Ansicht der Erzieher: genügend Zeit, professionelle Qualität und der Erfahrungsaustausch mit Kollegen. 75% waren der Ansicht, das Programm sollte zeitlich unbegrenzt fortgesetzt werden. „Professionelle Qualität“ heißt: die Kindergärten vorzubereiten und ihnen die Teilnahme zu ermöglichen, mindestens 30 Minuten pro Woche Unterricht zu erteilen, Zeit für Diskussionen unter den Erziehern, unterstützende Maßnahmen, die Mitwirkung der Eltern, die Eltern zu informieren, die Eltern einzubeziehen, z.B. beim Geschichtenerzählen. Die Erzieher die von jenseits der Grenze kommen, sollten ihre Reisekosten vorab bezahlt bekommen, anstatt sie vorfinanzieren zu müssen.

Brunzel (2002) untersuchte im Fremdsprachenunterricht an der Grundschule erworbenes interkulturelles Bewusstsein. Die kulturellen Konnotationen lexikalischer Einheiten werden beschrieben. Die Untersuchung wurde in vier Klassen durchgeführt und befasste sich mit der Entwicklung von kulturellen Konnotationen der Schüler beim Lernen von Lexis und brachte diese mit Motivation, Interesse und Erfahrung der Lerner in Zusammenhang.

Likata (2003) schreibt über die Grenzen interkultureller Erziehung im Grundschulfremdsprachenunterricht. Die Lehrer sind nicht ausreichend ausgebildet, um die in den Curricula als Ziel festgeschriebene kulturelle Offenheit auch tatsächlich zu fördern. Schwerpunkt der Studie sind Lernereinstellungen und Lehrereinstellungen an verschiedenen geographischen Standorten, grenznahe Lage gegenüber zentraler Lage. Ihre Auswertung der Lehrerfragebögen ergab keinen merklichen Unterschied im (grenznahen) Saarland, was die Realisation des Erziehungsziels zu Interkulturalität angeht. Mit anderen Worten: trotz des Engagements der Lehrer und der Nähe der Grenze schnitt das Saarland-Programm im Vergleich zu anderen Bundesländern nicht ungewöhnlich gut ab.

Abali (2000) untersuchte über Fragebögen die kulturelle Identität türkischer Gastarbeiterkinder in der dritten Generation. Es stellte sich heraus, dass sich die Identität dieser Kinder sehr langsam verändert und dass Sprache bei diesem Prozess eine große Rolle spielt.

Likata (2003) verteilte Fragebögen an Fremdsprachenlerner und -lehrer in drei deutschen Bundesländern (Saarland, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern), um deren Einstellungen gegenüber dem anderen Land in Erfahrung zu bringen. Es stellte sich

heraus, dass die Französischschüler ein deutlich geringeres Maß an Ethnozentrismus aufwiesen als Italienischschüler (die Französischschüler kamen aus dem Saarland, wo Austauschprogramme üblich sind; die Lerner des Italienischen stammten aus Bayern, wo solch ein Austausch weniger üblich ist). Lerner in großen Klassen waren signifikant aufgeschlossener als Schüler in kleinen Klassen. Schüler, die ihre Eltern und die Interaktion mit ihnen als positiv einschätzten, legten signifikant höhere Selbstverständniskonzepte an den Tag (das Gefühl akzeptiert zu sein, eigene Kompetenzen und Einstellung gegenüber Ausländern), als diejenigen, die nicht diese Einschätzung hatten. Lerner mit einem positiven Elternbild („induktiv“) zeigten eine signifikant geringere Gewaltbereitschaft als diejenigen, die kein solches Bild ihrer Eltern hatten. Die erste Gruppe war signifikant aufgeschlossener. Ihr Ethnozentrismus war signifikant niedriger ausgeprägt. Sie schnitten im Bereich der Toleranz und Empathie signifikant besser ab. Umgekehrt hatten sie signifikant niedrigere Testergebnisse bei der Abfrage von Vorurteilen. Deutsche Schüler hatten höhere Testergebnisse bei der Messung von Ethnozentrismus als nicht-deutsche Schüler. Die letztgenannte Gruppe hatte signifikant niedrigere Testergebnisse bei Punkten die Selbstwertgefühl, Selbstkompetenz und den Umgang mit Anderen abfragten. Ausländische Schüler erzielten mehr Punkte in dem Bereich, der Gewaltbereitschaft abfragte. Mädchen hatten in sämtlichen Punkten die Ethnozentrismus maßen, signifikant niedrigere Ergebnisse als die Jungen. Sie hatten deutlich höhere Ergebnisse im Bereich Toleranz/Empathie. Sie hatten signifikant niedrigere Ergebnisse in dem Bereich, der Vorurteile abfragte. Sie hatten signifikant höhere Ergebnisse als Jungen im Bereich des wahrgenommenen Selbstwertgefühls während interkultureller Begegnungen. Sie waren weniger aggressionsbereit.

Francescini & Ehrhart (2002) beobachteten junge Französischschüler von der ersten Klasse an. Kulturelles Bewusstsein war einer der untersuchten Parameter. Erst- und Zweitklässler verfügten über eine kulturelle Kompetenz, die über bloße „Sensibilisierung“ hinausging. Sie begrüßten die Anwesenheit von Lehrern von jenseits der Grenze, wenn diese stattfand. Francescini, Müller & Dauster (2004) berichten über eine Studie, in der Fragebogen an Eltern verteilt wurde, deren Kinder am Anfang ihrer Sekundarschulzeit (also Kindern im Alter von 10/11) standen. Von den Eltern, die im Fragebogen angaben, dass sie sich für Französisch als erste Fremdsprache entschieden hatten, wurde nur selten als Grund angegeben, dass grenzüberschreitende Freundschaften der Kinder eine Rolle spielten. Für 74% spielte dieser Aspekt keine Rolle. Eine Interpretation kann sein, dass es trotz der Nähe zur Grenze keine oder nur wenige Kontakte mit Gleichaltrigen gibt. Allerdings nannten 67%, dass Französischkenntnisse beim Überqueren der Grenze praktischen Nutzen haben.

4.7 Die Beziehung zwischen Forschung und pädagogischen Prinzipien

Der Forschungsüberblick wurde sehr vorsichtig formuliert – ein nötiges Vorgehen angesichts der großen Vielfalt in der Forschung und ihren Ergebnissen und besonders aufgrund des riesigen Gebiets, aus dem die Studien herangezogen werden. Die Ergebnisse des Unterkapitels über Rahmenbedingungen erlauben den Schluss, dass Lerner im allgemeinen erfolgreicher sind, wenn sie früh in die Fremdsprache einsteigen. Es muss jedoch bedacht werden, dass ein früher Start (Einstiegsalter) wahrscheinlich auch einen Zuwachs an verfügbarer Zeit bedeutet und damit zu größerer Intensität im Lernen und Anwenden führen kann. Die Beweislage ist also keineswegs absolut schlüssig. Mehrere Forschungsarbeiten stützen das erste pädagogische Prinzip, das für den frühen Fremdsprachenunterricht von Wichtigkeit ist: ein früherer Anfang führt zu einem Zuwachs an Zeit und Intensität und damit am Ende des formalen Bildungswegs zu besseren Leistungen in der Fremdsprache.

Forschungen im Bereich der Rahmenbedingungen weisen außerdem darauf hin, dass eine gewisse Menge an Voraussetzungen eingebaut werden müssen. Eine ausreichende Menge und Verteilung von Zeit, Intensität und Kontinuität muss bereitgestellt werden, um eine erfolgreiche Lernumgebung für den frühen Fremdsprachenunterricht zu schaffen. Tatsächlich liegen diese Ergebnisse mit dem Fazit der Blondin et al. (1998) Studie auf einer Linie. Gleiches gilt für das Ergebnis, dass Lehrer gut ausgebildet sein müssen und berufliche Unterstützung auf den Gebieten der Zielsprache, der Sprachdidaktik und –evaluation, des interkulturellen Bewusstseins, der Lehr- und Lernstrategien, der Sprachbewusstheit und bei der Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung brauchen. Dieses vorläufige Ergebnis ist essenziell und ist wahrscheinlich die Grundlage sämtlicher pädagogischer Prinzipien. Außerdem sollte es ein größeres allgemeines Verständnis darüber geben, wie die Progression in der Entwicklung der zusätzlichen Sprache(n) eines Kindes tatsächlich abläuft. Die Vorstellung vom Erklimmen einer Leiter mag für manche Zwecke von Nutzen sein, doch Forschungen im Bereich des Zweitspracherwerbs haben ergeben, dass der Prozess durchaus komplexer ist, und wenn die Lehrer (und die Schüler sich selber) helfen sollen, die Sprachentwicklung von Kindern zu diagnostizieren, dann ist es wichtig, dass die tatsächlichen Komplexitäten, das Auf und Ab, die Verwicklungen des Lernprozesses, wenigstens zum Teil durchschaut werden.

Wenn eine angemessene Art von computerunterstütztem Lernen zur Verfügung gestellt wird, dann wird eine große Bandbreite von Input, Interaktion und Feedback ermöglicht. Dieses Ergebnis mag auf ein neues pädagogisches Prinzip hinweisen, nämlich dass computerunterstütztes Lernen zu mehr Input, Interaktion und Feedback führen wird.

Die Erforschung des frühen Fremdsprachenunterrichts weist eindeutig auf die zentrale Rolle des Lehrers hin: er ermutigt, gibt Input, schafft Interaktionsmöglichkeiten und eine lernunterstützende Lernumgebung. Trotzdem gibt es nur sehr wenige Studien, die eindeutig auf zentrale Prinzipien für Lehrer deuten, die auch wirklich funktionieren. Junge Lerner profitieren von einer frühen Einführung in Lesen und Schreiben in der Zielsprache. Kinder sind außerdem in der Lage, eine Befähigung zu strategischem Lernen und reflektierendem Handeln zu entwickeln. Ein wichtiges Prinzip könnte lauten, dass der frühe Fremdspracheunterricht Möglichkeiten zur Entwicklung von Sprachbewusstsein und metakognitiven Fertigkeiten bieten sollte.

Darüber hinaus deuten Forschungen über den Prozess des frühen Fremdsprachenlernens auf die Notwendigkeit für Strategietraining hin, und dass dieses regelmäßig wiederkehren muss, anstatt nur einmalig stattzufinden. Ein wichtiges Prinzip könnte lauten, dass das Erlernen von Sprachen auch das Erlernen und regelmäßige Trainieren von Strategien beinhalten muss.

Mehrere Studien haben den Wert von Geschichten aufgezeigt; diese helfen jungen Lernern, die Strukturen bestimmter Diskursarten zu durchschauen und die Fähigkeiten zu entwickeln Sinn zu erraten und Bedeutung aus dem Zusammenhang zu erschließen. Geschichtenerzählen ist Teil eines größeren Prinzips, nämlich dass Sprachenlernen, mithilfe mehrerer Medien, personalisiert werden sollte, um für das Kind auch wirklich effektiv zu sein.

Feedback, ob negatives oder positives, hat stets seinen Nutzen. Die Erforschung effektiven Schulunterrichts hat erwiesen, dass bei korrekter Anwendung positives Feedback am wertvollsten ist. Feedback darf das Selbstbewusstsein oder Selbstwertgefühl auf keinen Fall untergraben. Zweifellos kann man behaupten, dass ein wichtiges Prinzip lauten wird, dass früher Fremdsprachenunterricht positive Motivation aufbauen und intensivieren muss.

Die Erforschung der Einstellungen und Motivation machte deutlich, dass früher Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist. Kinder scheinen in manchen Fällen neue Formen der Identität aufzubauen. Gerade im Fremdsprachenfrüherwerb ist das Prinzip der Toleranz gegenüber Anderen äußerst wichtig, genau wie die Anregung, neue Wertesysteme kennen zu lernen. Der vorliegende Forschungsüberblick, aber auch die Meta-Analyse von Curtain & Dahlberg (2004) hat gezeigt, dass das Lernen einer modernen Sprache an der Grundschule in den Schülern Eigenschaften wie Unterrichtsbeteiligung und Beharrlichkeit fördert, verglichen mit Kindern, die an der Grundschule keinen modernen Fremdsprachenunterricht erhalten.

5 GUTE PRAXIS: BEDINGUNGEN UND PRODUKTE

Gute Praxis ist komplex und dynamisch und lässt sich nicht in feste Kategorien packen. Ein sehr kleines Beispiel möge das illustrieren: die Initiative Lehrern Rucksäcke zu leihen, in denen aktuelles und authentisches Sprachlernmaterial enthalten ist (Mobiles Material, Information vom Goethe Institut Paris). Es ist ein Typ von Qualitätsverbesserung, der sich direkt auf den Unterricht auswirkt. Gleichzeitig ist diese Maßnahme auch als Anreiz für die Motivation der Lehrer zu sehen (Professionalisierungs-Aspekt) und sie ist kleiner Beitrag zu Erfolgsbedingungen generell. Alle Beispiele in diesem Kapitel können aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden.

Ein Überblick zu guter Praxis im Sprachenunterricht der Vorschule und Primarstufe, mit europaweitem Umfang und nur begrenztem Platz zur Verfügung, kann nur ein Inventar von Typen guter Praxis geben. Die Beispiele wurden in vier Haupttypen gruppiert:

Schaffung von Bedingungen für gute Praxis (Abschnitt 5.1)

Lehrerbildung - Aus- und Fortbildung (Abschnitt 5.2)

Unterricht (Abschnitt 5.3)

Verbreitung von Informationen (Abschnitt 5.4)

Das Kapitel endet mit einigen vorläufigen Indikatoren für gute Praxis, welche sich aus den zur Verfügung stehenden Beschreibungen herleiten ließen und durch transferierbare Empfehlungen in den Forschungsberichten vermehrt wurden. (Abschnitt 5.5).

5.1 Die Schaffung von Bedingungen für gute Praxis

5.1.1 Informationen

Maßnahmen, die den Informationsfluss verbessern, können auf der supranationalen und nationalen Ebene betrachtet werden. Entwicklungen auf europäischer Ebene werden zuerst berichtet. Webportale (europa.eu.int) und andere eher klassische Informationsagenturen und Büros innerhalb der Bildungsverwaltung oder Europäische Kontaktstellen wie europe direct agieren als Mittler zwischen Bürgern und Institutionen. Das **EU Webportal über Sprachen**, welches Ende 2005 ins Leben gerufen wurde (europa.eu/languages) zielt darauf ab, Fragen und Interessen innerhalb des Themen-bereiches Sprachen zu beantworten bzw. zu verstärken. Die einleitenden Kapitel dieses Portals sind in einem Stil geschrieben, welcher die Leser persönlich ansprechen soll. Diese Bemühung um Nutzerfreundlichkeit stimmt mit der EU Kommunikationspolitik überein. Ein spezielles **Europäisches Informationszentrum** für Sprachenpolitik und Projekte ist das Europäische Zentrum für Moderne Sprachen [ECML] in Graz. Dieses wurde 1994 vom Europarat eingerichtet. (www.ecml.at) Um

einen aktuellen und umfassenden Zugriff auf Informationen über die Bildungssysteme Europas zu ermöglichen, wurde Eurydice (www.eurydice.org) ins Netz gestellt. Mit seiner Datenbank **Eurybase** ist detaillierte Information in vielen Sprachen verfügbar. Wegen der andauernden Veränderungen in dem Bereich Frühbeginn kann jedoch eine Datenbank unmöglich einen vollständigen und allumfassenden Bericht über die aktuelle Situation liefern. Das **Eurobarometer** (http://ec.europa.eu/public_opinion/) liefert Statistiken über die öffentliche Meinung zu einer Vielzahl von Themen, die die Gesellschaften Europas derzeit beschäftigen. Ein neues Barometer über Sprachfähigkeiten und latente Ideen über Sprachenlernen wurde kürzlich erstellt (Barometer 243, publiziert Februar 2006. Es ist erhältlich in 19 Sprachen [August 2006]). **Eurostat** (epp.eurostat.ec.europa.eu) bietet gleichfalls Statistiken über Fremdsprachenlernen. Im Jahr 2005 wurden die **Schlüsselzahlen** publiziert, ein spezieller statistischer Bericht über den Fremdsprachenunterricht in Europa. Dieser Bericht versuchte ferner, eine Übersicht zu den Unterrichtsprozessen zu erstellen, z.B. in dem er Statistiken über die relative Gewichtung der vier Fertigkeiten gab, oder zur Anzahl der Unterrichtsstunden gemäß der Lehrpläne, oder der maximalen Größe einer Klasse (vgl. hierzu auch Kapitel 2 dieses Berichtes). Die Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, hat **Schlüsselstudien** über Aspekte des Sprachenlernens in Auftrag gegeben. Das *Europäische Profil für Sprachlehrerausbildung – ein Referenzrahmen*, ist eine der neueren Studien (2004). Die 40 Schlüsselkompetenzen, die Lehrer idealerweise besitzen sollten, sind eine Hilfe, die Kompetenzen eines Frühbeginn-Lehrers genauer festzumachen. Information über das **Europäische Sprachensiegel** hilft Schulen, sich in ganz Europa Informationen über herausragende Initiativen anzueignen (<http://ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm>).

Die Arbeit von **Stiftungen und Verbänden zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Toleranz** kann nicht genügend gewürdigt werden. Zeitschriften über Fremdsprachenunterricht sind eine traditionelle Quelle an Information. Neue Zeitschriften für Sprachenlehrer, welche Informationen über nationale Forschungsprojekte enthalten, wie *poliglota* in Polen, wurden gegründet. Zeitschriften, die speziell die Lehrer von jungen Sprachenlernern ansprechen, wurden ins Leben gerufen. *Frühes Deutsch* (gegründet unter dem Titel *Primar* in 1992) erreicht alle Länder, in denen Deutsch in der Primarstufe als Fremd- oder Zweitsprache angeboten wird (www.goethe.de/dll/mat). Andere Zeitschriften, die von Lehrerverbänden verschiedenster Sprachen herausgegeben werden drucken wo angemessen Artikel über Frühbeginn oder übermitteln Informationen über nationale und internationale Kontexte. Zeitschriften für Primarstufenunterricht beinhalten regelmäßig Beiträge über das Unterrichten von frühen Fremdsprachen. Im Allgemeinen berichtet die **regionale und nationale Qualitätspresse** über neue Initiativen im Frühbeginn. Britische Zeitungen wie *The Guardian* geben (online) Informationen für alle Englischlehrer,

inklusive über Frühbeginn, z.B. durch Spezialberichterstattung aus dem Ausland (etwa der TEFL Link in, www.education.guardian.co.uk). Das wachsende Interesse am Unterrichten von moderner Sprache zusammen mit dem Inhalt anderer Unterrichtsfächer wird deutlich, wenn man sich das Webportal **Euroclit** anschaut: Das europäische Netzwerk für inhalt- und sprachintegriertem Unterricht (www.euroclit.net). Mit der Verbreitung neuer Technologien ist der Zugang zu Informationen für praktizierende Lehrer in bestimmten Ländern viel einfacher geworden verglichen mit dem Jahr, in dem der Blondin et al. (1998) Bericht publiziert wurde. Webseiten sind zu einer wichtigen Quelle an Informationen geworden und ein Instrument der demokratischen Partizipation. Arbeitsfassungen von Bildungsbehörden wie Entwürfe von Lehrplänen werden zwecks Beurteilung in das Netz gestellt. In Frankreich wurde **primlangues** (www.primlangues.education.fr), eine sehr umfassende Webseite für mehrere Sprachen mit Unterrichtsplänen, Gesetzesdokumenten und mit nach Schwierigkeitsgrad eingeteiltem Arbeitsmaterial in das Internet gestellt.

Manche Länder haben nationale (Informations-) Zentren über Fremdsprachenunterricht aufgebaut, so z.B. in Österreich (www.sprachen.ac.at). In Deutschland gibt es ein Dokumentations-Zentrum zur Forschung und didaktischer Literatur in den modernen Fremdsprachen, welches als abstracting service die sogenannte IFS Bibliographie publiziert (www.uni-marburg.de/ifs). CILT, das Nationale Zentrum für Sprachen [National Centre for Languages] (www.cilt.org.uk) und das schottische CILT (SCILT) in Stirling (www.scilt.stir.ac.uk) verteilen Informationen. In England gibt es ein nationales Beratungszentrum über frühes Sprachenlernen, welches am Ende des letzten Jahrtausends aufgebaut wurde (www.nacell.org). Norwegen hat ein Zentrum für Fremdsprachen im Unterricht (www.fremmedspraksenteret.no). Die Niederlande haben ein kleineres Koordinierungszentrum, das Nationale Büro für Moderne Fremdsprachen (www.nabmvt.nl). In Irland wurde 2001 ein nationaler Koordinator für frühe moderne Sprachen ernannt (www.eckildare.ie). Eine kleine, aber sinnvolle Initiative des irischen Zentrums sind die **Informationsblätter für Rektoren** (2004). In Ländern mit einem föderalistischen System werden Informationen über Lehrpläne und moderne Sprachen für Kinder von den dafür verantwortlichen Bildungsministerien verbreitet. Mit weiteren Arten von nationalem Informationsmaterial, wie etwa ein **Inventar von Lehrerfortbildnern**, welches in Polen von dem Nationalen Zentrum für Lehrerfortbildung erstellt wird (www.codn.edu.pl), erhofft man sich aufgrund der persönlicheren Ansprache, dass Lehrer so angeregt werden, mehr an Fortbildungen teilzunehmen. **Forschungszentren und Fremdsprachenbibliotheken auf einer mehr regionalen Ebene** bieten den Lehrern größere Möglichkeiten, an Informationsmaterial zu kommen und sich didaktisches Material anzuschauen. 2003 und 2004 wurden etwa in Ungarn 80 Materialzentren aufgebaut.

Nationale Konferenzen sind ein Weg, neue Ansätze vorzustellen, die mit der Bildung befassten verschiedenen Gruppen zusammenzuführen, Theorie und Praxis

abzugleichen und zu kombinieren und die überall stattfindenden Entwicklungen publik zu machen. In den Jahren 2002, 2003 und 2004 wurden in Polen als Pionierarbeit solche Konferenzen organisiert. In Slowenien fand ein ähnliches Ereignis 2006 statt.

5.1.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen, Empfehlungen und Direktiven

Der **Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Moderne Sprachen**, welcher mit seiner Ebene A1 sich auch auf die Grundschule bezieht, hat den Charakter einer Empfehlung, gleichzeitig ist er aber ein Schlüsseldokument, das die nationalen Sprachlehrpläne erheblich beeinflusst hat. Die von hochqualifizierten Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich aus vielen europäischen Länder 1992-93 erstellten „Nürnberger Empfehlungen“ erscheinen noch immer auf der Webseite des Goethe- Instituts. Sie übten nicht nur einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung nationaler und regionaler Lehrpläne für Deutsch aus, sondern bestimmten auch die Inhalte von Fortbildungen und regionales Unterrichtsmaterial. Verglichen mit solchen Dokumenten ist ein **bi-nationales Abkommen**, wie der deutsch-französische Freundschafts-Vertrag (1963), einerseits Beispiel für ein juristisches Dokument, auf der anderen Seite müssen die darin geplanten Bildungsmaßnahmen erst noch von Lehrern in beiden Ländern umgesetzt werden. In diesem Fall ebnete das Abkommen den Weg für ein Austauschprogramm von Kindergartenlehrern. Im Zuge der Erneuerung wurde dann 2003 der deutsch-französische Freundschafts-Vertrag durch weitere Zielvorgaben ergänzt, zu denen z.B. die verstärkte Unterstützung von Vor- und Grundschulen zählt, sowie die Unterstützung der Mittelmeerländer und der neuen EU Mitgliedsländer. Aktuelle Gesetzestexte und Verlautbarungen können z.B. auf den Webportalen von Ministerien, Euregios und anderen grenzübergreifenden Organisationen gefunden werden. Viele Länder haben neue **Schulgesetze** erlassen und **neue Lehrpläne für frühes Sprachenlernen** erstellt. Die Tschechische Republik hatte bereits ab 2004 ein neues Gesetz und ab 2007 wird dort auch ein neuer Lehrplan in Kraft treten. In Ungarn wurde 2003 das sogenannte Welt-Sprachen Programm gestartet mit dem Ziel, Veränderungen auf allen Ebenen nicht nur zu initiieren, sondern auch zu unterstützen. Lehrpläne in Europa variieren in ihrer Detailliertheit erheblich. Es wird ferner eine andauernde Debatte über den Status von Englisch als frühe Sprache geführt.

Entlang der Ländergrenzen ist es nun möglich geworden, dass schon **Kindergartenkinder die Grenzen überqueren können** und somit schon in jungen Jahren die außerordentlichen Vorteile offener Grenzen nutzen und einen positiven Umgang mit anderen Sprachen und benachbarten Kulturen lernen. Spezielle **bi-nationale und/oder Euregio Agenturen** bieten Unterstützung in juristischen Angelegenheiten an und sind behilflich bei dem Ausfüllen der benötigten Formulare um das grenzüberschreitende gegenseitige Besuchen der Partnerschulklassen so einfach und problemlos wie möglich zu gestalten.

Maßnahmen, welche die Rechte von Sprachen festlegen, schützen und fördern regionale Dialekte und Minderheitensprachen. In vielen Ländern wurde Englisch in der Primarstufe zur Standardfremdsprache gemacht. Wiederum andere Länder gestatten es, dass verschiedene Sprachen schon in der Primarstufe angeboten werden können. Das Baskenland, Belgien, Südtirol, das Elsass und Niederösterreich sind Beispiele für sehr komplexe linguistische Situationen. In Spanien gibt es zum Beispiel fünf Autonome Regierungen mit zwei offiziellen Bildungssprachen; in solchen Fällen ist oft die Fremdsprache bereits die Drittsprache – oft, aber nicht zwingend, ist sie Englisch. Viele Autonome Regierungen neigen dazu, eine zweite Fremdsprache schon in der Primarstufe einzuführen. Im Baskenland beinhaltet das Eleanitz-Mehrsprachigkeit-Projekt die Sprachen Euskera, Spanisch, Englisch und Französisch. Euskera und Spanisch werden ab drei Jahren zu einem hohen Niveau gelehrt. Ab dem Alter von vier Jahren kommt dann Englisch hinzu. Französisch wird mit zwölf Jahren eingeführt. 1991 wurde dieses Projekt in 8 Schulen gestartet, nun nehmen bereits 24 Schulen (im Primar- und Sekundarunterricht) daran teil. Im Vorschulunterricht wird Englisch für 2½ Stunden pro Woche gelehrt, in der Primarstufe für 3 Stunden. Euskera ist die Unterrichtssprache zwischen 3 und 10 Jahren, und in der Primarstufe wird es der dritten Klasse auch als Unterrichtsfach unterrichtet. Ab 8 Jahren wird Spanisch für 3 Stunden die Woche als Unterrichtsfach gelehrt. (www.ikastola.net)

Das **Anfangsalter** kann in gesetzlichen Dokumenten wie Lehrplänen festgeschrieben werden. Manche Länder erlauben beim Anfangsalter eine gewisse Flexibilität; andere haben das Anfangsalter festgesetzt. In Spanien haben alle Autonomen Regierungen das Anfangsalter für Fremdsprachenunterricht bei 6 Jahren allgemein vorgeschrieben.

Der Prozess des **Akkreditierens von Portfolios** ist nicht im engeren Sinne eine zwingende Maßnahme, aber er ist ein „Fokussierungs-“ Instrument und eine Form von Qualitätskontrolle durch den Europarat. Spanien hat eine auf einander aufbauende Reihe an Portfolios entwickelt, die wie folgt unterteilt sind: von 4-8 Jahren, von 8-12 Jahren und von 12-18 Jahren und 16+. Auch in Polen existieren Portfolios für alle Altersgruppen. Obwohl der Europarat keine legislative Macht besitzt, zeigt das Beispiel von Spanien und das auch vieler anderer Länder, dass die Empfehlungen einer europäischen Institution wie dem Europarat respektiert und in die Praxis umgesetzt werden. (www.coe.int/portfolio/)

5.1.3 Finanzielle Aspekte

Ein Aspekt von Prioritätensetzung im Bildungsbereich ist die **Investition für Fortbildungen**. Eine ähnliche Bedeutung hat die **Gewährung von finanzieller Unterstützung für neue pädagogische Hochschulen und Ausbildungsangebote im Frühbeginn**. Der dritte Bereich ist das zur Verfügung

stehende Budget auf Schulebene. Als 2005/06 in Portugal die allgemeine Einführung von Frühbeginn vorbereitet wurde, hat das Bildungsministerium eine Verwaltungsvorschrift erlassen, in der festgelegt wurde wie viel Geld jede Schule erhalten würde, damit die Schulen im Zuge der Umsetzung die Sicherheit hatten, dass ihnen ein bestimmter Betrag im Haushalt für diese Zwecke definitiv gewährt würde. Die Art und Weise, wie finanzielle Aspekte des Frühbeginns in der Öffentlichkeit diskutiert wurden bzw. werden, und der Grad mit dem Lehrer selbst über Budgetfragen die über ihren eigenen Kostenanteil für Fortbildungen oder Klassenfahrten hinausgehen, informiert sind, variiert sehr stark von Land zu Land.

Studien über den ökonomischen Aspekt des Fremdsprachenlernens und der Sprachkompetenz und über Sprache als Wirtschaftsfaktor liegen außerhalb der Reichweite dieses Berichtes. Nur einige wenige Hinweise sollen gegeben werden. In einem nationalen Bericht über den Stand von Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden (Edelenbos & de Jong, 2004) werden Zahlen für die Ausgaben in diesem Sektor genannt. In Großbritannien ist Englisch Teil der Exportindustrie. 2005 wurde eine von der französischen Regierung bei einem Schweizer Ökonomen in Auftrag gegebene Studie über die Kosten einer „Nur-Englisch“ Politik versus eines Mehrsprachigkeitsansatzes versus Esperanto (Grin, 2005) publiziert.

Geld von **Stiftungen** unterstützt die Implementierung von Frühbeginn. Ein Beispiel für eine solche Stiftung ist „Praktisches Lernen“ (in München), welche schon seit einigen Jahren Konferenzen finanziert hat an denen Experten aus Ministerien und Universitäten teilnehmen (www.praktisches-lernen.de). Die Soros Stiftung ist in Zentraleuropa aktiv (www.soros.org). In Ungarn wurde durch das Bildungsministerium 2003 das spezielle Programm „Hilfe für die Benachteiligten“ ins Leben gerufen, welches auch die Fremdsprachinitiativen für Kinder beinhaltet. Ländern mit einer weniger ausgebauten Infrastruktur erhalten große Summen aus europäischen Mitteln, Stiftungen, und Organisationen wie der Weltbank. Die Drittmittel für die Forschung in diesem Bereich der Geistes- und Erziehungswissenschaften könnten vergleichend mit der finanziellen Unterstützung der Forschung im Bildungssektor allgemein und für die Naturwissenschaften untersucht werden. Auf Schulklassenebene ist ein finanzieller Faktor die **Bezahlung von Ersatzlehrern**, wenn die eigentlichen Klassenlehrer auf Fortbildung sind.

5.1.4 Beobachtungs- und Kontrollprozesse (monitoring)

Das Klassifizieren von Sprachenzentren als Innovationszentren und das Schaffen eines institutionellen Netzwerkes, um Innovationen durch solche Zentren zu unterstützen, wird exemplarisch durch das Zentrum für Fremdsprachen in Barcelona (welches 1986 gegründet wurde) dargestellt. Es ist ein Dokumentationszentrum, aber mit der expliziten Aufgabe, Innovationen zu entwickeln und zu steuern. Zum Beispiel

wurden im Jahr 2005 208 Lehrer durch Programme die von diesem Zentrum geleitet oder mitorganisiert wurden, ins Ausland geschickt.

Das Bereitstellen von Strukturen für die Lehrerausbildung ist ein zentraler Aspekt von Organisation. Stabile Strukturen für Fortbildungen werden aufgebaut und spezielle Kurse angeboten, um die Qualität zu verbessern. Damit erhöht sich das berufliche Profil der Grundschullehrer. Rahmenbedingungen für Fortbildungen werden entwickelt um die Maßnahmen nachhaltig zu machen und ihre Qualität zu verbessern. Die nationalen und regionalen Beispiele werden in dem Teilkapitel über Lehrerausbildung dargestellt.

Lehrpläne über mehrere Schuljahre oder Stufen hinweg überwinden das Problem der Kontinuität. Ein solches System ist das der *key stages* im nationalen Lehrplan von England. Während diese Stadien sich auf alle Unterrichtsfächer beziehen, wurde der Begriff „Sprachenleiter“ (language ladder) erst kürzlich geprägt, um die Kontinuität im Sprachenlernen von der Kindheit bis zum jungen Erwachsenen zu umschreiben (www.nacell.org; www.dfes.gov.uk). Inwieweit diese linearen Metapher von Stadien und Leitern das tatsächliche Sprachenlernen ausreichend beschreiben, ist eine Frage die es noch zu beantworten gilt.

Das sorgfältige Planen des Beginns in noch jüngerem Alter zielt darauf ab, unerwartete Probleme, die im Aufbaustadium eintreten können, zu verhindern. In Norwegen, wo Schulen dazu geraten wurde, eine moderne Sprache früher zu beginnen, wurden 15 Schulen, die freiwillig Pilotkurse eingeführt hatten, von dem Ministerium eingeladen, bei einem einführenden Seminar teilzunehmen, an dem sie von internationalen Experten Coaching erhielten. (www.fremmedspraksenteret.no; www.utdanningsdirektoraret.no) Die Pilotschulen sind in ein Netzwerk eingebunden. In England wurde 1999 die Frühe-Sprachlern-Initiative gegründet und für zwei Jahre finanziell unterstützt. Aufgrund der positiven Ergebnisse und eines Berichtes von der Nuffield Foundation über den Status moderner Sprachen, der einen massiven Anstieg des Frühbeginns befürwortete (2000), wurde diese Initiative verlängert. Eine nationale Strategie für das Lehren und Lernen moderner Sprachen in der Primarstufe wurde entworfen.

Die Etablierung regionaler Netzwerke von Lehrer-Koordinatoren ist eine Maßnahme, die Qualität in allen geographischen Gebieten zu sichern.

Der Aufbau nationaler Netzwerke für Lehrerfortbildung wird in den meisten Fällen von Behörden initiiert, aber auch von Akteuren wie dem British Council, dem Goethe Institut, Institut Français, Instituto Cervantes, Zentren für Nordische Kultur u.a., oder Lehrerverbänden einer bestimmten Sprache, unterstützt. Ein Beispiel hierfür ist Polen, wo die Kontaktpersonen für Ausbildungsinitiativen in einem nationalen Netzwerk zusammengefasst sind (Young Learners/Delfort) und von dem nationalen

Fortbildungsinstitut in Warschau (www.codn.edu.pl) und dem Goethe Institut Warschau koordiniert werden. In der Tschechischen Republik haben die Netzwerke der Deutschlehrer häufig frequentierte Mailinglisten installiert. Auch ein Lehrerausbilderverband wurde dort ins Leben gerufen (www.amate.cz). Der Verband der Englischlehrer der Tschechischen Republik wurde 1990 gegründet und hat derzeit fast 700 Mitglieder (www.atecr.cz).

5.1.5 Mobilität und Flexibilität

Flexibilität zu gestatten konterkariert nicht die Sicherung von Qualität durch Kontinuität. Finnland zum Beispiel ist eines der Länder, dessen Lehrplan sehr allgemein gefasst ist und eher einem Grundgerüst ähnelt. Dieser pädagogische Glaube an dezentrale Gestaltung von Lehrplänen ist nicht per se ein Ausdruck von guter Praxis. Wenn jedoch diese Form der Dezentralisierung mit den Bildungsprinzipien eines Landes übereinstimmt und akzeptable bzw. hohe Lernergebnisse erzielt, dann kann man diese als eine Strategie des Bildungssystem begreifen, die bewiesen hat, dass sie erfolgreich funktioniert. Österreich ist ein weiteres Land, in dem der Lehrplan eher eine Art Grundgerüst ist, welches eine höhere Flexibilität der Schulen ermöglicht, so dass diese den Kontakt mit zwei modernen Sprachen herstellen können und gegebenenfalls die Lernzeit etwas verlängern dürfen. In der Tschechischen Republik werden ab 2007/08 die Schulen unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Moderne Sprachen ihre eigenen Lehrpläne ausarbeiten. Dänemark und Schweden werden auch die Verantwortung und Ausgestaltung der Lehrpläne auf die Schulen übertragen. Aus der Sicht der nationalen Ministerien bedeutet Dezentralisierung, dass viele Aktivitäten an der Basis umgesetzt werden, aber nicht mehr unbedingt den Schulbehörden gemeldet werden.

Die Schaffung und Ausweitung von Begegnungsmöglichkeiten ist ein populäres Unternehmen geworden. Es gibt solide Strukturen, wie Lehreraustausch im Rahmen von Comenius-Aktionen, doch bedarf es in diesem Bereich wohl sehr flexibler Maßnahmen. Das Interesse, und die Attraktivität der für Austausch ausgewählten Länder, hängen stark von den jeweiligen Kontexten und Regionen ab. Im Elsass wird 1% des Deutschunterrichts von deutschen Austauschlehrern erteilt. Arion Studienbesuche ermöglichen es, dass Gruppen von erfahrenen Lehrern und Verantwortungsträgern für eine Woche Schulen in verschiedenen Regionen oder Städten besuchen, wobei die Teams immer aus Teilnehmern unterschiedlicher Länder kommen. Ziel dieser dezentralisierten Sokrates Initiative ist es, Pädagogen in direkten Kontakt mit guter Praxis in anderen Mitgliedstaaten zu bringen um ihnen dadurch einen neuen Blick auf ihren eigenen Bildungskontext zu geben und durch diesen Anreiz die Qualität zu verbessern. Ein weiteres Ziel ist das Verstärken von gegenseitigem

Informationsaustausch. Diese Studienbesuche reichen bis in das Jahr 1978 zurück. Studienbesuche können sich auch mit Aspekten des Sprachenunterrichts, unter Berücksichtigung der Primarstufe, befassen (www.arion-visits.net). Für Kinder werden schon seit Jahrzehnten Klassenfahrten organisiert. Doch wurden erst in den 90er Jahren des 20ten Jahrhunderts Vorkehrungen von Seiten der Schulbehörden getroffen um auch schon generell Grundschulern im Rahmen einer Klassenfahrt ein Überqueren der nationalen Grenzen zu ermöglichen. Erst 1992 durfte z.B. eine Französischklasse von Neunjährigen aus Bayern eine Woche mit ihrer Partnerklasse im Elsass verbringen. Je nach der politischen Lage haben in Grenzregionen solche Austausche in der Primarstufe schon mehr oder weniger lange stattgefunden. Offensichtlich sind Fahrten ins Ausland leichter, wenn man in Grenzregionen wohnt, aber Fahrten ins Zielsprachenland sind z.B. für kontinentaleuropäische Grundschüler, die Englisch lernen, kaum möglich. In Spanien wurden 2005 zum ersten Mal 11-12 Jährige in ihrem letzten Jahr in der Grundschule in ein vollständig subventioniertes innovatives Kurzimmersionsprogramm platziert: 1200 Kinder aus ganz Spanien konnten für 1 bis 2 Wochen English immersion genießen. Sie trafen sich in einer Schule oder einem Zeltlager in Spanien. Kinder aus jeweils verschiedenen Regionen wurden zusammengruppiert. In vielen Comenius Projekten auf der Primarstufen Ebene wird als Bestandteil der Initiative zumindest virtuelles gegenseitiges Besuchen vorgeschlagen. Sommerzeltlager, die zu einem Teil aus Fremdsprachenlernen und zum anderen Teil aus Spaß, Spielen und interkulturellem Lernen bestehen, existieren bereits für junge Lerner. Aufgrund des geringen Raums soll in diesem Bericht nur eine der Initiativen genannt werden. Diese Initiative wurde schon 1989 in Ungarn ins Leben gerufen. Für zehn Tage verwandelt sich das Zeltlager in ein Theater des Sprachenlernens: die rund 80 Teilnehmer pro Jahr werden mit verschiedensten Lebensstilen, Kommunikationsarten und Unterrichtstilen konfrontiert. Dieses spezielle Zeltlager ist für unterschiedliche Altersgruppen offen, so dass auch den Jüngeren von den älteren Lernern geholfen wird. Das eingesetzte Sprachmaterial ist in 8 Ebenen unterteilt. Die Kinder werden von Muttersprachlern unterrichtet und erfahren dadurch ein weites Spektrum an Methoden (Babb & Horvathne, 2002).

An der tri-nationalen Grenze von Luxemburg, Deutschland und Frankreich gibt es das neue Schengener Gymnasium und in unmittelbarer Nähe, in Perls, ist eine andere Sekundarschule. Neben intensiven Begegnungsprogrammen werden die Lehrpläne gemeinsam gestaltet und ausgetauscht. Solche Schulen, die auf der Sekundarstufe agieren, können nur gegründet werden, wenn die Kinder bereits in der Primarstufe die jeweiligen Nachbarsprachen intensiv gelernt haben und durch den regen Austausch in Kurzbesuchen ein Klima der Verständigung und Toleranz geschaffen wurde, auf dem die Sekundarstufe aufbauen kann. Um das Ziel der Europäischen Kommission und des Europarats zu verwirklichen, nämlich die Begegnungsmöglichkeiten auszubauen, wird

auch die Gelegenheit geboten, Kinder in den Städten, in denen sie leben, zusammenzuführen. Das Sommerzeltlager wird dann zum Beispiel im Stadtpark aufgebaut, oder ein Englisch-Abenteuerlager von den Behörden organisiert. Diese Art von öffentlichen Initiativen ermöglichen es, dass Kinder aus sozial schwächeren Familien am frühen Sprachenlernen teilnehmen können. In Niederösterreich gibt es sogar die Möglichkeit, die Kinder während der Sommerferien kostenfrei über die Grenze zu schicken.

Unterstützung für grenzüberschreitende Initiativen existiert je nach Umständen schon seit Jahrzehnten auf kommunaler Ebene, sie kann auch ein erst in jüngster Zeit auftretendes Phänomen sein. Flexibilität als gute Praxis meint in diesem Fall schnelle und angemessene Reaktionen auf politische, ökonomische und kulturelle Veränderungen entlang der Grenzen. Das Saarland und das Oberrheintal in Baden-Württemberg sollten in diesem Zusammenhang als Beispiele erwähnt werden, da beide, wie bei vielen anderen Grenzregionen auch, schon langbestehende Initiativen entlang ihrer Grenzen aufweisen und darauf aufbauend neue Begegnungs- und Austauschgelegenheiten geschaffen haben. Nach 1990 wurden viele Initiativen durch neugegründete Agenturen in den Euregios unterstützt. Viele dieser Initiativen wurden nach dem Fall des Eisernen Vorhanges ins Leben gerufen, andere wiederum erst in neuester Zeit, so wie Pontes im Tschechisch-Polnisch-Deutschen Grenzgebiet. Eine Tendenz, die sich abzeichnet ist, dass Initiativen von ursprünglichen bi-nationalen Institutionen tri-national werden oder zumindest tri-nationale Aktivitäten in die Programme mit einbauen. Zum Beispiel organisiert das Deutsch Französische Jugendwerk (OFAJ; www.dfjw.org) verstärkt tri-nationale Initiativen. Ähnlich auch Tandem, das Deutsch-Tschechische Koordinationszentrum (www.tandem-org.de) welches mit dem Deutsch-Polnischen Jugendaustauschbüro (www.dpjw.org) zusammenarbeitet. Ein sehr neues Produkt aus diesen beiden Agenturen ist eine CD-Rom namens Trio-Linguale (2004). Organisationen, die nur eine Sprache und Kultur fördern, wie das Goethe Institut, Europees Platform, Instituto Cervantes und das Institut Français haben ihren Hauptsitz in den Ländern, wo die Sprache Muttersprache ist, aber ihre Ausstrahlungskraft geht weit über Landesgrenzen und Europa hinaus und sie schaffen ein großes Interesse an regionalen Ansätzen.

Auf Großstädte abgestimmte Rahmenbedingungen wurden aufgrund des hohen Zustroms an Immigranten – d.h. an Anderssprachigen ausgearbeitet. Die Modelle wie man die Integration durch frühes Sprachenlernen fördern kann, sind sehr unterschiedlich, da diese vom demographischem Wandel, der allgemeinen Politik und der Bildungspolitik bestimmt werden. Aus Brüssel wird berichtet, dass zum Beispiel das Foyer Modell (www.foyer.be) als gute Praxis betrachtet wird. Dieses Modell hat Dreisprachigkeit (in der Muttersprache, Flämisch und Französisch) als Ziel. 30% aller Kinder sollen Immigrantenkinder sein. Die Geschichte dieses Modells reicht in das Jahr 1981 zurück. Es unterliegt dauerhafter externer Beurteilung. Die Immigrantenkinder,

welche die Zielgruppe dieses Modells sind und an diesem Programm teilnehmen, enden weitaus seltener in Berufsschulen, d.h. mehr erreichen höhere Abschlüsse (dies ist ein langfristiger Effekt). Ein anderes Programm aus Brüssel ist STIMOB (stimulierend meertalig onderwijs in Brussel). Dies ist ein Sachfach- und Sprache integrierendes Programm, welches seit 2001 aktiv ist. In der gesamten Stadt Danzig kann bereits in der ersten Klasse mit einer Fremdsprache (in diesem Fall Englisch) begonnen werden, da die Stadt finanzielle Unterstützung auch für Sprachtraining und Didaktikausbildung gewährt. Diese Initiative wird bis 2020 weiterlaufen.

Strukturen, um die neuen Medien zu nutzen, sind eine Reaktion auf die technologischen Veränderungen und haben sich auf alle Ebenen der Schulen ausgewirkt. Reaktionen im Bildungssektor müssen sich an neue Entwicklungen und an die Veränderungen in der Popularität bestimmter neuer Medientypen anpassen. E-Mail Partnerschaften sind allen Lehrern bekannt, ob sie diesen Weg für die Schaffung von Authentizität nutzen oder nicht. Es gibt vielerlei Unterstützungsprogramme für Lehrer, von Listen interessierter Schulen über Schritt-für-Schritt Handbücher für virtuelle Partnerschaften. Zwei Initiativen, die auf supranationaler Ebene für virtuelle Begegnungen organisiert wurden, sind netd@ys und e-twinning. Netd@ys lief 2004 aus, hatte aber bis dahin durchgängig für 8 Jahre bestanden. 2004 hatte diese Initiative 624 Teilnehmer. Eines der Ziele war, Lerner aus verschiedenen Ländern durch das Internet miteinander zu verbinden, die dann gemeinsam eine Aufgabe wie das Erstellen einer Web-Zeitung, eines Films, oder eines Berichtes über ein Studienprojekt innerhalb einer Woche zu bewältigen hatten. Die teilnehmenden Länder organisierten besondere Veranstaltungen wie Multimedia Werkstätten, in denen sich dann die Gruppen trafen. Diese Veranstaltungen waren für die Öffentlichkeit zugänglich. 2004 waren zum Beispiel in Polen digitale Einsendungen in fünf verschiedenen Formaten möglich: Film, Galerie, Komik, Reportage und Notizbrett, die jüngsten Teilnehmer waren sieben Jahre alt (www.netayseurope.org). Informationen, wie man ähnliche Projekte starten kann, sind nun auf dem Webportal www.elearningeuropa.info erhältlich. Eine der neueren Initiativen ist e-twinning. Zwei oder mehr Schulen arbeiten zusammen an einem gemeinsamen Thema und können auf diesem Portal die chatroom, e-mail und Forumfunktionen zur Kommunikation nutzen. Die Ziele dieses Projektes sind das Lehren von Toleranz und die Schaffung von Lernanreizen durch diesen authentischen Austausch. Es gibt dort schon fertige herunterladbare Projektmaterialien (*kits*) ; auch Schulen für Kinder mit besonderem Förderbedarf können daran teilnehmen. Die Initiative spricht Lerner ab der Vorschule an. In weniger als einem Jahr, seit dem Beginn dieser Initiative, haben sich bereits 11.000 Primar- und Sekundarschulen angemeldet; bis Ende 2006 sollten schon 2000 Schulen aktiv daran teilnehmen (www.e-twinning.net). Innerhalb eines Landes bereiten offizielle Agenturen Richtlinien und Unterstützung vor, so das belgische *Carnet de route pour élaborer un projet d'échange à distance* (Hubin, ed. 2006).

Zu welchem Grad Schulen computergestütztes Lernen nutzen, unterscheidet sich, und ist von der Akzeptanz und der lokalen Notwendigkeit abhängig, zum Beispiel in abgelegenen ländlichen Gegenden. Ein Argument, welches häufig von Grundschullehrern angeführt wird, ist, dass Kinder mehr Zeit für personale Interaktion und handgreifliches, nicht-virtuelles Material benötigen, und dass soziale Kompetenz weitaus wichtiger ist als Medienkompetenz. Es ist verständlich.

Effektive Veränderungen im kleinen Rahmen benötigen eine gewisse Inkubationszeit, bevor sie sich der Öffentlichkeit präsentieren. Daher sind die allerersten Schritte fast unsichtbar. Es ist gut möglich, dass ein großer Prozentsatz der Aktivitäten, die gute Praxis kennzeichnen, kleine Maßnahmen auf der Schulebene sind, die niemals berichtet werden, aber schon seit Jahren funktionieren. Diese wären dann die echten Initiativen an der Basis. Die folgenden Beispiele sollen Hinweise auf solch klein angelegte Maßnahmen geben. In Griechenland sind Kurse außerhalb des Lehrplanes für Kindergarten und Grundschulkindern besonders beliebt. Oft finden diese samstags statt. 2004 hat das Goethe Institut Thessaloniki für Deutsch das Konzept „Aktive Pause“ entworfen. Dieses sieht vor, dass Kinder im Schulhof Spielmaterial für draußen vorfinden und dieses dann während der Pause benutzen können. Die Institution hat darauf hingewiesen, dass vor allen Dingen Stadtkinder Anreize für Gruppenbewegungsspiele benötigen, um das kognitive Lernen und ihren begrenzten Zugang zur Natur auszugleichen. Solche Aktivitäten wirken sich auch positiv auf die Motivation und Konzentrationsfähigkeit beim Sprachenlernen aus. Die Kinder wiederum wissen, dass diese Aktivitätsangebote existieren und fragen auch danach. Im Vergleich zu anderen Sprachschulen ist dieses Angebot einzigartig. Im gleichen Goethe Institut (dies ist nur ein Beispiel, denn solche Aktivitäten werden in vielen Ländern und für viele Sprachen angeboten) werden vor den großen Feiertagen wie Ostern und Weihnachten Nachmittage für Kunst und Basteln angeboten. Kinder finden sich an solchen Nachmittagen zu Tandems zusammen. An diesen Veranstaltungen nehmen 120-150 Kinder teil, und die Unterstützung von Seiten der Eltern und der protestantischen deutschen Kirche ist enorm. Dieses Angebot ist für Kinder mit griechischem, deutschem oder anderen sprachlichen Hintergrund. Die Kinder sind alle hoch motiviert und arbeiten einen ganzen Nachmittag mit voller Konzentration. Diese Veranstaltung besteht schon seit Mitte der Neunziger und wird weiterhin stattfinden, da dies eine exzellente Begegnungsplattform ist. In französischen Kindergärten wiederum wird im Nachmittagsprogramm Deutsch oder auch eine andere Sprache ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt.

5.1.6 Rahmenbedingungen beeinflussen

Für die sehr jungen Lerner im Alter von 3 bis 7 Jahren gibt es mit Blick auf Kindergartensprachen (hauptsächlich Englisch) sehr viele Aktivitäten im privatem

Bereich. Aber in manchen Ländern sieht der staatliche Vorschul- und Grundschulunterricht vor, Frühbeginn als regulären Bestandteil des Programms einzuführen. In Spanien befürworten alle Autonomen Regierungen einen Vorschulbeginn (also im Alter von 5, in manchen Fällen auch 4 Jahren) mit festgelegten Inhalten. In einer Schule in Bologna, um ein Beispiel auf lokaler Ebene zu nennen, wird Englisch in der Vorschule als eine aufgabenbasierte Aktivität eingeführt und wird dann als sprachenorientierte Aktivität weitergeführt. Unterricht für die Gruppe der 5 bis 7 Jährigen wurde institutionalisiert. Das *Hocus-Lotus* Programm in Italien erreicht kleine Kinder durch eine Vielzahl an Medien (www.hocus-lotus.edu). In der Slowakei wurde an dem ELC in Kosice eine neue Initiative für Kinder ab 3 Jahren ins Leben gerufen. Da auch die Eltern teilnehmen, wurde jetzt ein neues Projekt „Mum, Dad and me“ genannt. Die Kleinkinder können mit ihren Eltern zusammen Englisch, Französisch, oder Italienisch (www.elc.sk) lernen.

Mehrsprachige Lehrpläne werden oft in mehrsprachigen Regionen initiiert. So zum Beispiel im Susa Tal in Italien. Drei Sprachen – Französisch, Italienisch und Englisch - werden parallel zueinander und auf der gleichen Ebene ab dem Kindergarten bis zum Ende der Grundschule gelernt. Es gibt 2 Stunden Französisch und 2 Stunden Englisch pro Woche. Sprach- und sachfachintegrierendes Lernen wird in den Naturwissenschaften und der Geographie praktiziert; qualitativ hochwertige Schulbücher wurden in Englisch geschrieben. Dieser Ansatz ebnet den Weg der europäischen Integration durch verschiedene Sprachen und Kulturen. In Alto Adige haben manche Klassen die Möglichkeit vier Sprachen zu lernen: Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch; ein CLIL Ansatz wird in mehreren Fächern angewandt. Weitere Gründe für das Anbieten mehrsprachiger Programme sind die Reaktionen auf das Interesse der Eltern und die wahrgenommenen ökonomischen Bedürfnisse einer Gesellschaft. In Litauen wurde 2004 in einem Kindergarten ein Pilotprojekt mit einer Deutsch-Litauischen und einer Deutsch-Englischen Gruppe gestartet. Dieses Projekt hat Modellcharakter im Land, da es auf der Initiative einer Lobbygruppe basiert. In der Stadt Magdeburg in Deutschland, wurde 2005 eine dreisprachige Grundschule gegründet, die ab der ersten Klasse Vertiefung in Englisch anbietet und Französisch als Fach ab der zweiten Klasse. Die Schule öffnet um 6 Uhr morgens und Kinder können dort bis 18 Uhr bleiben. Dieses Schulprogramm ist ein Beweis für die Professionalität, mit der neue Initiativen geplant werden, und wie aus Erfahrungen bei organisatorischen Belangen geschöpft wird. Es gibt Muttersprachler in Englisch und Französisch als Lehrkräfte und *teaching assistants* wurden schon zu Beginn angefordert. Auf der Webseite findet man den ausdrücklichen Hinweis auf die Formel $m + 2$ (Muttersprache und 2 Sprachen) der EU (www.stejh.de/Grundschule/). Abgesehen von solchen Maßnahmen, die einen sehr besonderen Charakter aufweisen, nehmen bilinguale Schulen, die an den Grenzen oder in einem Umfeld von Dialekten

oder seltenen Sprachen situiert sind, oft Englisch als Drittsprache in das Sprachlernprogramm mit auf. In Sachsen bieten einige Schulen die obligatorischen zwei Stunden Englischunterricht an und zusätzlich für drei Stunden die Woche Französisch, Tschechisch, oder Polnisch. Auch dreisprachigen Unterricht findet man also in einigen Regionen Europas. Ein Buch über dreisprachigen Grundschulunterricht in Europa wurde von Beetsma publiziert (2002; cf. auch *International Journal of the Sociology of Language*, Heft 171 (2005), Thema: Trilingualer Unterricht in Europa).

Durch die Verlängerung der Dauer des Primar-Fremdsprachenunterrichts mithilfe eines gesenkten Startalters hofft man, dem fast muttersprachlichen Gebrauch der ersten Fremdsprache im Lauf der Schulzeit näher zu kommen und das Ziel der EU Kommission, dass zwei weitere Sprachen ausser der Muttersprache gelernt werden sollen, zu erfüllen. Schon sehr früh hat Österreich das Alter auf die erste Klasse herabgesetzt und Vorkehrungen getroffen, dass diese eine Stunde in Klasse 1 in kurzen eingebetteten Einheiten pro Woche erfolgen kann. Die Herabsenkung des Alters in Österreich würde als gute Praxis zählen, denn man befolgt somit das Prinzip Je früher desto besser.

Das Sprachenangebot zu erweitern ist stark von den politischen und kulturellen Traditionen in der Politik eines Landes abhängig und auch von den Abgrenzungen, die zwischen Minderheitensprachen, wenig genutzten Sprachen und Fremdsprachen vorgenommen werden. Für genauere Beschreibungen müssten bei jedem Fall der Status der regionalen Sprachen, die Einflussstärke der Lobbygruppen wie z.B. Eltern, und die Haltung der politischen Parteien mit beachtet werden. In Irland ist Gälisch offizielle Sprache. Für eine Vielzahl der irischen Kinder ist Gälisch wie eine Fremdsprache und müsste auch mit den Methoden einer solchen unterrichtet werden. In Grenzregionen kann die unmittelbare Nähe der Sprachen, insofern diese linguistisch miteinander verwandt sind, genutzt werden. In Gebieten, in denen viele Sprachgruppen leben und die Mitglieder untereinander heiraten, stellt sich die Sprachsituation wieder anders dar. Immigrantensprachen an den Schulen können offiziell den gleichen Status wie z.B. die Fremdsprachen Französisch oder Englisch haben. Es wird als demokratische Praxis betrachtet, wenn es gestattet wird die kleineren Sprachen auch zu lehren. Wenn sich andererseits eine Schule für Englisch entscheidet und andere Sprachen, die in der Schule oder dem Stadtteil zu hören sind, im kleineren Rahmen in einer Projektwoche oder durch andere klein angelegte Aktivitäten präsentiert, können diese Maßnahmen ebenfalls als gute Praxis bezeichnet werden, denn sie befolgen die EU Politik der Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfeldes.

CLIL Initiativen (Verbindung von Sprach-und Sachfachunterricht) verändern den Zeitfaktor beim Lernen, denn sie machen eine andere Sprache zum Unterrichtsmedium in Modulen oder Fächern des allgemeinen Grundschullehrplanes. CLIL ist ein Dachbegriff, der viele Definitionen in sich vereint. Er ist ein Schlüsselwort,

dass immer häufiger Verwendung findet und sehr weit gefasst ist. CLIL könnte als 15-minütige Unterrichtssequenz über Äpfel innerhalb eines Unterrichtes über Früchte interpretiert werden, kann aber auch über die Dauer eines Jahres das Unterrichten von verschiedenen Themen bedeuten, oder das Lehren von ein bis zwei Fächern in einer anderen Sprache sein. Selbst wenn der Begriff CLIL nicht ausdrücklich im Lehrplan erwähnt wird, so wurde das Einbetten einer Fremdsprache in andere Unterrichtsfächer oder schulische Aktivitäten, soweit angemessen, z.B. in kurze Zählübungen, Sport, Kunst und Basteln und Musik, schon seit vielen Jahren im Frühbeginn vorgeschlagen. Die Entscheidung zu treffen, ein bestimmtes Fach vollständig in einer Fremdsprache zu unterrichten, ist ein weitaus größerer Schritt, der von der Ausbildung der Lehrer und dem zur Verfügung stehenden Material abhängig ist. Wenn der Begriff CLIL sich auf Programme bezieht, die zu 50% den Fächerinhalt in einer anderen Sprache unterrichten, dann wird auch öfters der Begriff Immersion verwendet. Diese wurde in dem vorliegenden Bericht nur kurz thematisiert, da die Autoren gebeten wurden, sich auf die Entwicklungen im Normalfall (*mainstream*) zu fokussieren.

Europäische Klassen / internationale Abteilungen von Schulen wurden in den 90ern von den Behörden einiger Länder initiiert und sollten die Ziele der Europäischen Union wie Integration und Toleranz vorantreiben. Ein Klassentyp besteht z.B. zur einen Hälfte aus Sprechern der nationalen Sprache und zur anderen Hälfte aus einer anderen europäischen Sprache, und der gesamte Grundschullehrplan wird in einem sorgfältig ausgearbeiteten Stundenplan in beiden Sprachen unterrichtet. Die Sprachfähigkeit der Lehrer ist sehr hoch. Die Europaschule Berlin ist ein solches Beispiel. Die ersten Klassen begannen 1992 in verschiedenen Stadtteilen von Berlin. 2006 waren 5.600 Kinder in diesem Programm eingeschrieben. Neun Sprachkombinationen werden angeboten, z.B. Deutsch-Portugiesisch, Deutsch-Englisch, Deutsch-Russisch, oder Deutsch-

Türkisch. (http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/) In der Stadt Wolfsburg (Deutschland) wurde 1993 die Deutsch-Italienische Grundschulklasse als Pilotprojekt gestartet; 1997 wurde das Projekt zu einer staatlichen Gesamtschule und seit 1999 darf es Klassen von 1-10 unterrichten; seit 2004 wird auch ein Oberstufen Programm angeboten. Die Sprachkombination reflektiert die demographische Situation der Stadt, da italienische Gastarbeiter als erste nach Wolfsburg gekommen waren, um für VW zu arbeiten (www.home.wolfsburg.de/italges). In manchen Ländern können die sogenannten „europäischen“ Klassen auch „internationale“ Klassen genannt werden, oder „internationale Abteilungen“. Eine neue Initiative seit September 2006 ist zum Beispiel die Eröffnung einer internationalen Abteilung/Portugiesisch an der Cité scolaire internationale de Lyon. Diese ist für Primarstufen- und Sekundarstufen Schüler. Auf der Primarstufen Ebene (Cycle 3), werden 6 Stunden pro Woche Portugiesisch im Unterricht eingeplant. Diese Abteilung vereint Französisch und Portugiesisch

sprechende Kinder. Einige tausend Portugiesen leben in Lyon (www.cite-scolaire-internationale.org).

5.2 Lehrerbildung

5.2.1 Ausbildung und Fortbildung

Ausweitung und Erneuerung der Lehrerausbildung ist ein andauernder Prozess im Bildungssystem. Initiativen in der Grundausbildung und in der Fortbildung um Lehrer über Spracherwerb, Methoden, die interkulturelle Dimension – um nur ein paar der Bereiche zu nennen, in denen Kompetenz erwartet wird – zu informieren, sind sehr umfangreich geworden. Pädagogische Hochschulen und Universitäten sind akademische Institutionen und haben daher auch ein Maß an akademischer Freiheit. Selbst wenn es ministeriale Richtlinien bezüglich der Inhalte der Unterrichtsmodule gibt, ist es Sache der Hochschulen, Semesterpläne zu erstellen, neue didaktische Ideen und Forschungsergebnisse zu integrieren, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu markieren und das Gewicht der benachbarten akademischen Disziplinen wie die Sprachwissenschaft, Psychologie, Literaturwissenschaft, Bildungs- und Kulturtheorie zu bestimmen. In welchem Verhältnis in den Ausbildungsseminaren praxisorientierte Sitzungen zu solchen stehen, die sich mit Bildungstheorien, Sprachwissenschaft, Literatur- und Kulturtheorie und Methoden beschäftigen, ist immer ein Diskussionspunkt gewesen. Wenn man sich die Liste der benötigten Kompetenzen in dem Europäischen Profil für Sprachlehrerausbildung in Erinnerung ruft, so wird deutlich, dass ein rein praxisbezogener Ansatz völlig unzureichend ist. In den 90er Jahren des 20ten Jahrhunderts wurden durch die neuen Mitgliedsländer intensive Anstrengungen unternommen, die Lehrerausbildung zu modernisieren und an die veränderten Bedürfnisse durch die offenen Grenzen anzupassen. Bereits 1995 wurden in Polen die ersten Kurse für Frühbeginn Lehramtstudenten angeboten und spezialisierte pädagogische Hochschulen aufgebaut. Die Mehrheit dieser Hochschulen bietet Kurse für Frühbeginn (30-60 Stunden) an. In der Tschechischen Republik ist es möglich, das Fach „Unterrichten von modernen Sprachen für Kinder“ zu studieren, als Teil der Grundschullehrerausbildung. Es gibt auch einen akkreditierten Universitätsausbildungsgang für Kindergartenlehrer. In Frankreich wurde der Bereich Fremdsprachenkompetenz für Studenten, die Grundschullehrer werden wollen, verstärkt. Auf Zypern wird 2007 ein besonderes Förderprogramm für künftige Grundschullehrer anlaufen.

Die Haltungen gegenüber der Notwendigkeit eines Grundstudiums für Frühbeginn waren sehr gemischt. Es wurden z.B. Behauptungen von Seiten der Lehrer im Sekundarbereich aufgestellt, dass der Lerneffekt in den zwei Jahren der Grundschule so minimal sei, dass sie die auf Primarstufe angebotene Sprache noch einmal neu

lehren müssten. Am anderen Ende des Spektrums gibt es die Haltung, dass ein Frühbeginn-Lehrer mehr qualifiziert sein müsse als ein Lehrer im Sekundarbereich, da die Lernprozesse der Kinder sehr subtil seien und daher der Unterrichtsdiskurs entsprechend feinfühlig. (vgl. für ein reflektiertes Modell von Lehrerausbildung: www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/default.asp).

Der Typ des Lehrers war oft ein Diskussionspunkt. Der Klassenlehrer ist das favorisierte Modell in den meisten Ländern, zum Teil mit der Option eines Lehrers der Sekundarstufe, der zu mehreren Primarklassen kommt (*itinerant teachers*) (vgl. Driscoll & Frost, 1999). In Italien ist ein anderer Ansatz gewählt worden, nämlich dass drei Lehrer zwei Klassen unterrichten, wovon einer Fachlehrer für die Fremdsprache ist.

Nachhaltige Fortbildung kann Erfolg im Frühbeginn fördern. Aufgrund von Veränderungen im Lehrpersonal, oft auch durch politische Veränderungen, ist es leider nicht immer möglich Fortbildungsmaßnahmen, über die Erstfinanzierung hinaus fortzusetzen. Nachhaltig bedeutet aber auch, dass die Qualität eines Programms im Laufe der Zeit verbessert werden muss. Ein Beispiel hierfür ist die RALF Initiative des Goethe Instituts Budapest. 205 Sitzungen, davon 135 in Ungarn und 75 in Deutschland, machen einen RALF Kurs aus. Von 1997 bis 2005 wurden 300 Teilnehmer aus 200 Schulen in 150 eher kleinen Städten und Dörfern fortgebildet. Die Entwickler dieses Modells berichten, dass sie von einem ähnlichen intensiven, integriertem und langfristig angelegtem Modell bisher noch nicht gehört haben. Das Modell wurde in Bulgarien, Serbien und Kroatien aufgenommen und derzeit auch in Deutschland zur Fortbildung für Lehrer in multikulturellen Klassen angewendet. Laut der Organisatoren ist diese Art von Fortbildung nachhaltiger als eine Folge von kurzen Seminare. Die Gruppen formen sich autonom, Lehrer-Portfolios werden verwendet (www.goethe.de/ralf). In Sofia/Bulgarien ist Deutsch eine der Sprachen, die im Primarstufenunterricht angeboten wird, und weil gemäß des neuen bulgarischen Lehrplanes eine Fremdsprache ab der zweiten Klasse gelehrt werden soll, haben bis Ende 2006 150 Lehrer aus dem ganzen Land eine Deutschfortbildung erhalten, und es wurden 8 junge Lehrerinnen als Fortbildnerinnen geschult. Die in den Seminaren vorgeführten Unterrichtsmethoden (z.B. Lernstationen, Morgenkreise) waren bis dahin im alten bulgarischen Lehrplan nicht bekannt. Daher beeinflusste diese Fortbildung für Deutsch als Fremdsprache die Schulen insgesamt, denn die teilnehmenden Lehrer hatten nun ein breiteres Spektrum an Methoden, welches sie während des Unterrichts anwenden und an das Primarkollegium weitergeben konnten. Die „didaktischen Werkstätten“ in Südtirol haben den „hermeneutischen Ansatz“ bei den Lehrertreffen in die Praxis umgesetzt (Debiasi & Gasser, 2004). In Polen wurden von 1999 bis 2003 Kurse für die Lehrerausbilder abgehalten (*training the trainers*), mit dem Ergebnis, dass nun ein Netzwerk von hochqualifizierten Fortbildnern existiert. 60 Englischlehrer und 30 Deutschlehrer machten einen 240-stündigen Kurs in Didaktik und Theorie des

Frühbeginn bis zum Alter von 12 Jahren mit. Allein schon die Teilnahmekampagne erregte Aufmerksamkeit bei der Universitätsleitung und der staatlichen Bildungsbehörden. Intensität kann auch gesteigert werden, wenn man Aspekte von CLIL in die Fortbildungsprogramme mit einbezieht. Dieser Ansatz bedarf eines anderen Lehrerprofil: eine inhaltsorientierte Sprachfähigkeit und spezifische Didaktik. Spanien zum Beispiel bietet eine Intensivfortbildung im Heimatland, die mit einem 4 bis 10 wöchigen Aufenthalt in Großbritannien gekoppelt ist.

Akkreditierung von Kursen ist eine weitere Maßnahme von Qualitätssicherung. Ein neuer Lehrerfortbildungskurs wurde im Herbst 2005 im Kanton Aarau in der Schweiz begonnen. Dieser Kurs geht über ein ganzes Jahr und besteht aus vier Modulen: Unterrichten von Englisch für Kinder im schweizerischen Kontext; Fertigkeiten; Englisch unterrichten; Beurteilung, Evaluierung und interkulturelles Lernen.

Lehrer-Portfolios als Instrumente der Selbstreflexion im Rahmen von Fortbildungen geben den Lehrern die nötigen Impulse um ihre Persönlichkeit, ihre pädagogischen Ansichten und ihren Unterrichtsstil intensiv zu prüfen. Diese Portfolios sind zum Beispiel fester Bestandteil der RALF Kurse.

Kurse, die den professionellen Sprachgebrauch verbessern und eine kulturelle Komponente und länderspezifische primarstufen Pädagogik beinhalten, werden aus Frankreich berichtet (Bildung in der Sprache der Region). Diese Kurse existieren bereits seit 1989. Eines ihrer zentralen Merkmale ist, dass die Sprache, welche den Kindern beigebracht werden soll, z.B. die narrative Sprache, auch den Lehrern erklärt und mit ihnen geübt wird (Parallelisierung). Der Kurs *Fokus Grundschule* des Goethe Instituts ist eine Fortsetzung des beliebten Kurses *Lehrer erzählen*, zu dem es Erläuterungen in vier Sprachen gibt. Wenn jedoch nur ein Teil der Sprachkompetenzen des Lehrers, wie sie von M. Bondi (2001) beschrieben werden, Ziel der Frühbeginn Lehrerausbildung sein sollen, dann ist es unzureichend, lediglich die Fremdsprache gut sprechen zu können. Ein Modul Literaturstudien könnte als unnötig für Frühbeginn Lehrer befunden werden. Jedoch ist es leichter, fundierte Beurteilungen über den Inhalt von Lehrbüchern zu geben oder eine begründete Auswahl von storybooks zu treffen, wenn man sich in einem Literaturkurs einige Kenntnisse angeeignet hat. Ähnlich lässt sich die Bedeutung der Welt des Geschichtenerzählens für das Kind von einem Lehrer besser begreifen, der selbst schon fiktionale Texte analysiert hat, anstatt nur von dem Ausbilder zu hören, welchen Stellenwert Geschichten einnehmen können.

Die Anpassung der Inhalte an unterschiedliche Lernerbedürfnisse verbessert die Unterrichtsqualität. Dieses bedarf einer besonderen Aufmerksamkeit im Zuge der Ausbildung, d.h. Einblick in die Psychologie und Zweitspracherwerb. Als Teil der qualitätvollen Fortbildung wurden zum Beispiel in Polen Lehrmaterialien und Materialien zur Unterrichtsbeobachtung in Zusammenarbeit mit dem British Council und dem

Goethe Institut erstellt (CODN, 2003). Seit kurzem existiert im Saarland Material, welches die Lehrer durch das Angebot aufbereiteter empirischer psycholinguistischer Daten unterstützt. Basierend auf einer Studie, die sich mit dem Französischunterricht ab der ersten Klasse beschäftigt, hat die Forschungsgruppe dort ein Fortbildungshandbuch erstellt, welches Beispiele aus den Lehrern vertrauten Unterrichtskontexten anbietet anstatt die Beispiele aus anonymen Datenbanken zu beziehen. Korrigierendes Lehrerverhalten und Code-Wechsel der Lehrer, oder die Nützlichkeit von Datenbanken, werden anhand von primären Daten aus den Kontexten, die den regionalen Lehrern bekannt sind, erläutert (Materialien für den Frühunterricht Französisch, Saarbrücken 2004). Das Video „Faszination Sprachenlernen“ (2002) welches unter der Aufsicht von A. Kubanek, TU Braunschweig entwickelt wurde, beinhaltet Beispiele vom Unterricht in drei Sprachen und versuchte durch Heranzoomen an einzelne Kinder deren emergentes Verständnis ins Bild zu bringen. Ein Beiheft und eine Didaktik-CD-Rom (10 Videoauszüge aus dem Unterricht, in Englisch und Deutsch mit Kindern zwischen 6 und 8 Jahren) wurden kostenlos in Ungarn verteilt. Der Fokus lag auf Beobachtungsaufgaben. In Ländern, wo Englisch die erste Fremdsprache und Deutsch die zweite ist, wird die Ähnlichkeit dieser beiden Sprachen hervorgehoben um das Sprachenlernen zu erleichtern. Das polnische Material „Die singende Klasse“ ist innovativ, weil es nicht nur Lieder für kleine Kinder beinhaltet, sondern es werden auch Lehreranweisungen in der Form von Liedern im Intonationsmuster der gesprochenen Sprache angeboten (Zaránska, 2003). Um interkulturelle Fähigkeiten zu erfolgreich zu lehren, sind Sensibilität bei den Lehrern, ausreichende Informationen und sorgfältig abgestimmte Unterrichtsvorschläge nötig. EMIL ist ein Comenius Projekt, das Module für das Unterrichten von interkulturellen Themen in der Primarstufe bereitstellt (www.emil.ikk.lmu.de). Ein Webportal in Braunschweig (www.interkulturelleslernen.eu) verwendet einen stark visuellen Ansatz, aber zeigt dem Nutzer auch eine Reihe von Instrumenten, mit denen Fortschritte im interkulturellen Lernen eingeschätzt werden können.

Multimediale Fortbildungen können eine Qualitätsmaßnahme sein. Ein Grund, weshalb dies zur Qualitätssicherung beiträgt, ist, dass Lehrer, die nicht an den traditionellen Kursen teilnehmen können, trotzdem Zugang zu den neuesten Bildungsinformationen haben. CD-ROMs mit Videoausschnitten, DVDs und seit kurzem Videostreaming können nützliche Hilfsmittel in Kursen für Lehrer sein. Vor ein paar Jahren wurde eine CD-ROM mit kleinen Videoausschnitten aus Unterrichtsstunden verschiedener Länder, ILIAD (2002) genannt, entworfen. Auch wenn die Videos nur sehr kurz sind, ist solches Material völlig ausreichend, um eine Diskussion über kulturelle Gewohnheiten, Lehrstile, die Rolle der Aussprache und über die Unterschiede zwischen Sprachen anzustoßen. Die Intention ist es, eine Hilfestellung beim Studieren von kulturellen Unterschieden im Unterrichten und Herangehensweisen an die Themen

zu geben. Die CD-ROM ist exzellent für eigenständiges Lernen und unabhängiges Lernen in Zweiergruppen. Weitaus anspruchsvoller und auch teurer sind komplette Fortbildungskurse im blended learning Format. Das bedeutet, dass Ressourcen auf Internetplattformen ausgiebig benutzt werden, dass es betreute Onlinesitzungen gibt, aber auch traditionelle Sitzungen, bei denen die Teilnehmer und die Lehrkraft anwesend sind. Praktika im Zielsprachenland können Teil dieser Kurse sein. Sie können zu einem Diplom führen, oder sind Bestandteil der Module, die für den Erwerb eines Diploms nötig sind. Beispiele hierfür sind der M.A. Kurs für Grundschullehrer an der Universität von Warwick und der E-lingo Kurs an der pädagogischen Hochschule in Freiburg, welcher Grundschullehrer von Englisch und Französisch durch einen einjährigen Kurs für einen M.Ed. qualifiziert (www.e-lingo.edu.de). Ein weiterer Kurs, entweder im blended learning Format oder als Selbststudium, ist „Faszination Sprachenlernen“ aus Braunschweig (2004); er ist für Aus- und Fortbildung. Die Kosten für Herstellung und Management eines hochwertigen blended learning Kurses müssten verglichen werden mit den Kosten für die traditionellen Seminare, wo man dann die zusätzlichen Gelder in Studienreisen oder in andere Methoden der Intensivierung des Studiums investieren könnte. CILT London hat eine Ausbildungs-DVD publiziert, die aus drei Teilen besteht und auf drei vorherigen Videos basiert (2005). Die Beispiele kommen aus einer Vielzahl von Schulen und sollen gute Praxis, das Planen von Programmen, die Aussprache und die Bedingungen für Erfolg, aufzeigen.

Das Vertrautmachen von Lehrern und Lehramtstudenten mit effektiven pädagogischen Ansätzen kann verschiedenste Formen annehmen. In den Niederlanden zum Beispiel unterrichten studiumsbegleitend Lehramtstudenten in Schulen nahe Amsterdam die Kinder der Primarstufe. Sie planen Unterrichtsstunden basierend auf einem Sprachbegegnungsmodell, erteilen und beurteilen diese, und sie werden von einem Dozenten der Lehrerausbildung betreut. Der *storyline* Ansatz wurde in Glasgow entwickelt und fand dort seit 1970 im Muttersprachenunterricht Anwendung, um dort die Gekünsteltheit von Lernsituationen zu reduzieren. Dieser Ansatz wurde auf den Fremdsprachenunterricht übertragen und findet sehr oft Erwähnung in der Lehrerausbildung. Ein Lehrplanthema wird ausgewählt und dann in Episoden aufgeteilt. Die Lerner müssen anstatt der üblichen Lehrbucharbeit sich in Gruppen neue Episoden u.a. mit Dialogen ausdenken und trainieren somit alle Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Sprachenlernen nötig sind. Es wird vorgeschlagen, dass ein solcher Kurs erst einsetzt, nachdem bereits ein Jahr Fremdsprachenunterricht erteilt wurde. Beispiele solcher Module können unter <http://www.creativedialogues.lernnetz.de> eingesehen werden.

5.2.2 Internationalisierung der Lehrerausbildung

Ein **Doppeldiplom** ist das Ergebnis von Bemühungen, Lehrern zu helfen, ihre Kultur- und Bildungshorizonte zu erweitern ebenso wie ihre Berufschancen zu vergrößern. In der Lehrerausbildung der Grenzregionen können nun Grundschullehrer ein solches Doppeldiplom, z.B. das sogenannte Europalehramt (Baden-Württemberg) erwerben. Gesetzliche Bestimmungen werden schrittweise modifiziert (Anerkennung von Abschlüssen), um den Lehrern einen europaweiten Arbeitsplatz zu ermöglichen. Es gibt neue M.A. Programme, z. B. ein Studiengang, der von sieben Lehrerausbildungsinstitutionen am Oberrhein in Frankreich, Deutschland und der Schweiz gemeinsam angeboten wird (www.colingua.com).

Fremdsprachenassistenten werden immer häufiger in Grundschulen geschickt. Die klassische Rolle der Sprachassistenten wurde durch die Comenius Sprachassistenten ergänzt, die für unterschiedliche Zeiträume ins Ausland gehen und sich ihr Zielland in ganz Europa selbst aussuchen dürfen. Die Einsätze von *teaching assistants* sind abhängig von der Nachfrage der Schulen innerhalb der EU. Es ist nicht mehr verlangt, dass die Bewerber aus den Geisteswissenschaften bzw. Lehramtstudiengängen kommen. Zwar wird von Lehramtsstudenten erwartet, dass sie im Ausland studieren, oder ein Praktikum absolvieren, doch sind nur in manchen Fällen solche Aufenthalte zwingend vorgeschrieben.

5.2.3 Netzwerke für und von Lehrer(n)

Netzwerke sind eine Konsolidierungsmaßnahme, doch Teil ihrer Dynamik ist die Tatsache, dass sie zerbrechen können. Aktive Netzwerke bestehen aus mehr als nur dem Verschicken von Newsletters. An dieser Stelle muss es ausreichen, einige Netzwerktypen zu erwähnen.

Netzwerke, die von Verbänden aufgebaut wurden, sind zahlreich. Die Anzahl der Lehrer, die Mitglieder von Verbänden sind, hängt von den jeweiligen Traditionen und Bedürfnissen ab. Ein Beispiel für ein sehr aktives Netzwerk innerhalb eines Verbandes ist die IATEFL Frühbeginn Interessengruppe (www.iatefl.org). Lehrerverbände selbst bieten Aktivitäten zur Verbesserung der Praxis an. Selbsthilfe hat einen hohen Stellenwert. Die Arbeit von Lehrerverbänden kann man als „soziales Kapital“ begreifen. Dieses soziale Kapital akkumuliert sich, wenn Netzwerke von Menschen betrieben werden, die gleiche Werte und Vorstellungen teilen. Die Zusammenarbeit innerhalb von Gruppen und zwischen ihnen wird verstärkt. Netzwerke, die als Brücken zwischen verschiedenen Gruppen dienen, werden als machtvolle und einflussreiche Akteure des sozialen Wohlbefindens und des ökonomischen Wachstums angesehen, sie schaffen verbindendes soziales Kapital. Sie verbinden nicht nur Menschen mit identischen Interessen, sondern bringen Gruppen in zwar verwandten, aber doch verschiedenen Aktivitätsbereichen zusammen. Solche Institutionen erhalten eine enge Bindung mit

den Bildungsbehörden aufrecht und beteiligen sich an der Bildungsreform, in dem sie zum Beispiel Lehrerfortbildungskurse anbieten und ihre Meinung innerhalb von Diskussionen über Veränderungen in der Bildung äußern (vgl. hierzu die Online-Edition des Berichtes im *Guardian Weekly*, Februar 19, 2004, über eine Studie von Catherine Walter, Institute of Education, zur Rolle von Lehrerverbänden in Osteuropa nach der kommunistischen Ära).

In **Netzwerken der Grenzregionen** werden politische, kulturelle und ökonomische Interessen repräsentiert. Entlang der Deutsch-Polnisch-Tschechischen Grenze wurde ein Netzwerk speziell für Kindergartenlehrer, im Rahmen der Pontes Euregio Initiative, aufgebaut (www.pontes-pontes.de). Das Sprachen-an-Grenzen Netzwerk, welches von der Talenacademie Maastricht betrieben wird, versucht, verschiedene Mitglieder aus diversen europäischen Grenzgebieten zusammenzuführen, auch aus dem Frühbeginnereich (www.labsite.org).

Netzwerke von Lobbygruppen und/oder Eltern sind relativ einflussreich gewesen. Für Ungarn wurde sogar der Begriff *parentocracy* verwendet (Enever, 2004). Im Elsass fördert der Verband ABCM erfolgreich bilinguale Klassen (in Französisch und Deutsch) (www.chez.com/abcm). Im Norden von Deutschland erweckt der „Verein für Frühe Mehrsprachigkeit“ besonderes Interesse in Schulen, Eltern und Linguisten, versucht diese als Mitglieder zu gewinnen und unterstützt den Aufbau von Immersionsschulen (www.fmks-online.de).

Netzwerke zur Förderung eines bestimmten Bildungsansatzes haben schon eine lange Geschichte. In Frankreich wurde zum Beispiel der Freinet Ansatz (www.freinet.org), der seine Wurzeln in der Reformpädagogik des frühen 20ten Jahrhunderts hat, 1990 auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule übertragen. Die Kinder produzieren ihre eigenen kleinen Bücher mit von ihnen selbst geschriebenen Texten - auch als Anfänger in einer Fremdsprache. Die kleine Zeitschrift *Tracer*, die sich mit Innovationen im Fremdsprachenunterricht beschäftigte, enthielt einige Artikel über den Freinet Ansatz. Diese Zeitschrift wurde von Gerald Schlemminger (PH Karlsruhe) bis 1999 editiert. In Italien/Südtirol kooperieren Kindergarten- und Grundschullehrer, die einen hermeneutischen Lehransatz befolgen, miteinander, um sich über ihre Erfahrungen auszutauschen. Die Verstehensprozesse der Lehrer bezüglich der Lernereignisse im Unterricht werden neben praktischen Fragen zum Diskussionsthema (Debiasi & Gasser, 2004). In Liechtenstein gibt es eine Initiative, die gehirnfrendliches Lernen fördert (www.neueslernen.li).

Netzwerke, die von Sponsoren finanziert werden, gibt es leider eher selten. Jedoch hat seit 1999 ein deutsches Verlagshaus Treffen von Experten aus den Universitäten und den Bildungsministerien ermöglicht, bei denen dann wichtige Fragen über frühes Fremdsprachenlehren und -lernen, wie Lehrplanziele und

Bildungsstandards in Publikationen für Entscheidungsträger angesprochen wurden (www.praktisches-lernen.de).

Netzwerke für eine bestimmte Innovation auf Initiative von einer Universität können zum Beispiel an der Universität von Amsterdam gefunden werden. Das dortige Netzwerk förderte schon sehr früh die Nutzung des Internets im Rahmen von schulischen Begegnungen. Es ist auch auf die Primarstufe zugeschnitten. Die Mitglieder treffen sich regelmäßig. Dieses Netzwerk existiert schon seit langer Zeit. Die 20te Konferenz fand im März 2006 statt (www.europeanschoolsproject.org).

Autonome Organisation von Lehrerfortbildung kommt in verschiedenen Kontexten zum Vorschein. In der Türkei organisieren die deutschen Schulen eigenständig Fortbildungskurse für Lehrer, da es dort keine staatlich geförderten Fortbildungen für Deutsch in der Primarstufe gibt, und sie tragen somit auch die Kosten selber. 4-5 mal im Jahr finden dort Kurse statt, zu denen Experten aus Deutschland und Österreich geladen werden. Eine Niedrigbarriere-Initiative wird von Lehrern gemeldet, die an der dreisprachigen Grenze von Frankreich, Deutschland und der Schweiz unterrichten. Sie treffen sich informell, um ihre Unterrichtspraxis zu besprechen.

Lehrer-Tandems sind hoch autonome Systeme. Der Tandem-Typus von Seminar wurde von der Universität Bochum vor langer Zeit entworfen und entwickelte sich mit der Zeit in einen sehr großen und umfangreichen internationalen Sprachlernansatz mit verschiedenen Subtypen (www.slf.ruhr-uni-bochum.de). Grundschullehrertandems existieren zum Beispiel zwischen Frankreich und Deutschland. Als eine Fortbildung lernen je 20 Lehrer aus Frankreich und Deutschland von- und miteinander in Tandems. Sie erhalten Materialien und Beratung, wie man am effektivsten diese autonome Lernform nutzen kann und wie man interkulturelle Differenzen und Ähnlichkeiten als Gesprächsanreize verwenden kann. Auch der Deutsch – Französische Stammtisch sollte erwähnt werden, bei dem ohne jedwede finanzielle Unterstützung Lehrer sich treffen und Informationen austauschen.

Zusammenarbeit von Lehrern, um Lehrpläne zu erstellen, kann die Folge eines Mangels an staatlicher Initiative sein. In der Türkei gibt es bisher keine staatlichen Lehrpläne für Deutsch in der Primarstufe. Daher haben sich die Lehrer der 6 privaten deutschen Schulen in Istanbul und der privaten deutschen Schule in Izmir zusammengetan und seit 1994 gemeinsam eigene Lehrpläne ausgearbeitet. Wenn die Schulen in der Tschechischen Republik ihre eigenen Lehrpläne erstellen, werden auch dort solche Dialoge stattfinden.

5.3 Unterrichten

Die einzelne Schulstunde ist der Ort, wo Kinder mit der Fremdsprache konfrontiert werden - in einer einmaligen und persönlichen Begegnung. Fast immer erfolgen diese täglichen Lehr- und Lernereignisse, ohne dass ihnen besondere Aufmerksamkeit zu Teil wird, ohne Unterrichtsprotokolle, die dann an die Behörden weitergereicht werden. Dieser Bericht muss auf sekundäre Quellen und Umwege zurückgreifen, um sich den Lehrern und dem Unterricht zu zuwenden. Die Qualität des Unterrichtens wird durch die äußeren Begebenheiten beeinflusst (vgl. 5.1 und 5.2). Für diesen Bericht konnte gute Praxis im Unterricht unmöglich durch direkte, nicht einmal durch stichprobenartige Beobachtung erfasst werden. Auch direkte Interviews oder Fragebögen für Lehrer waren nicht möglich. Da Lehrer in ganz Europa ihren Unterricht auf irgendeine Art von Materialien aufbauen, schien es ein greifbarer und nachvollziehbarer Ansatz, gute Praxis zu beschreiben, indem man zum Teil den Faktor Material als eine wichtige Interpretationsbasis des Unterrichts annahm. Die zugrundeliegende Didaktik, Themen und Stufen des Lernens im Klassenzimmer treten so zu Tage. Die Begrenzung dieses Überblicks liegt darin, dass kommerzielle Lehrbücher nicht in die Betrachtung mit aufgenommen wurden. Das Lehrbuch ist sehr wahrscheinlich das Hauptmedium des Unterrichts. Es ein kulturelles Produkt und ist für Kinder eine Art Leitfaktor für das Bild, welches sie sich von ihnen noch unbekanntem Kulturen machen. Aufgrund der schiereren Masse an Büchern war es nicht möglich, ein analytisches Instrument herzustellen und dieses dann auf eine repräsentative Auswahl von Büchern anzuwenden. Die Verbreitung von Multimedia als einem zentralen Hilfsmittel parallel zu den Lehrbüchern ist ungleichmäßig. In der Tschechischen Republik, um nur ein Beispiel zu nennen, ist Multimedia-Einsatz in der Primarstufe so gut wie nicht vorhanden. In Frankreich wird Multimedia nicht häufig verwendet.

5.3.1 Printmedien für das Klassenzimmer

Material, um Sprachenvielfalt zu fördern, wurde in Österreich am Nationalen Sprachenkompetenzzentrum (www.sprachen.ac.at) entwickelt. Eine Serie mit dem Namen *Zoom* wurde 1995 begonnen, eine andere Reihe, *Kiesel*, im Jahr 1998. Beide sind für die Altersgruppen 6-10. Die Minderheitensprachen Österreichs sind eingeschlossen. Im *Zoom* Material werden zehn Sprachen behandelt, d.h. alle Sprachen des Primarlehrplans, alle Nachbar- und ethnische Minderheitensprachen und Sprachen der größeren Immigrantengruppen. Zur Verwendung in Deutschland, Polen und der Tschechischen Republik wurde eine CD-ROM namens *Triolinguale* von Tandem, dem deutsch-tschechischen Koordinationszentrum in Pilsen/Regensburg und dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk Warschau/Potsdam publiziert. Sie ist unmittelbar hilfreich, denn sie beinhaltet eine Vielzahl an Spielen, die leicht in Gruppen ohne

gegenseitige Kenntnisse der Partnersprache angewandt werden können; ferner enthält sie so genannte Sprachanimationen: kleine, oft witzige Aufgaben, um sich in der Sprache vorzutasten, ohne einem Kurs folgen zu müssen (vgl. www.tandem-org.de). Zur Anwendung in den Niederlanden und Deutschland wurde 2005 das dreisprachige Material „Aktive Mehrsprachigkeit mit Jan Kiepenkerl“, gedruckt und als Webseite mit Audiodateien von Gesprächen, publiziert (www.jan-kiepenkerl.de). Eine hervorstechende Eigenschaft sind die in natürlicher Umgebung fotografierten Handpuppen für Kinder. Das „Vergrößerungsglas“ ist ein Projekt, das Kinder dazu animiert, nach Wörtern in der fremden Sprache in den Strassen von Frankreich zu suchen (www.goethe.de/paris). In Lettland wurden mehrsprachige Spiele mit den Kindern zusammen entworfen. Solche Spiele vergrößern das Bewusstsein der Kinder für Sprache und Kultur einer anderen Sprachengruppe in ihrem Land und schaffen einen größeren europäischen Kontext durch das Benennen von Dingen zusätzlich in Englisch und Deutsch. Die Lernkarten werden von einem professionellem Verlagshaus produziert und können im Schulunterricht und zu Hause als Kartenspiel verwendet werden (hierzu kann man sich nähere Informationen über das Goethe Institut in Riga einholen). Während der großen Sprachbewusstseins-Initiative „Evlang“ von Michel Candelier reichten die teilnehmenden Schulen aus vielen Ländern Vorschläge für mehrsprachige Arbeitsblätter und Aktivitäten für Kinder ein. Das oben genannte *Kiesel* Material ist eines dieser Produkte. Bemühungen wurden unternommen, seltener gebrauchte moderne Sprachen anzubieten. Zum Beispiel wird Material für den Spanischunterricht in Polen von dem Nationalen Fortbildungszentrum in Warschau verteilt. In einer Pilotstudie in Polen/Gdansk werden zwei Sprachen (Englisch und Deutsch) in Grundschulen parallel in der gleichen Klasse angeboten. Dieser Ansatz ist anders als die Immersionskontexte (wie Baskisch und Spanisch im Baskenland), weil die Sprachen nicht in den normalen ausserschulischen Umgebungen der Kinder gehört werden.

Material auf der Basis vorangegangener empirischer Forschung kam aus der Tschechoslowakei Mitte der 90er. Die Herstellung von Lehrmaterial für Deutsch Fremdsprache im Primarbereich hatte bereits begonnen. Forschung über typische Lernfehler und eine Bedürfnisanalyse gingen dann dem weiteren Verfassen des im Land selbst produzierten Materials voran (vgl. Marouskova & Eck, 1999 ff.). Als Englisch Mitte der 90er in Lettland eingeführt werden sollte, wurden Lehrer und Kinder über ihre Einstellung zum Englischlernen befragt. Die Einsichten wurden in die Gestaltung eines Lehrbuches, welches auf die dortigen speziellen kulturellen Bedingungen ausgerichtet ist, eingespeist. In einer pädagogischen Studie wurden die Schüler, die mit diesem Lehrbuch lernten, verglichen mit Schülern welche im Ausland publizierte Lehrbücher benutzten (Fedjukova, 1998). Basierend auf psycholinguistischen Forschungsergebnissen wird vorgeschlagen, dass

Lehrbuchautoren Grammatikstrukturen in einer bestimmten Abfolge präsentieren sollten. Die zugrundeliegende *processability*-Hypothese besagt, dass Sprachstrukturen in einer Sequenz gelernt werden (Pienemann et al., 2006).

Es gibt eine Fülle an **Materialien, die durch internationale Projekte gesammelt wurden** wie etwa in Comenius Projekten. Im Zusammenhang des vorliegenden Berichts sollen nur wenige Beispiele, von denen die Autoren erfuhren, wiedergegeben werden. Die Europäische Bilderbuchsammlung im Internet zum Beispiel besteht aus Geschichten/Märchen aus 15 verschiedenen Ländern, mit Arbeitsblättern und interessanten Hintergrundinformationen, in Englisch, Französisch und Deutsch. Sie ist auch ein Kurs, der Lehrern zeigt, wie sie Erzählungen für Kinder voll ausschöpfen können. Das Material ist in Module unterteilt, so dass man die Unterlagen aus sprach- und literaturwissenschaftlicher Sicht sowie im Hinblick auf kulturelles Bewußtsein beleuchten könnte (www.ncrcl.ac.uk/eset/).

Material mit besonderem ästhetischem Reiz/Kunst- und Sprachunterricht übt auf Kinder eine ganz besondere Wirkung aus. Man könnte sogar formulieren, dass dank des Frühbeginns insgesamt mehr schönes Lernmaterial den Schulkindern präsentiert wird als vor der Einführung dieses Faches. Obwohl das Layout, die Anzahl der Farben und die Papierqualität von den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen abhängig ist – eine Tatsache, die naive Leser wie etwa Anfänger im Lehramtsstudium übersehen würden – ist die Phantasie und Kreativität der Illustratoren beeindruckend und offenbart die Vielfalt an illustrativen Stilen und einen Reichtum an ästhetischen Ansätzen der verschiedenen Kulturen Europas. In Frankreich können die „blaue Box“ und die „rote Box“ von Deutschlehrern bestellt werden; dies ist je ein Video mit narrativem Ansatz kombiniert mit kulturellem Material, der nicht nur Grundschulklassen, sondern auch die Sprachassistenten und die Lehrer aus dem Sekundarbereich begeistert. Von daher besteht eine enorme Nachfrage. Indem man Sprachmaterial eine allgemeine Bezeichnung gibt (z.B. blaue Box), verleiht es diesem zugleich magische und alltägliche Merkmale. Wie ein bekanntes Bild kreativ genutzt werden kann, um Redewendungen, in diesem Fall Sprichwörter, zu erklären, wird auf der Webseite www.literatuurgeschiedenis.nl gezeigt. Wenn man auf die Subseite „spreekwoorden“ klickt, sieht man das Sprichwörter-Gemälde von Pieter Brueghel dem Älteren. Individuelle Motive können angeklickt werden und das entsprechende Sprichwort, welches in dem Bild dargestellt wird, erscheint in schriftlicher Form in drei Sprachen. Eine komplette CD-ROM über dieses Bild (1998) kann über die Gemäldegalerie Berlin erworben werden. In Ungarn gab es von 1995 bis 2004 das Baranya „Lesevergnügen“ Projekt. Es begann mit 24 Lehrern, 650 Schülern und 20 Schulen und wollte Lerner dazu bringen, mehr authentisches Material zu lesen, um hierdurch eine lebenslanges Leseinteresse zu entwickeln. 1996/97 haben zum Beispiel 300 Schüler über 2.200 Bücher gelesen und rund 647 Tagebücher eingereicht. Mit der

Zeit benutzen die Lehrer immer mehr authentisches Material und beschrieben, wie das Selbstbewusstsein der Schüler sich ebenso verbesserte wie das Lehrer/Schüler Verhältnis. Die Mehrheit der daran teilnehmenden Schulen kamen aus unterprivilegierten Gebieten. Einige Beispiele mit Musikmaterial wurden den Verf. zugesandt. Eine französisch-deutsche Broschüre und CD über die Mozart Oper *Così fan tutte* wurde in Zusammenarbeit mit zwei Lehrerausbildungsinstituten und der Nationalen Rheinoper im Jahr 2005 publiziert (www.crdp-strasbourg.fr). Ein Schatz an literarischen Texten zur Verwendung an der deutsch-elsässischen Grenze / Oberrhein wurde von Kliewer (2006, 2005) zusammengetragen. Das wachsende Angebot an *big books*, d.h. an großformatigen Geschichtenbüchern aus verschiedensten Themenbereichen, hat den Lehrern sehr viel dabei geholfen, Geschichten so im Unterricht zu präsentieren, dass sie für die gesamte Klasse zugänglich sind.

Material für das Kindergartenalter ist bereits durch Verlage erhältlich. Private Sprachschulen für Kinder mit eigenen didaktischen Ansätzen verkaufen meist ihr eigenes Material. Es folgen einige Beispiele aus Initiativen mit öffentlicher Finanzierung. *Hrátky s češtinou/ Wir spielen Tschechisch* ist neues Material für Kindergartenlehrer (www.pontes-pontes.de; www.es.goerlitz-eso.de). In *Dip, dip, dip* (Spanien, 2005) wurde ein themenbezogener Ansatz für Kinder im Alter von 4 Jahren verwendet. Die Webseite www.europaschool.net ist das Ergebnis eines Kooperationsprojektes. Eigentlich ist sie für Lehrer vorgesehen, doch bietet diese Seite ein Menge Material für selbständiges Lernen für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter. Für die Kinder sind die Online-Aktivitäten in drei Altersgruppen unterteilt: 2-6, 6-8, 8-11. Eine Kinderkrippe würde sicherlich nicht ihre zweijährigen Kleinkinder vor einen Monitor setzen. Jedoch zeigt sich an der niedrigsten Alterskategorie, dass diese Aktivitäten keine Worterkennung benötigen. Das Kind müsste zum Beispiel eine Form in ein vorgegebenes Muster hineinziehen. Wenn Pädagogen die Aktivitäten für die unterschiedlichen Altersgruppen vergleichen, so werden ihnen die Schwierigkeitsgrade und die Wahrnehmung von Schwierigkeit durch die Materialentwickler mehr bewusst und sie können diese Einsichten mit ihren eigenen Lernfortschrittskonzepten kontrastieren.

Material mit dem Fokus auf interkulturellem Lernen kann an vielen Orten gefunden werden und es ist besonders kreativ und inhaltsstark. Die Initiative Teddy auf Tour für Deutsch als Fremdsprache war zum Beispiel sehr erfolgreich. Eine Box, die einen Teddybären und Geschenke einer Schulklasse aus Deutschland beinhaltet, reist zu einer anderen Klasse und so weiter. Die Dokumentation wurde 2006 publiziert (www.goethe.de) und informiert uns, dass bereits 112 Schulen an diesem Projekt teilgenommen haben. Um in Frankreich die Barriere für Lehrer zu senken, damit sie gutes und aktuelles Material benutzen können, wurde das „mobile Material“ geschaffen: Mobibib, Mobinet, Mobifilm, für Kinder die im Alter von 8-14 Jahren Deutsch lernen. Weil das Material mobil ist – d.h. es kommt in das Klassenzimmer in

der Form von Boxen oder Rucksäcken – ersparen sich die Lehrer die zum Teil schwierige und langwierige Organisation von Besuchen in Bibliotheken und ähnlichen Institutionen. Die kompletten Pakete machen es möglich, dass Lehrer für einen längeren Zeitraum mit den Materialien ohne größere Vorbereitungen arbeiten können. Das authentische Material regt beim Beobachten, Lesen und Zuhören die Hypothesenbildung über die Fremdsprache an. Die CD-ROM *Grenzenlos* (2004) ist ein Kurs für Deutsch als Fremdsprache oder als Zweitsprache für junge Anfänger, mit einer intuitiven Benutzerführung. Sie soll im Zusammenhang eines E-Mail Projektes von Klassen verwendet werden. *Mediterrania* ist ein e-Mail Spiel für Länder entlang der Mittelmeerküste. Ein Projekt mit langer Laufzeit innerhalb des Europäischen Schulprojektes ist *Das Bild des Anderen*. Ursprünglich stammt dieses Projekt aus Dänemark und ist auch für die Primarstufe geeignet (www.europeanschoolsproject.org/image/index.html). Von einer Schule in Neapel wird berichtet, dass Lehrer mit den Kindern zusammen eine Homepage gestalten, auf der Onlinespiele, virtuelle Reisen nach Deutschland und Kurzanimationen mit den Lernern vorhanden sind. Die Lernenden haben auch von zu Hause aus Zugriff auf die Seite. Sowohl selbstkontrolliertes als auch kulturelles Lernen wird hierdurch gefördert. Die Europäische Kommission hat eine Webseite erstellt, die hauptsächlich aus Spielen für Kinder im Alter von 10 – 14 Jahren besteht (www.europa.eu.int/europago/). Entlang der Grenze zwischen Deutschland und Frankreich wird der Inhalt nach gemeinsamen historischen Ereignissen ausgewählt, um eine bi-nationale Perspektive zu ermöglichen (www.Oberreinschulbuch.org). Alle Lehrbücher und dazugehörige Arbeitshefte bieten ein breites Spektrum an Methoden, Spielen und anderen Aktivitäten an. Es wäre schwierig, ein Lehrerhandbuch zu einem Fremdsprachenlehrbuch für Kinder zu finden, das nicht den Begriff „holistisch“ verwendet. Wie linguistische, soziale und persönliche Entwicklungen und interkulturelle Ziele gewichtet werden, ist unterschiedlich. Vorschläge für Theater- oder Radiostücke sind manchmal beigefügt.

Material für die Verbindung von Sprach-und Sachunterricht . Immersion ist umfassend erforscht worden und eine Fülle an Materialien wurde hergestellt oder entsprechend angepasst, oft von den Schulen selbst, weil schulische und regionale Kontexte von Immersion sich stark unterscheiden und daher nicht einfach ein britisches Geschichtsbuch oder Naturkundebuch verwendet werden kann um z.B. Kindern in der Schweiz Englisch beizubringen. Ein enormer Aufwand wurde in der Erstellung von CLIL Material betrieben, obwohl in diesem Ansatz manchmal nur kleine Elemente eines Sachfaches in der Zielsprache gelehrt werden. In der Schweiz wird von 2006-2008 die Explorer Serie publiziert, die auf inhalts- und arbeitsorientiertes Lernen in der Primarstufe ausgerichtet ist (für Schüler im Alter von 10-13 Jahren). Sie folgt nicht nur dem Fachlehrplan, sondern greift auch pädagogische und fachdidaktische Prinzipien auf. Lehrplanübergreifende Synergien sollen entstehen. Daher werden

Spezialisten aus diversen Fachbereichen konsultiert. Der Ansatz ist, wie der Ansatz in Schweizer Schulen allgemein, konstruktivistisch: die Schüler sollen die Sprache anhand von Aufgaben lernen, die authentische Ergebnisse im Hier und Jetzt hervorbringen und nicht eine Sprache, die sie erst später verwenden können. Es ist der erste Kurs dieser Art in der Schweiz.

Zeitschriften für Kinder, die Sprachlernen unterstützen, existieren in verschiedenen Formen. Eine für Kinder mit Französisch als Fremdsprache heißt „Filou“ und wird vom Goethe Institut Nancy erstellt und von Jérôme Do Bentzinger 4 Mal im Jahr publiziert. Der didaktische Ansatz in Zeitschriften für Kinder ist oft ein Sprachenmix, in diesem Fall: Deutsch und Französisch. „Filou“ scheut nicht davor zurück, auch deutsch-französische Geschichte zu thematisieren. Im Rahmen von e-twinning Projekten können auch elektronische Zeitschriften erstellt werden. Da diese Initiativen schon ab einem frühen Stadium der Primarstufe beginnen können, ist es sehr wahrscheinlich, dass Primarstufenpartner und nicht nur die Sekundarschulen e-Zeitschriften entwickeln.

Leistungseinschätzungsmaterial für Lehrer (und Kinder) wird mit gemischten Gefühlen aufgenommen, da es verschiedene Meinungen über die Nützlichkeit und Notwendigkeit von Tests für Anfänger gibt. Das Aufrechterhalten von Freude und Motivation ist wichtiger als das Überprüfen der Anzahl an aktiv verwendeten Wörtern bei Kindern nach ein bis zwei Jahren ELL. Die Haltung der Lehrer, der Eltern und der Schulbehörde müssen in Betracht gezogen werden. In Bezug auf die Lehrereinstellung zur Leistungseinschätzung wurden in einer Forschungsstudie drei Profile von Lehrern mit drei verschiedenen Haltungen aus den qualitativen Daten der an dieser Studie teilnehmenden Lehrer destilliert. A) Lehrer, welche Leistungseinschätzung als Anreiz für die Klasse unterstützen. B) Lehrer, welche Beurteilungen und Tests als nicht valide betrachten, da Validität sich beim Sprachgebrauch der Kinder in authentischen Situationen, z.B. bei Begegnungen mit Muttersprachlern, oder während einer Klassenfahrt zeige. C) Lehrer, die der Meinung sind, dass zumindest in Pilotphasen von Tests abgesehen werden sollte (Kubanek, 2003b).

Das Europäische Sprachenportfolio ist eine Initiative, die die Verantwortung für das Lernen sogar schon den sehr jungen Lernern überträgt. Indem sie nach einer Unterrichtseinheit, oder nach einer bestimmten Zeit, alles aufschreiben, was sie jetzt tun können, im Vergleich zu ihrer Fähigkeit zum Anfang des Lernprozesses, soll der Stolz in ihre eigenen Lernkapazitäten, unabhängig von der individuellen Sprachfähigkeit, steigen und das Lernbewusstsein der Kinder sich entwickeln. Das Portfolio ist ein subjektives Gegenstück zu den Bewertungen und Noten der Lehrer. Die Erstellung des Europäischen Sprachenportfolios war eine Initiative, die von der Abteilung für Sprachenpolitik im Europarat unterstützt wurde. Nach einer Pilotphase von 1998-2000 lief diese pan-europäische Initiative in dem europäischen Jahr der Sprachen 2001 an. Seit 2000 gibt es Validierungen und Akkreditierungen

(www.culture2.coe.int/portfolio). Einer der ersten kommerziellen Tests war in den 1990ern der Cambridge Young Learner Test (www.cambridgeesol.org/exams/yle). Anders als das Material, welches auf die Lehrplanbestimmungen eines bestimmten Landes zugeschnitten ist, ist dieser Test für den internationalen Gebrauch vorgesehen und daher abstrahierend und kulturfrei. Für Deutsch als Fremdsprache hat das Goethe Institut einen Test „Fit für Deutsch“ (in Italien) entwickelt, der erfolgreich in verschiedenen Ländern (vorgesehen für Alter 12) mit Deutsch in der Primarstufe angeboten wird. Große Anstrengungen wurden unternommen, um eine nicht bedrohliche und verängstigende Atmosphäre zu schaffen. In Norwegen, ein Land in dem Tests in der Grundschule fremd waren, legt man besonderen Wert auf eine multimediale Herangehensweise; daher wurden Tests entwickelt, die von den Lehrern vor Ort akzeptiert wurden (Hasselgreen, 2000).

5.3.2 Fördern der Interaktion durch zusätzliche Stimmen

Ein kurzer Hinweis wurde bereits am Anfang dieses Kapitels gegeben. Zwischen 1997 und 2004 wurden im Rahmen der Comenius Programme 6730 Assistenten ins Ausland geschickt. In den letzten Jahren sind auch die Nachfragen von Grundschulen gestiegen. In Deutschland zum Beispiel machen diese fast 50% des gesamten Aufkommens aus. Hier wird der Primarstufenbereich mit Priorität behandelt. Auch ist eine Zunahme der Nachfrage nach Fremdsprachenassistenten bei Schulen für Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen zu verzeichnen. In einer kleineren Studie über Sprachassistenten, die in Island für die Europäische Kommission durchgeführt wurde, wurden Fragebögen an die Gastgeberlehrer und die ehemaligen Assistenten in 5 Länder verschickt (www.ask.hi.is/ABB). Ein Gute Praxis Handbuch für Gastgeberschulen und Sprachassistenten wurde 2002 von der Europäischen Kommission Bildung und Kultur vorgestellt. Eine übersichtliche und bunte Version ist als offizielle EU Publikation erhältlich (*Comenius Language Assistantships*, 2004). Sie enthält Kapitel für die Schulen und die Assistenten, einen Modellvertrag zwischen Schule und Assistent und eine Fülle an Aktivitäten, die er während des Unterrichts im Klassenzimmer oder auch außerhalb sinnvoll anbringen kann. Um seine oder ihre Unterrichtsfähigkeiten weiter auszubauen, wird *job shadowing* als eine mögliche Aktivität vorgeschlagen. Aus dem CILT in London kann man eine Broschüre aus der NACELL Gute Praxis- Handbuchserie anfordern (Martin et al. 2003). In Frankreich publizierte das Centre international d'études pédagogiques ein Handbuch für englische Sprachassistenten (Web Version, 2006). Es enthält Sets für die Sprachassistenten, d.h. Aktivitäten für Feiertage, und Vorschläge, wie man mit CDs arbeitet.

„Intensive Erfahrung“ – Einladen von Besuchern und Herausgehen aus dem Schulgebäude Während Schulfesten, Tagen der offenen Tür oder ähnlichen

Veranstaltungen ist es völlig normal Gäste aus anderen Kulturen, hauptsächlich die Eltern der Kinder, zu haben. Projektwochen, welche die Sprache mit dem alltäglichen Leben und dem Umfeld des Kindes verbinden, werden in vielen Lehrplänen Europas vorgeschlagen. Die Zielsprache sprechenden Gäste in den normalen Unterricht einzubinden, ist ein minimaler organisatorischer Aufwand, aber stellt einen großen Anreiz da. Wie häufig solche besonderen Situationen möglich gemacht werden, hängt von der Lage der Schule ab, der linguistischen Zusammensetzung der Kinder und des Lehrpersonals und den organisatorischen Schwierigkeiten, die ein Lehrer im Zuge der Planung eines Besuches überwinden muss. Ein Fachlehrer für die Fremdsprache, der von einer Klasse zur nächsten wechselt, wird weitaus weniger Chancen haben, solche Planungen vorzunehmen als ein Klassenlehrer. Dass solche Begegnungssituationen den Kindern gut in Erinnerung bleiben, ist informelles Lehrerwissen, doch wurden hierzu auch empirischen Analysen durchgeführt (Marschollek, 2002; Kubanek, 2003b).

5.3.3 Unterrichten unter erschwerten Bedingungen

Obwohl es eine Fülle an Lehrmaterial gibt, ist der Zugriff auf dieses sehr ungleich innerhalb der Länder selbst und innerhalb Europas verteilt. Fernlernen ist eine Möglichkeit, durch die Lerner in isolierten Gegenden an Bildung teilnehmen können. Die Erfindung des kleinen „100\$ Laptops“, die 2007 in die Produktion gehen sollen, könnte für viele Kinder eine Ausweitung ihrer Möglichkeiten bedeuten – wenn denn die Bildungssysteme und die Lehrer der Nutzung multimedialer Technologien positiv gegenüberstehen und diese forcieren. Es ist sehr leicht, die Aufmerksamkeit auf die Masse an buntem käuflich zu erwerbendem Lernmaterial zu lenken. Jedoch gibt es Umstände, in denen von solchen Produkten nicht Gebrauch gemacht werden kann. Eine Vielzahl an freizugänglichen Materialien muss ebenfalls verwendet werden, so zum Beispiel Steine, Holzstücke und Knöpfe. Die Phantasie der Kinder wird auch durch diese einfachen und alltäglichen Gegenstände angeregt. Wie man das meiste aus dem zur Verfügung stehenden Material machen kann, ist eine Frage, die sich Lehrer in einer Vielzahl verschiedener Situationen und unter erschwerten Bedingungen ständig stellen müssen. Lehrer, die in begünstigten Bedingungen unterrichten, sollten sich überlegen, wie sie die Menge an Möglichkeiten, die ihnen an die Hand gegeben wurde, voll ausschöpfen können.

5.3.4 Kinder mit Lernschwächen oder besonderen Bedürfnissen

Da alle Kinder der Europäischen Union, unabhängig ihrer Begabungen und Fähigkeiten, das fundamentale Recht auf bürgerliche Teilhabe genießen, ist es nur folgerichtig, wenn ein integrativer Ansatz im frühen Sprachenlernen angewandt wird. Doch scheint ein Mangel an guter Forschung und Hinweisen für gute Praxis in diesem Bereich

vorzuliegen. Daher wird mit diesem Bericht der Europäischen Kommission signalisiert, dass hier ein Hauptbereich für Entwicklung durch Forschung und Prinzipien und durch gute Praxis ist. Es ist ein Thema das zumindest in der jüngsten Zeit Aufmerksamkeit auf sich zieht, z.B. nicht nur durch nationale Informationszentren, sondern auch durch die Bemühungen engagierter Einzelpersonen. Ein solches Beispiel für gute Praxis ist die Webseite von Hilary McColl (<http://hilarymccoll.co.uk>), die den modernen Sprachen und der Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten gewidmet ist und kurze Ausschnitte aus Nachrichten, Veranstaltungen, Lernen & Lehren beinhaltet sowie Downloads, Ressourcen, und dabei die Idee der bürgerlichen Teilhabe und die besonderen Lernbedürfnisse (z.B. wenn Kinder autistisch veranlagt sind, oder Legasthenie oder Hörschwächen haben), Englisch als Zusatzsprache, „Werkstätten“ und Links zu anderen Seiten mit einander in Bezug bringt.

5.4 Informationsverbreitung, Anreize, Wirkungsqualität

Durch die Informationsweitergabe an eine breite Öffentlichkeit wird ein bestimmtes Bild des Frühbeginn geschaffen. Interesse kann verstärkt werden, neue Lerngruppen angesprochen und politische Haltungen propagiert. Es wird ausgesagt, dass eine Wendung zur Dominanz von visuellen Impulsen in den Gesellschaften erfolgt ist (*iconic turn*). Die Öffentlichkeit ist bildergesteuert. Daher ist es wichtig, dass man sich über die Bilder Gedanken macht, die in der Öffentlichkeit vom frühen Sprachenlernen existieren, und wie die Informationsverbreitungsmechanismen Visualisierung nutzen. Diese Visualisierung muss mit den anderen Mitteln zur Förderung von Bewusstsein und Verständnis für das frühe Sprachenlernen verglichen werden.

5.4.1 Preise und Auszeichnungen

Eine Möglichkeit, mit der man Innovationen innerhalb der Schulsysteme belobigen kann, ist das Europäische Sprachensiegel. Seit 1999 wird dieses als Unterstützung von innovativen Projekten verliehen. Es gibt eine Liste von Qualitätskriterien. Die Netd@ys Initiative der EU sollte multinationale Zusammenarbeit über elektronische Medien innerhalb eines Bildungskontexts fördern, z.B. indem Schulen aus verschiedenen Ländern zusammen eine Zeitung innerhalb eines Tages oder einer Woche schrieben. Auch hier wurden Auszeichnungen verliehen. Der Elton Preis wird vom dem British Council für herausragendes und innovatives Material für den Englischunterricht verliehen. Wettbewerbe der Ministerien können national ausgeschrieben werden, z.B. in Ungarn, oder auch regional. In Ungarn fanden Lesewettbewerbe für Kinder statt. Der BMW Preis „Interkulturelles Lernen“ wird seit 1997 von unabhängigen Juroren nicht nur für unpublizierte Forschungsprojekte, die interkulturelles Lernen untersuchen, verliehen, sondern auch für gute Praxis Initiativen (www.bmwgroup.com/award-life-

de). Im Rahmen der besonderen Netzd@ys Veranstaltungen wurden manchen Teilnehmern Preise verliehen, wie Reisen für junge Reporter in europäische Länder, über die sie dann für die Webseite berichteten. Die neuen e-twinning Programme verleihen auch Preise.

5.4.2 Besondere Veranstaltungen

Wie man Lernergebnisse visualisiert: Ausstellungen Eine klassische Methode, die Kollegen und die allgemeine Öffentlichkeit aufmerksam zu machen, sind Ausstellungen. Entsprechend wurden einige Beispiele von Ausstellungen als gute Praxis eingesandt und die European Language Label Verleihungen verwiesen oft auf Ausstellungen, die Schulen organisiert hatten.

Werben für Sprachenlernen Ein Beispiel, wie eine schwache Resonanz auf Sprachkurse ins Gegenteil verkehrt werden kann, ist die Werbekampagne für Deutsch, die die Sprache mit Fußball verbindet und zum Beispiel einen Kurs anbietet, in dem der Fußballjargon erklärt wird. In Europa wurde diese Initiative vom Goethe Institut London aufgegriffen und ist an Lerner jeglichen Alters adressiert. Auch Grundschulen haben dieses Programm gebucht. Die Europäische Kommission hatte 2001 das Jahr der Sprachen ausgerufen und der Europäische Tag der Sprachen ist eine dauerhafte Initiative. Viele Aktivitäten der Primarstufe wurden und werden mit einbezogen – über diese wurde auch wahrscheinlich in der lokalen Presse berichtet. „Zum Markt gehen“ ist ein Beispiel, das 2004 in Frankreich gestartet wurde und einfach und effektiv ist. Eine Klasse geht zum Markt und verteilt Namensschilder in einer fremden Sprache zwischen dem Obst und Gemüse. Kleine Gespräche beginnen zwischen den Kindern und den Einkaufenden, die durch diese Aktion überrascht wurden. Die Marktbesucher sehen und reflektieren darüber, das Sprachenlernen gar nicht so schwer ist (www.goethe.de/paris). Die „Gelbe Box“, welche von den französischen Goethe Instituten verteilt wird, beinhaltet Material für einen Testtag für Deutsch, mit 14 Themen und Kunst- und Bastelmaterial. Wettbewerbe für Kinder sind sehr populär. Sie können aus Gedichte-Schreiben, Illustrieren von Geschichten, oder dem Finden eines Lieblingswortes bestehen (vgl. Limbach, 2005). In Ungarn sind vor allen Dingen großangelegte Wettbewerbe beliebt. An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass hier unter Wettbewerb nicht das Bewerben um eine Programmteilnahme oder um Aufnahme in eine Schule gemeint ist. In Frankreich unterzeichneten 350 berühmte Persönlichkeiten wie z.B. Schauspieler und Universitätsdozenten einen Aufruf, der die Wichtigkeit, die eigene Sprache und noch zwei weitere Sprachen zu beherrschen, hervorhob. Dieser wurde in der nationalen Presse veröffentlicht. Um Lehrer davon zu überzeugen, dass das Erlernen einer weiteren Fremdsprache nach Englisch nicht schwierig ist, weil es wahrscheinlich überraschende Ähnlichkeiten zwischen den in

beiden Sprachen existierenden Wörtern gibt, wurden große Poster gestaltet, die solche Wortpaarungen in Englisch und Deutsch abbilden (Learn English Lern Deutsch). Diese Poster können im Klassenzimmer und auch in den Korridoren von Sprachschulen angebracht werden, um das Interesse zu vergrößern. Werbefilme und CD-ROMs wurden in einer Vielfalt von Kontexten hergestellt. Ein ganz aktuelles Material ist das MEMO Projekt, welches demonstriert, wie sachfach- und sprachintegriertes Lernen funktionieren kann.

Das Schaffen von öffentlichem Verständnis Initiativen, um das Interesse der Europäer an einer europäischen Identität zu steigern, Initiativen für mehr Toleranz, sind sicherlich auf die Lehrer und die Schule selbst gerichtet, aber die breite Öffentlichkeit ist auch im Fokus. Der Europäische Tag der Sprachen ist zum Beispiel eine Initiative, die für beide Adressatengruppen sehr reizvoll ist. Die Europäische Kommission hat 2005 eine Broschüre veröffentlicht, *50 Methoden, die Motivation für Fremd-sprachenlernen zu steigern*. Sie beschreibt 50 Initiativen aus 20 Ländern (Webversion: www.euointeractions.com/projectlingo.htm).

Texte über Frühbeginn variieren sehr stark in ihrem Stil. Es gibt Lehrpläne und offizielle Dokumente, welche in einem sehr trockenem und nüchternen Stil verfasst sind. Dann gibt es didaktische Handbücher mit vielen Vorschlägen über das, was am erfolgreichsten funktioniert und was Lehrer tun sollten. Schließlich gibt es noch die psycholinguistische Forschung und die empirische Pädagogik. Hier wird viel Spezialjargon verwendet. Dieser ist schon für Personen, die die gleiche Muttersprache haben, schwierig zu begreifen; umso mehr von Lesern die eine andere Muttersprache haben, da die verwendeten Fachbegriffe auch verschiedene Konnotationen haben. Hier besteht weiter eine Aufgabe.

Handbücher für Eltern von bilingualen Familien gibt es schon seit langer Zeit. Informative, lesbare, kleine Bücher über Frühbeginn, die sich mit den Erwartungen, den Lernprozessen und den Lernergebnissen beschäftigen, sind jedoch wieder ein anderes Genre. Das Taschenbuch „Fremdsprachenlernen mit Spaß“, das authentische Äußerungen von Kindern beinhaltet und eher in einem anekdotischen Stil verfasst ist, wurde 2001 in Deutschland publiziert (Kubaneck & Edelenbos). In Frankreich erschien ein Handbuch für bilinguale Eltern (Geiger-Jaillet 2005). Für bilinguale Eltern im englischsprachigen Raum sind schon viele Bücher geschrieben worden (vgl. Baker, 2000). *Bringing it Home* ist ein Büchlein, das den Eltern erklärt, wie sie das Sprachenlernen der Kinder unterstützen können (Farren & Smith, 2003).

5.5 Von guter Praxis zu Qualitätsindikatoren

Ein genauer hermeneutischer Blick auf die Diskussionen über den Frühbeginn, mit dem Ziel, Qualität zu beurteilen, und das Erstellen von Qualitätsindikatoren sehen zunächst wie zwei gegensätzliche Wege aus, um sich auf der Metaebene an gute Praxis anzunähern. Beide haben ihre Berechtigung. Die Frage ist nicht, ob die erste Phase der Lehrerausbildung oder die berufliche Fortbildung modern oder altmodisch ist, ob strenge Tests oder Lehrerportfolios benutzt werden, um Inhalt zu bewerten, ob ein Schulbezirk reich oder arm ist: intensive Diskussionen über Kinder, Lernen, Qualität, Unterrichtsmaterialien usw. können sich unter den verschiedensten Begleitumständen entfalten. Qualitätsgrad und Reflexionsniveau sind den Studenten oder Lehrern einer Lerngruppe durchaus bewusst. Qualität kann nicht vorhergesehen oder erzwungen werden, doch Lehrer und Studenten sind sich solcher Momente oder Seminarsitzungen bewusst. Auf ihre Weise können Lehrerportfolios Diskussionen über Qualität auslösen mit Fragen wie z.B. „Woher kommt es dass ich einen bestimmten Schüler mehr mag als andere?“ oder „Welchen Teil einer auf Video aufgenommenen Unterrichtsstunde von mir wäre ich bereit, in einer Sitzung über Unterrichtsbeobachtung vorzuführen?“ Ein anderes Beispiel wären die Werkstattdialoge, die aus Bozen berichtet werden; wiederum ein anderer Ansatz könnte darin bestehen, empirische Daten aus dem Kontext des Lehrers als Ausgangspunkt für Seminare und Workshops zu benutzen. Die „*body and languages image*“-Aufgabe ist ein sehr visueller Weg, um über das Unterrichten nachzudenken. Dabei zeichnen die Lehrer die Umrisse einer menschlichen Figur und tragen darin ein, wo sie eine ihnen bekannte Sprache erleben, z.B. könnte die Muttersprache im Kopf, im Magen, im ganzen Körper platziert werden. Die Sprache, die sie unterrichten könnte direkt neben dem Herzen platziert werden, was hieße, dass sie sie mühelos und mit Gefühl sprechen, oder mitten im Kopf - was hieße, dass sie sie mit Planungsprozessen in Verbindung bringen. Denkmuster von Lehrern über Unterricht, Unterschiede zwischen Sprachen, kulturelle Aspekte, Kognition oder Emotion, all dies sind Themen, die im Anschluss an solche Aktivitäten zu Tage treten. Sie ergänzen die üblichen Diskussionsthemen wie den Kontrast zwischen verschiedenen nationalen oder grenzüberschreitenden Lehrkulturen. Themen von unmittelbarer Wichtigkeit, wie z.B. neue Curricula, neu eingeführte Leistungstests oder ein neues Schulprogramm, lösen natürlich im betroffenen Kollegium intensive Diskussionen aus. Der soeben genannte personalisierte Ansatz und der Qualitätsindikatoren-Ansatz mögen zwar als entgegengesetzte Pole erscheinen, aber sie ergänzen einander. Der folgende Abschnitt wendet sich den Indikatoren zu. Es ist nicht möglich, europäische Erfolgsindikatoren für das frühe Fremdsprachenlernen aufzulisten. Die folgende Sammlung wurde Kommentaren von Personen entnommen, die zu good practice Auskunft gaben, sowie Kommentaren aus Programmevaluationen. Es wird nicht der Versuch unternommen, vollständige oder einander ausschließende Zusammenstellungen von Indikatoren zu erstellen.

Qualitätsindikatoren: allgemeinstes Niveau

1. Stabilität
2. Akzeptanz
3. Aufgeschlossenheit für neue Impulse

Allgemeine Indikatoren

A. Gesellschaft

- Austausch zwischen Institutionen, innerhalb des Bildungssektors und zwischen dem Erziehungssektor und anderen Sektoren sind üblich
- Sprachenlernen ist ein Thema das öffentlich diskutiert wird
- Es existiert eine Übereinstimmung zwischen der hohen Würdigung des frühen Fremdsprachenlernens in der Öffentlichkeit und dem Prestige von Grundschullehrern
- Schulen werden dazu ermutigt, dem übergreifenden Prinzip von Toleranz und interkulturellem Dialog zu folgen, trotz politischer und kultureller Konflikte in ihrer Gesellschaft

B. Rahmenbedingungen

- Junge Studenten, die eine erfolgreiche Lehrerausbildung absolviert haben, können ihre Kompetenzen tatsächlich einsetzen, denn sie erhalten einen Arbeitsplatz
- Lehrerkollegien sind altersgemischt; auch in Ländern mit einer umgekehrten Alterspyramide gibt es nichtsdestotrotz eine Ausgewogenheit von älteren und jüngeren Lehrern
- Auch wenn es einen großen privaten Sektor gibt, der Lehrer anzieht, existieren Anreize für Lehrer, im Staatsdienst zu bleiben
- In der Lehrerausbildung und in der beruflichen Weiterbildung wird genügend Zeit für Unterrichtsbeobachtung und Praktika bereitgestellt
- Die Presse und die Politiker vor Ort sind über neue Initiativen informiert
- Es existiert ein vertikaler Austausch zwischen den Schulen, so dass Kontinuität möglich ist
- Langzeitinitiativen werden ermöglicht
- Es gibt ein sprachenfreundliches Umfeld
- Alle Sprachen an einer Schule werden sichtbar gemacht
- Material aus anderen Kulturen existiert und wird ausgestellt
- Besucher sind willkommen und können ohne Bürokratie eingeladen werden

- Das Lehren von Muttersprache (Schulsprache), Familiensprache und Fremdsprache wird nicht als etwas angesehen, das sich gegenseitig Zeit wegnimmt
- Zeitbudgets für das Lernen reichen aus
- Vorgeschlagene Aktivitäten können mit einem Minimum an bürokratischem Aufwand durchgeführt werden und zusätzliche Unterstützung wird geleistet (Beispiel: e-twinning/pädagogische Sets)
- Flexible fertig bestückte Boxen voller Unterrichtsmaterialien können geordert werden, um Lehrer mit knappem Zeitbudgets zu entlasten
- Ganztagschulen und flexible Aktivitätszeiten am Nachmittag ermöglichen die Einbindung interkultureller und europäischer Themen
- Kindergärten und Schulen sind vorbereitet und können an Entscheidungen teilhaben
- Die Eltern sind engagiert, werden informiert und als Tutoren oder Geschichtenerzähler eingebunden
- Sprachassistenten sind, sofern vorhanden, vorbereitet und werden für sinnvolle Aufgaben eingeteilt

C. Kindorientierung als pädagogische Qualität

- Pädagogen können kulturelle Dichotomien tolerieren
- Pädagogen haben eine Einstellung, die fremdsprachliche Irrtümer und Fehler nicht als eine Sünde sondern als Entwicklungsstadium betrachtet, und sie fördern das Lernen, indem sie positives fehlerbehebendes Feedback geben
- Pädagogen machen Aspekte von Grenzen (Andersheit und Ähnlichkeit) auf allgemeinerem Niveau greifbar
- Die Kinder freuen sich auf den Beginn der Unterrichtsstunde
- Briefe werden ausgetauscht
- Wenn Vorurteile auftreten, werden sie zum Unterrichtsthema, und zwar mit Hilfe von Bildern und Geschichten
- Pädagogen zeigen, dass auch sie Lerner sind, indem sie Begrüßungen usw. in der anderen Sprache lernen (im Fall von Fachlehrern)
- Lehrer dürfen die etablierten didaktischen Methoden in Frage stellen und vom Standard und standardisierten Themen abweichen, um die individuellen Lernwege von Kindern zu fördern
- Kreativität und divergente Wege kindlichen Lernens werden als Chancen angesehen, und Lehrer können solche Lernwege integrieren
- Lerntraditionen aus anderen Kulturen werden nicht ausgeschlossen. Vielmehr sind Lehrer dazu angehalten, über die Vorteile aller Lernansätze nachzudenken

- Lehrer sind daran interessiert, ihre „diagnostische Kompetenz“ zu entwickeln
- Der Wert guter Unterrichtsmaterialien wird den Kindern erklärt, und das Material wird voll ausgenutzt

D. Sprachwachstum

- Die Sprache erreicht die Kinder auch tatsächlich (angemessene Stufe)
- Als Voraussetzung für das Hörverstehen wird eine Atmosphäre der Aufmerksamkeit aufrechterhalten
- Der Pädagoge ist ein muttersprachlicher Lehrer (sofern der Unterricht nah an der Grenze stattfindet), oder es findet wenigstens ein regelmäßiger Austausch statt
- Spracherwerb wird gefördert, aber explizites Lernen wird ebenfalls unterstützt
- Lernen ist ganzheitlich
- „Denken mit der Hand“ wird gefördert
- Die Fähigkeit, Sätze zu bilden, wird geübt
- Kreative Wortspiele werden gefördert
- Individuelle Lernprozesse werden beobachtet
- Die Pädagogen beobachten einzelne Kinder als auch die ganze Klasse
- Kinder werden nicht zum Sprechen gezwungen, aber sie werden nicht zu lange in ihrem Schweigen belassen
- Irrtümer und Fehler werden aufgegriffen und im richtigen Moment auf positive Weise berichtigt
- Es herrscht Kooperation zwischen dem Klassenlehrer und dem Sprachlehrer als Fachlehrer
- Lehrer haben die Möglichkeit, sich Videoaufzeichnungen von Unterrichtssituationen anzusehen und erhalten Hinweise, wie diese zu interpretieren sind
- Bei Nichtbeachtung können die Lehrer selbst entscheiden, welchen Teil ihrer gefilmten Unterrichtsstunde sie mit anderen teilen wollen, um bestimmte Sprachaspekte zu diskutieren
- Lehrern wird empfohlen, sich über ihren eigenen Unterricht Gedanken zu machen (d.h. Tagebuch zu führen, und sich die Zeit für den Austausch mit Kollegen zu nehmen)

E. Informationsweitergabe

- Die Methoden, welche Frühbeginnlehrer im Studium kennenlernen, breiten sich in das gesamte Grundschulcurriculum aus, daher ist Frühbeginn ein allgemeiner Katalysator für Praxis
- Die für den Fremdsprachenunterricht entwickelten Methoden werden geschätzt und wo es angemessen erscheint auf den Zweitsprachenunterricht übertragen und umgekehrt
- Es gibt Veröffentlichungen für die breite Öffentlichkeit, in denen das Sprachenlernen und andere linguistische Phänomene erklärt werden
- Besondere öffentliche Interessen (z.B. Fußball) werden aufgegriffen, um Lerner anzulocken
- Die öffentliche Diskussion über Fremdsprachenunterricht liefert unterschiedliche Perspektiven.

6 PÄDAGOGISCHE PRINZIPIEN

Die dem Frühbeginn zugrunde liegenden pädagogischen Prinzipien variieren stark in ihren Ausformulierungen. Ihre mangelnde Explizitheit führt dazu, dass sie nicht immer erkennbar, geschweige denn interdisziplinär, länderübergreifend oder situationsspezifisch vergleichbar sind. Dies ist der Fall, weil sie zum Teil subjektive Lehrereinstellungen sind oder aber als selbstverständlich gelten. Um Reflexivität zu fördern, versuchte die Studie das Implizite offenzulegen. Darüberhinaus gilt, dass unter einem pädagogischen Prinzip vieles subsumiert wird. Ein pädagogisches Prinzip im Frühbeginn hat in den meisten Fällen seinen Ursprung in politischen Motiven, sozio-kulturellen Ansichten, psycholinguistischen Erkenntnissen und methodologischen und fachdidaktischen Ansätzen.

6.1 Ein Prinzipieninventar

Die dem Frühbeginn zugrundeliegenden pädagogischen Prinzipien zu identifizieren, kann nur durch einen zyklischen Prozess geschehen, in dem allmählich mögliche Quellentexte aufgefunden werden und man ein Analyseraster mit sich selbstausschließenden Kategorien erstellt, das dann einer Validierung unterzogen und kontextualisiert wird. Daher wurde das Erstellen eines Prinzipieninventars als fördernd für die nachfolgende Diskussion angesehen. Zweitens wurde es als wichtig erachtet, Informationen über die Relevanz von bestimmten pädagogischen Fragen zu erhalten. Die ursprünglichen pädagogischen Fragen, welche beim Design dieser wissenschaftlichen Studie (siehe oben) zusammengestellt wurden, waren aus publiziertem Wissen über Frühbeginn recherchiert worden. Alle, die über die Goethe

Institute den Verfassern Informationen geliefert hatten, wurden zusammen mit anderen Pädagogen in Europa, die Hinweise zu guter Praxis geliefert hatten, eingeladen zu notieren, wie relevant 20 pädagogische Aspekte für den Frühbeginn waren. Bei jedem Aspekt notierten sie, ob er:

1. irrelevant in dem jeweiligen nationalen Kontext war bzw. nicht auftrat;
2. peripher war;
3. unterstützt wurde (z.B. als Thema in der Lehrerbildung, in Lehrerhandbüchern erwähnt, von Lehrern akzeptiert, und ob es ein implizites Verständnis gab);
4. enthalten war in offiziellen Texten, Curricula, bzw. Kursbeschreibungen der Lehrerbildung;
5. das Essentielle des frühen Sprachenlernens war.

Die folgende Tabelle 6.1 präsentiert die Ergebnisse der Befragung.

Tabelle 6.1 Die Relevanz der pädagogischen Prinzipien für die Einführung von Frühbeginn (N=43)

Pädagogische Prinzipien	RELEVANZ				
	Irrelevant	Peripher	Unterstützt	in offiz. Dokumenten	Die Essenz
1. Die Freude der Kinder wecken und fördern, eine Sprache zu lernen	3.1%	9.4%	18.8%	28,1%	40,6%
2. Das interkulturelle Bewusstsein der Kinder aufbauen	6.3%	15.6%	18.8%	37,5%	21,9%
3. Fremdsprachenlernen in andere Fächer integrieren	18.8%	5.6%	37.5%	18.8%	9,4%
4. Auf die Förderung elementarer Kommunikation hinarbeiten	3.1%	37.5%	0.0%	31,3%	28,1%
5. Das Verständnis der Kinder für authentische Kommunikation entwickeln	3.1%	0.0%	43.8%	31,3%	21,9%
6. Eine Ökonomie, in der Fremd-sprachen eine zentrale Rolle spielen	15.6%	18.8%	31.3%	18.8%	15,6%
7. Kinder müssen für die Europäische Integration vorbereitet sein	6.3%	18.8%	12.5%	46,9%	15,6%
8. Die vier Fertigkeiten phasenweise einführen	9.4%	9.4%	31.3%	28,1%	21,9%
9. Eine angemessene Beziehung zwischen erfahrend-intuitivem Lernen und formal-analytisch-konzeptuellem Lernen herstellen	12.9%	9.7%	35.5%	22,6%	19,4%
10. Wachsende linguistische und kognitive Anforderungen an Kinder stellen	6.3%	9.4%	34.4%	28,1%	21,9%
11. Der Einsatz von speziellen Sprachaktivitäten, die für junge Kinder in bestimmten Phasen und Altersstufen angemessen sind	3.1%	0.0%	43.8%	28,1%	25,0%
12. Die anfängliche Motivation junger Kinder aufrechterhalten	0.0%	9.4%	40.6%	15,6%	34,4%
13. Kontinuität von einer Jahresgruppe zur nächsten schaffen	0.0%	18.8%	21.9%	21,9%	21,9%
14. Kontakte zu Muttersprachlern der Zielsprache bereitstellen	6.5%	38.7%	38.7%	3,2%	12,9%
15. Volles Ausschöpfen moderner Kommunikationstechnologien	6.3%	9.4%	43.8%	28,1%	12,5%
16. Verknüpfungen zwischen Zielsprache und den anderen Sprachen d. Kindes	9.4%	21.9%	43.8%	15,6%	9,4%
17. Auf die Progression des internen emergenten Sprachensystems hinwirken	6.5%	41.9%	25.8%	19,4%	6,5%
18. Auf die Entwicklung des metalinguistischen Bewusstseins des Kindes hinwirken	6.5%	45.2%	22.6%	19,4%	6,5%
19. Auf ein interkulturelles, soziales und affektives Selbst (Identität) hinwirken	3.2%	6.5%	32.3%	29,0 %	29,0%
20. Entwickeln und Aufrechterhalten eines integrativen Ansatzes	9.7%	3.2%	45.2%	25,8%	16,1%

Fünf pädagogische Aspekte stechen hervor als hochbedeutsam für den Frühbeginn: a) die Freude der Kinder stimulieren und fördern, eine Sprache zu lernen, b) Förderung elementarer Kommunikationsfähigkeit, c) die anfängliche Motivation erhalten, d) auf ein interkulturelles, soziales und affektives Selbst (Identität) hinarbeiten und e) der Einsatz von Sprachaktivitäten, die für junge Kinder in bestimmten Phasen und Altersstufen angemessen sind.

Die Bereitstellung von Kontakten mit Muttersprachlern oder sehr guten Sprechern der Zielsprache scheint ein Aspekt zu sein, welcher höchstens unterstützende Funktion hat, in einigen Ländern ist er nur von peripherem Belang. Auch der Aspekt, auf die Progression des internen und emergenten Sprachsystems der Kinder hinzuarbeiten, scheint in ziemlich vielen Ländern nur peripheres Prinzip zu sein.

Die Daten über einige Aspekte sind sehr widersprüchlich. Was soll man über Aspekt 6 denken, wo ausgesagt wird, dass Kinder auf eine Wertschätzung in der Fremdsprache eine gewichtige Rolle spielen, vorbereitet sein müssen? Einige Länder bewerten diese Frage als irrelevant oder peripher, andere wiederum berichten, dass der Aspekt in offizielle Dokumente aufgenommen wurde. Gleiches gilt für den Aspekt einer angemessenen Beziehung zwischen experimentell-intuitivem Lernen und formal-analytisch-konzeptuellem Lernen. Einer aus acht Antwortenden sagt, dass dies irrelevant sei, aber 35.7% der Befragten erwähnten, dass dieses Prinzip unterstützt werde.

Die Daten wurden dann unabhängig entlang zweier Linien ausgewertet. Erst durch eine qualitative Inhaltsanalyse, dann durch eine Faktorenanalyse. Obwohl beide Techniken nicht zu absolut identischen Ergebnissen führten, ergab sich trotzdem genügend Evidenz, dass unter einem weitgefassten vorläufigen Konzept von pädagogischem Prinzip fünf Gruppen von für den Frühbeginn relevanten Aspekten angenommen werden können:

1. Politische und ökonomische Motive
2. Sozio-kulturelle Motive
3. Psycholinguistische Einsichten
4. Didaktische und methodische Transformationen
5. Pädagogische Prinzipien

Um den Blickwinkel zu vergrößern und um begründete Belege über die Existenz von Motiven und Prinzipien zu finden, wurde ein vorläufiges Analyseraster entworfen. Mit diesem Raster wurde ein Überblick bzw. Inventar an möglichen Prinzipien des Frühbeginns entwickelt. Das Analyseraster ermöglicht es, die Herkunft der Prinzipien zu erforschen und mehrere ähnliche Quellen in die jeweilige Kategorie des Rasters zu sortieren. Nachfolgend wird das Analyseraster in seiner Grundstruktur dargestellt.

Abb. 6.1 Analyseraster für das Inventar von Motiven, Konzepten und Prinzipien

Abstraktion						
Politik					Praxis	
URSPRUNG		politisch und ökonomisch	Sozio-kulturell	Psycho-linguistisch	methodisch-logisch	<i>pädagogisch</i>
	Normativ					
	Supranationale und nationale Dynamiken					
	Regionale und lokale Bedürfnisse					
	Sprachwissenschaft und die Lehrer					

Die Quellensuche nach Aussagen über Prinzipien wurde über vier Monate durchgeführt (Dezember 2005 bis März 2006) und bestand aus zwei Zyklen, nämlich Literaturrecherche und Analyse. Offizielle Dokumente wie Curricula, Handbücher, Überblicksartikel, Sammeldarstellungen von Forschung, etc. (gedruckt und online) wurde nach den Schlüsselbegriffen in Tabelle 6.1 analysiert. Sobald ein Zitat relevant war oder sich auf Prinzipien des Frühbeginns bezog, wurde es in das Raster und in die daran angeschlossene Datenbank eingegeben. Nach dem Ende jedes Zyklus fand eine Diskussion zwischen den Wissenschaftlern und einem externen Experten statt. Wo nötig, wurde das Raster angepasst, Doppelungen und Diskrepanzen wurden entfernt und Vorschläge für verfeinerte und ausführlichere Suchbegriffe gemacht. Am Ende des zweiten Zyklus wurde die erste Version eines Rasters von vorläufigen Prinzipien erstellt.

6.2 Validierung

Zur Validierung wurden zwei Verfahren angewandt. Erstens wurden die Kategorien von Prinzipien durch einen systematischen Bezug auf Kategorien in Ländern wie Deutschland, Holland, Dänemark, Schottland, Italien, Griechenland, Ungarn und Bulgarien erweitert und verfeinert. Diese Kategorien von pädagogischen Prinzipien, Begründungen und politischen Rechtfertigungen für Frühbeginn waren bereits durch die von Edelenbos, Starren & Welsing 1999, Kubanek-German, 2001 & 2003,

Edelenbos, 2004 und dem Oxymoron Team, 1998 durchgeführten Studien zugänglich. Das Ergebnis des Abgleichs war die vorläufige Endfassung von Prinzipienkategorien. Dieses Raster setzte sich aus politischen Prinzipien, sozio-kulturellen Prinzipien, psycholinguistischen Prinzipien, didaktischen-methodologischen Prinzipien und pädagogischen Prinzipien zusammen. Als zweites wurde das vollständige Kategorienraster einer Gruppe von Experten gezeigt, welche das Projekt durch Beratung über gute Praxis unterstützten (Braunschweig, April 2006). Diese Experten analysierten eingehend die Prinzipienkategorien und spezifizierten drei Änderungen.

1. Die Prinzipien in der Kategorie „didaktisch-methodisch“ sollten aufgeteilt werden in didaktische Prinzipien und methodische Prinzipien. Eine solche Trennung würde eine klarere Zuordnung und Abgrenzung ermöglichen.
2. Die Prinzipien in der Kategorie „didaktisch-methodisch“ waren zu umfangreich und einige von ihnen hatten keinen direkten Bezug zum Frühbeginn.
3. Die unter „didaktisch-methodisch“ bzw. „pädagogisch“ subsumierten Kategorien waren in sich nicht präzise genug, so dass Unklarheit herrschen könnte, wie bestimmte Prinzipien jeweils klassifiziert werden sollten.

6.3 Sechs Kategorien von Prinzipien

Das allgemeine Analyseraster bestand dann aus den nachfolgenden sechs Kategorien, die sich auf Frühbeginn in Grund- und Vorschule bezogen:

1. Politische und ökonomische Motive
2. Soziokulturelle Motive
3. Psycholinguistische Einsichten
4. Didaktische Konzepte
5. Methodische Transformationen
6. Pädagogische Prinzipien

Tabelle 6.2 enthält einen Überblick über die in Quellen auffindbaren politischen und ökonomischen Motive für eine Einführung des Frühbeginns.

Tabelle 6.2 Die politischen und ökonomischen Motive im Überblick

Herkunft	<i>Politische und ökonomische Motive</i>
A. Supranationale und nationale Dynamiken	PÖ. 1 Europäische Staatsbürgerschaft Für jeden in der Europäischen Union lebenden Menschen wird es nötig, unabhängig des von ihm eingeschlagenen Bildungs- und Berufsweges, die Fähigkeit zu erwerben und auszubauen in mindestens zwei Sprachen der Gemeinschaft neben der Muttersprache zu kommunizieren.

PÖ.2 Gute Staatsbürgerschaft

PÖ.3 Lebenslanges Lernen

In den Mitgliedstaaten ist es eine Priorität sicherzustellen, dass das Sprachenlernen im Kindergarten und der Vorschule effektiv ist, denn hier werden die Weichen des Umganges mit anderen Kulturen und deren Sprachen gestellt und die Fundamente für späteres Sprachenlernen gelegt.

B. Regionale und lokale Bedürfnisse

PÖ.4 Kulturelle Integration

PÖ.5 Zugang zum Arbeitsmarkt

Die ökonomischen und sozialen Kontakte in Europa sind viel stärker geworden seit die Grenzkontrollen verschwunden sind im Zuge der Einführung des Gemeinsamen Marktes, und seit es Freizügigkeit von Bürgern, Kapital, Waren und Dienstleistungen und die Einheitswährung gibt. In dieser Situation ist es essentiell, dass Menschen wenigstens eine Fremdsprache lernen. Das fördert sowohl kulturelle Integration und Zugang zum Arbeitsmarkt wie auch Wirtschaftswachstum.

C. Die Lehrer

PÖ.6 Toleranz / Wertorientierung

Ein geeintes Europa benötigt offene, tolerante Bürger. Als Konsequenz haben viele Staaten Fremdsprachen-Frühbeginn eingeführt.

PÖ.7 Verstärkte Professionalisierung

Um dem Bedürfnis nach Frühbeginn aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen gerecht zu werden, müssen Lehrer gut ausgebildet sein.

Auf der supranationalen Ebene herrschen zwei Gründe für das Einführen des frühen (Fremd-)sprachenunterrichts vor: der Wunsch, die Schüler zu einem Bewusstsein europäischer Staatsangehörigkeit zu erziehen, und die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Bereits 1995 lieferte das Weißbuch (S. 32) mehrere explizite Begründungen für eine große Bandbreite von Fremdsprachenangeboten in Schulen. Eine der bestimmtesten Aussagen ist: „Für jeden in der Europäischen Union lebenden Menschen, unabhängig des von ihm eingeschlagenen Bildungs- und Berufsweges, wird es unumgänglich, die Fähigkeit zu erwerben und auszubauen in mindestens zwei Sprachen der Gemeinschaft neben der Muttersprache zu kommunizieren.“

In mehreren Staaten wurden Debatten abgehalten, um die politische Tragweite abzuwägen, und vielmehr noch die finanziellen Konsequenzen einer entsprechenden Modernisierung des Bildungssystem. Allerdings war diese Aussage im Weißbuch noch ziemlich allgemein gehalten. Die anschließende Aussage der Europäischen Kommission im Rahmen des Lissabon Prozesses war weitaus expliziter. „In den Mitgliedstaaten hat

es Priorität, dass das Sprachenlernen im Kindergarten und der Vorschule effektiv ist, denn hier werden die Weichen des Umganges mit anderen Kulturen und deren Sprachen gestellt und Fundamente für späteres Sprachenlernen gelegt.“ Der Europäische Rat in Barcelona forderte hierauf „weitere Maßnahmen... um das Meistern von Grundfertigkeiten, besonders durch das Lernen von mindestens zwei Fremdsprachen ab einem sehr frühen Alter zu verbessern.“

http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlan/act_lang_en.pdf

In dieser Aussage spielt das Motiv der guten Staatsbürgerschaft immer noch eine gewichtige Rolle, doch ein weiteres Motiv fließt ebenfalls mit ein, nämlich das der Grundlagen für späteres Lernen. In dieser Hinsicht ist der frühe (Fremd-) Sprachenunterricht eine Vorbereitung für lebenslanges Lernen. Zugang zu den Arbeitsmärkten und kulturelle Integration sind zwei Motive, die hauptsächlich aus regionalen Institutionen hervorgehen. Auf der Ebene der Lehrer treten ebenfalls zwei Motive besonders hervor: die Verstärkung der Professionalisierung und eine Toleranz- / Werteorientierung.

Sozio-kulturelle Motive können ebenfalls als Beweggründe für das Einführen des frühen (Fremd-) Sprachenunterrichts in der Primarstufe und Vorschule angesehen werden.

Tabelle 6.3 Soziokulturelle Motive im Überblick

Herkunft	<i>Soziokulturelle Motive</i>
A. Supranationale und nationale Dynamiken	<p>SK.1 Vorbereitung für internationale Kommunikation Kinder an Fremdsprachen zu gewöhnen ist von größter Bedeutung, da diese eine bedeutsame Form internationaler Kommunikation sind.</p>
B. Regionale und lokale Bedürfnisse	<p>SK 2. Ausbildung multilingualer Arbeitskräfte Um eine immer größer werdende multilinguale Arbeiterschaft innerhalb der Euregio zu motivieren, bedarf es verstärkter Sprachkenntnisse</p> <p>SK.3 Hervorheben des sozio-kulturellen Reichtums als Weg gegen bestehende Vorurteile Kinder mit weiteren Sprachen in Kontakt zu bringen, Sprachen die sie in der Gemeinschaft, in ihrer eigenen Tradition, in ihrer Nachbarschaft und in deren Nähe antreffen ist wichtig, damit sie in einer immer stärker multilingualen Euregio partizipieren können</p> <p>SK.4 Vorbereitung auf das Bild des „Anderen“ Schon in jungen Jahren sollten Kindern linguistische Mittel an die Hand gegeben werden, mit denen sie ein realistischeres Bild des „Anderen“, also von den in der Euregio lebenden Menschen und Kulturen, bekommen können</p>

C. Die Lehrer**SK.5 Minimaler Fokus auf Sprachrichtigkeit**

Bei dem Fremdsprachenlernen in sehr jungen Jahren, sollte die minimale für erfolgreiche Kommunikation nötige Sprachrichtigkeit zugrunde gelegt werden.

Innerhalb dieses Sets von sozio-kulturellen Motiven treten drei besonders hervor, weil sie bei der Einführung des Frühbeginns in einigen Mitgliedsländern sehr einflussreich waren (Kubanek-German, 2001 & 2003): SK.3 Hervorheben des sozio-kulturellen Reichtums als Weg gegen bestehende Vorurteile; SK.4 Vorbereitung auf das Bild des „Anderen“; SK.5 Minimaler Fokus auf Sprachrichtigkeit.

Das sozio-kulturelle Motiv Minimaler Fokus auf Sprachrichtigkeit hatte in den neunziger Jahren in einigen Ländern wie Deutschland, Holland und Dänemark einen besonders hohen Stellenwert. Dahinter steckt die Annahme, dass zu diesem Zeitpunkt des Sprachenlernens Selbstvertrauen, Eigeninitiative und vielleicht „Flüssigkeit“ (z.B. auch im Zuhören) wichtiger sind als Korrektheit.

Tabelle 6.4 Psycholinguistische Aspekte im Überblick

Herkunft	<i>Psycholinguistische Aspekte</i>
A. Supranationale und nationale Dynamiken	Psyl.1 Allgemeiner Einblick in Sprachensysteme Bei einem frühen Start lernen Schüler, dass Wörter aus einer anderen Sprache kommen (z.B. Anglizismen)
B. Regionale und lokale Bedürfnisse	Psyl.2 Einblick in verwandte Sprachensysteme Die linguistische Nachbarschaft von Sprachen kann lernfördernd verwendet werden.
C. Die Lehrer	Psyl.3 Altersbezogenes Sprachenlernen durch Nutzung der physischen Anlagen Frühes Sprachenlernen nutzt die altersbezogenen psychologischen und physiologischen Fähigkeiten der Kinder wie Neugierde, Lernbegeisterung, Mitteilungsbedürfnis, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Imitation und die Fähigkeit, neue Klänge zu produzieren. Psyl.4 Sprachbewusstsein Frühes Sprachenlernen fördert die Entwicklung von Sprachbewusstsein. Psyl.5 Vertiefung der Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprache Frühes Sprachenlernen etabliert und vertieft die Verknüpfung zwischen der Zielsprache und bereits gelernten Sprachen.

Psyl.6 LAD „Language Acquisition Device“

Frühbeginn fördert die Entwicklung des internalisierten Sprachsystems der Kinder.

Psyl.7 Metalinguistisches Bewußtsein

Frühes Sprachenlernen fördert die Entwicklung des metalinguistischen Bewußtseins der Kinder.

Curtain und Dahlberg (2004) betonen, dass frühes Sprachenlernen altersangepasst sein sollte und auf die Neigungen der Kinder eingehen muss. Sehr präzise wurde dort auf das Thema des altersbezogenen und auf die Neigungen der Kinder ausgerichteten Frühbeginns eingegangen.

Tabelle 6.5 Didaktische Konzepte im Überblick

Herkunft	<i>Didaktische Konzepte</i>
A. Supranationale und nationale Dynamiken	DK.1 Bedeutungsvolle Kontexte und thematische Felder Um das Erlernen einer Fremdsprache in einem bedeutungsvollen Kontext zu ermöglichen, sollten thematische Bereiche aus der Lebenswelt des Kindes und aus der Gleichaltrigenkultur integriert werden.
B. Regionale und lokale Bedürfnisse	
C. Die Lehrer	DK.2 Verstehen kommt vor Sprechen Im frühen Sprachenlernen kommt Verständnis vor Produktion. DK.3 Nutzung von authentischen Materialien Um das frühe Fremdsprachenlernen eines Kindes schon in jungen Jahren zu fördern, muss kind- bzw. altersbezogenes authentisches Material benutzt werden. DK.4 Personalisierung des Lernstoffes Die Personalisierung des Lernstoffes ermöglicht den Kindern im Frühbeginn einen stärkeren Realitätsbezug. DK.5 Aufgabenbezogenes Lernen Den Schüler anzuregen und ihm die Möglichkeit zu geben, im aktiven Umgang mit den Dingen Lernerfahrung zu erwerben. DK.6 Anwendung von Informations- & Kommunikationstechnologien Durch Computereinsatz wird das frühe Fremdsprachenlernen

besonders begünstigt.

DK.7 Lerntempo und Lernstrategien

Beim Frühbeginn müssen die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten, Verständniskapazitäten und der unterschiedliche Gebrauch von Lernstrategien der Kinder beachtet werden.

Das erste operationalisierte didaktische Konzept ist das bedeutungsvoller Kontexte und thematischer Felder. Dieses didaktische Konzept leitet sich aus den frühen Ausführungen zum kommunikativen Ansatz her (Piepho, 1974, Widdowson, 1978). Zwei weitere sehr wichtige didaktische Konzepte sind:

1. Verstehen kommt vor Sprechen
2. Nutzung von authentischen Materialien

Tabelle 6.6 Methodische Transformationen im Überblick

Herkunft	<i>Methodische Transformationen</i>
A. Supranationale und nationale Dynamiken	MT.1 Einbettung in die tägliche Organisation des Klassenmers Es ist besonders wichtig, dass die Fremdsprache nicht nur im frühen Fremdsprachenunterricht zur Anwendung kommt, sondern - um eine optimale Lernunterstützung zu gewährleisten - begleitend in die täglichen Unterrichtsorganisation eingebettet wird.
B. Regionale und lokale Bedürfnisse	MT.2 Nutzung der umliegenden offenen Grenzen Die unmittelbare Nähe der offenen Grenzen eröffnet die Möglichkeit des Austausches und des gegenseitigen Besuchs. MT.3 Maximierung des Sprachkontakts (exposure) Die Möglichkeit zum Kontakt mit der Zielsprache außerhalb der Klasse muss maximiert werden.
C. Die Lehrer	MT.4 Visueller Ansatz Für das frühe (Fremd-) Sprachenlernen ist ein visueller Ansatz unerlässlich. MT.5 Holistisches Lernen Kinder können im Frühbeginn profitieren, wenn ein wirklich holistischer, nicht nur additiver Ansatz gewählt wird. MT.6 Wiederholungen Ein Kind profitiert am meisten, wenn es den Lernstoff mehrfach wiederholen kann.

Dokumente über Frühbeginn in Grenzregionen betonen vor allen Dingen den Vorteil der unmittelbaren Nähe zu den Grenzen und die dadurch hervorgerufene Maximierung des Sprachkontakts. Eine grundlegende methodische Transformation ist holistisches Lernen, welches bedeutet, dass das Konzept einer Sprache und eines Lerners als Ganzheit vor Augen steht. Der Schüler lernt Bedeutungen in einem integrierten, bedeutungsvollen multisensorischen Kontext.

Tabelle 6.7 Pädagogische Prinzipien im Überblick

Herkunft	Pädagogisches Prinzip
A. Supranationale und nationale Dynamiken	<p>PP.1 Reflektion über andere Sprachen</p> <p>Ein früher Start ermöglicht es den Schülern zu erkennen, dass eine andere Sprache die Quelle von Wörtern in ihrer eigenen Sprache sein kann, z.B. Anglizismen.</p>
B. Regionale und lokale Bedürfnisse	<p>PP.2 Hohe Frequenz von Sprachkontakt („exposure“)</p> <p>Im Frühbeginn ist ein hoher Grad an Sprachkontakt wünschenswert.</p>
C. Die Lehrer	<p>PP.3 Ermutigung zu Toleranz und Angebote, mit anderen Wertesystemen vertraut zu werden</p> <p>Europa benötigt offene und tolerante Bürger.</p> <p>PP.4 Anwendungskompetenz</p> <p>Das Kind sollte die Sprache in erster Linie als Kommunikationsmittel erfahren und verwenden.</p> <p>PP.5 Entwicklung hin zu kognitiv und linguistisch anspruchsvolleren Aufgaben</p> <p>Der frühe Anfang ermöglicht, wachsende kognitive und linguistische Anforderungen zu stellen</p> <p>PP.6 Einbeziehen von Lernercharakteristika</p> <p>Im Frühbeginn ist es zentral, auf die jeweiligen Lernercharakteristika einzugehen.</p> <p>PP. 7. Einschätzung des Lernprozesses</p>

Schon in jungen Jahren kann ein Kind sich über den eigenen Lernprozess in einer Fremdsprache Rechenschaft ablegen und ihn einschätzen.

PP.8 Positive Haltung zum Lernen

PP.9 Integrierende Arbeitsformen

Ein wichtiges pädagogisches Prinzip ist, dass das Leistungsvermögen von Kindern durch Frühbeginn zunimmt, da dieser sich positiv auf Lernen insgesamt auswirkt. Diese Aussage findet man in mehreren Publikationen aus den Vereinigten Staaten von Amerika, wo das (Fremd-) Sprachenlernen für die sehr jungen Lerner noch Befürworter braucht (vgl. Appleton Area School District, Wisconsin, USA, publications 2006 [aasd.k12.wi.us] *World Language brochure Language learning: preparing all students for today's world*). Das zweite pädagogische Prinzip ist eine hohe Frequenz von *exposure* (Sprachkontakt). Im Abschnitt zu den didaktisch-methodischen Transformationen wurde bereits die Maximierung des Sprachkontakts erwähnt. Der Unterschied zwischen diesen beiden Konzepten ist, dass eine Maximierung von *exposure* den Sprachkontakt außerhalb des Klassenzimmers meint, während eine Erhöhung der Frequenz des Kontakts zur Fremdsprache innerhalb der Klassenzimmers zu verwirklichen ist. Die anderen pädagogischen Prinzipien sind sehr elementar: zum Beispiel Anwendungskompetenz, was bedeutet, dass das Kind die fremde Sprache vor allem als Kommunikationsmöglichkeit erfahren und anwenden soll. Dieses Prinzip ist stark von der Idee des kommunikativen Sprachenlernens beeinflusst. Sicherlich ist eines der wichtigsten pädagogischen Prinzipien, dass die Basis für Erfolg im Frühbeginn ein positiver Zugang zum Lernen im allgemeinen ist. Daneben sind vor allen Dingen die Ermutigung zur Toleranz gegenüber anderen und die Möglichkeit, mit anderen Wertvorstellungen vertraut zu werden, von herausragender Bedeutung.

6.4 Die dem Frühbeginn zugrundeliegenden Hauptprinzipien

Durch die Bewertung der grundlegenden Prinzipien nach Wichtigkeit und Auswirkungen werden den nationalen Behörden, Schulen und Institutionen für Lehrerbildung Schlüsselinformationen zugänglich gemacht. Hierfür wurde eine aus allen Ländern der EU, allen EFTA-Ländern sowie Bulgarien und Rumänien kommende Gruppe von 56 Pädagogen angesprochen. Sie stammten aus verschiedenen Arbeitsfeldern wie Lehrerbildung, Bildungspolitik, Forschung oder Bildungsberatung. Die Auswahl der Pädagogen erfolgte durch einen iterativen Prozess. Aufgrund vorangegangener Erfahrungen konnte eine für jedes Land und Region sehr gut informierte Gruppe von

Pädagogen zusammengesetzt werden. Alle wurden gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Vor den Fragen zu den Konsequenzen der Prinzipien wurden alle gebeten, die Wichtigkeit aller Prinzipien in vier Kategorien: didaktisch, methodisch, psycholinguistisch und pädagogisch, zu bewerten. Daraufhin wurden sie gefragt, welche Prinzipien sich auf die Organisation des frühen Sprachenlernens, die Unterrichtspraxis und die Lehrerbildung auswirken würden. Das geschah, um herauszufinden, welche greifbaren und auch nicht sichtbaren Auswirkungen eine Implementierung dieser pädagogischen Prinzipien haben könnte: z.B. die Zahl der Stunden, Unterrichtsorganisation, Lehrmaterialien und Zeitaufwand für Lehrerausbildung.

6.4.1 Gründe und Ziele für Frühes Sprachenlernen

Zunächst nannten die Pädagogen die Gründe für die Einführung von Frühbeginn. Sie sind mannigfaltig. In ihnen zeigt sich die einzigartige Vielfalt des Sprachenlernens in Europa. Nachfolgend wird eine Auswahl dieser Gründe aufgeführt. Eine genauere Analyse würde tief in die nationale, regionale und lokale Schulhistorie führen. Beim Lesen der unterschiedlichen Begründungen sollte man sich in Erinnerung rufen, dass die befragten Pädagogen aus diversen Arbeitskontexten stammen und somit situationsbezogene Antworten (Land, Provinz, Stadt, Grenzbereich, etc.) gaben.

Beispiele für Begründungen der Einführung des Frühbeginns

- Entwicklung des verborgenen multilingualen Potentials jedes Kindes, welches eine frühestmögliche natürliche Aneignung einer anderen Sprache erlaubt und auch einen besseren Zugang zu weiteren fremden Sprachen, sobald ein Kind anfängt, wenigstens eine dieser Sprachen zu verstehen;
- Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz von Schülern, damit diese an europäischen Mobilitätsprojekten teilnehmen können und hierdurch zu gleichberechtigten Geschäftspartnern im globalen Markt avancieren;
- Förderung positiver Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen;
- Die Notwendigkeit, die von Schülern in unserem Bildungssystem erreichte kommunikative Kompetenz zu verbessern;
- Weckung von Aufmerksamkeit für Fremdsprachenlernen schon in jungen Jahren und dadurch Motivierung für weiteres Fremdsprachenlernen;
- Herstellung eines Anschlusses zwischen dem Sprachenlernen in der Primar- und Sekundarstufe;
- Da schon ein bilinguales System etabliert ist, konnte eine dritte Sprache, also eine neue Herausforderung, leicht angegangen werden

- Forderungen von Eltern, dass ihre Kinder bereits im Kindergarten Sprachen lernen sollten.
-

Laut 38.9 % der befragten Pädagogen haben sich die ursprünglichen Gründe für das Einführen von FLL verändert. Jedoch scheinen vor allen Dingen die pädagogischen Gründe gleichgeblieben zu sein. In den meisten Fällen wurde ein neues Gesetz oder eine Vorschrift erlassen, welches das Einführen von Frühbeginn verpflichtend macht. Häufig beinhaltet diese Umsetzung eine weitere Verfeinerung der bereits aufgeführten Gründe und das Entwickeln eines entsprechenden Lehrplans. Wie aus der oben aufgeführten Liste zu ersehen ist, könnten ein Teil der Begründungen auch als Ziele formuliert werden. Zum Beispiel könnte die Begründung „die Sprachfähigkeit der Lernenden zu verbessern, da diese später in Europa mobil sein müssen“ in ein Ziel umformuliert werden: Sprachkompetenz muss entwickelt werden. Ähnlich wäre eine Begründung für Frühbeginn, dass Kinder ein verborgenes Potential für Mehrsprachigkeit haben. Als Ziel hieße das: das Potential des Kindes für Mehrsprachigkeit ist zu entwickeln. Im Fall von interkulturellem Bewußtsein ist die Beziehung von Prinzip und Ziel offensichtlich. Toleranz ist ein Wert, welcher sich wiederum als Ziel formulieren lässt: frühes Sprachenlernen sollte Toleranz fördern. Aus der Perspektive des Lernenden betrachtet, ist das Ziel, Kompetenzen in einem jeweiligen Bereich auszubauen.

Basierend auf diesen Prinzipien und Zielen, formulieren Lehrpläne mehr oder weniger detailliert ihre einzelnen Bestimmungen. Was bedeutet zum Beispiel das Ziel, eine elementare kommunikative Kompetenz zu entwickeln, für die Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, der Interaktion und für die grammatischen Strukturen und das Vokabular? Wie drückt sich das Ziel als Kompetenzebene aus, z.B. als Stufe A1 des Gemeinsamen Referenzrahmens für Moderne Sprachen? Welche methodischen Kompetenzen sind miteinbegriffen? Wie viel Zeit ist vonnöten, bis ein Ziel erreicht wird, und wie soll es bewertet werden?

6.4.2 Die vier endgültigen Prinzipienkategorien und ihre wahrgenommene Wichtigkeit

Diejenigen Gruppen von Aussagen, die man eher als Begründungen und Motive für frühes Sprachenlernen bezeichnen sollte, wurden im nächsten Validierungsschritt von den Verfassern der Studie herausgenommen. Als Quellen dienten, wie oben erwähnt, Handbücher, Lehrpläne und didaktische Artikel. Die zur Teilnahme an der Fragebogen-Runde eingeladenen Pädagogen bewerteten den Wichtigkeitsgrad der Prinzipien für den Frühbeginn. Hierzu erhielten sie eine Fünf-Punkte-Skala mit folgender Einteilung:

1. bedeutet „nicht wichtig“
2. bedeutet „etwas wichtig“
3. bedeutet „wichtig“

4. bedeutet „sehr wichtig“
5. bedeutet „von äußerster Wichtigkeit“

Befragte tendieren häufig dazu, extreme Wertungen zu vermeiden und werten daher eher in der Nähe des theoretischen Mittelwert (also 3). Prinzipien mit tatsächlicher Wichtigkeit für den Frühbeginn sollten immer höher als mit 4 bewertet werden und damit als „sehr wichtig“ oder „von äußerster Wichtigkeit“. In den nachfolgenden Tabelle, werden die Aspekte, Konzepte, Transformationen oder Prinzipien mit einem Durchschnittswert über 4 besonders hervorgehoben. Die Rangfolge ist nach Wichtigkeit.

Tabelle 6.8 Wichtigkeit psycholinguistischer Aspekte

Psycholinguistische Aspekte, Rangfolge nach Wichtigkeit, ursprüngliche Nummer in Klammern	Wichtigkeit des Aspekts (Durchschnittswert, Standardabweichung in Klammern)
1. Frühbeginn sollte Schülern die Ähnlichkeit zwischen ihrer Sprache und der an nahen Grenzen aufzeigen (Psy 2)	2.50 (1.2)
2. Meta-linguistisches Bewußtsein ist zu entwickeln (Psy 7)	2.57 (1.1)
3. Die Beziehungen zwischen L1 und L2 sollten genutzt und entwickelt werden (Psy 5)	3.10 (1.2)
4. Frühbeg. muss eine allgemeine Einsicht in Sprachsysteme aufbauen	3.11 (1.4)
5. Sprachbewußtsein ist wichtig (Psy 4)	3.35 (0.9)
Wichtige psycholinguistische Aspekte	
6. Frühbeginn sollte Spracherwerb anregen (Psy 6)	4.33 (0.9)
7. Frühbeginn muß altersgemäß sein und die physischen Anlagen nutzen (Psy 3)	4.52 (0.7)

In dieser Kategorie findet sich als unwichtigster Aspekt, daß Schüler auf die Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Sprache und der Sprache der naheliegenden Grenzen aufmerksam werden. Es liegt ein klarer Unterschied in der Gewichtung der psycholinguistischen Aspekte vor. Den in Tabelle 6.8 zuerst aufgeführten vier Aspekten wird fast gar keine Relevanz beigemessen. Demgegenüber sind das Fördern von Spracherwerb und die Altersgemäßheit mit Nutzen der physischen Anlagen des Kindes als die wichtigsten psycholinguistischen Aspekte erachtet worden.

Tabelle 6.9 Wichtigkeit didaktischer Konzepte

Didaktische Konzepte	Wichtigkeit des Konzepts (Durchschnittswert, Standardabweichung in Klammer)
1. Im Frühbeginn sollten Computer voll genutzt werden (Did 6)	2.85 (1.2)
2. Authentische Materialien sind wichtig (Did 3)	3.55 (1.2)
3. Frühbeginn sollte aufgabenorientiert sein (Did 5)	3.57 (1.5)
4. Die Themen im Frühbeginn sollten personalisiert werden (Handpuppen, Erzählerfiguren) (Did 4)	3.67 (1.2)
Wichtige didaktische Konzepte	
5. Frühbeginn sollte Lernstrategien und Lernstile berücksichtigen (Did 7)	4.00 (0.9)
6. Im Frühbeginn kommt Verstehen vor Sprechen (Did 2)	4.14 (1.0)
7. Frühbeginn geschieht in bedeutungsvollen Kontexten und Thematischen Feldern (Did 1)	4.86 (0.4)

Wieder zeigt sich eine klare Abgrenzung zwischen zwei Gruppen von Konzepten. Die drei wichtigsten didaktischen Konzepte sind: Verstehen kommt vor Sprechen, Einbeziehung von Lernstrategien und Lernstilen und das Einbetten des FSL in bedeutungsvolle Kontexte und thematische Felder. Die befragten Pädagogen urteilen einstimmig über die Vorstellung, dass Frühbeginn innerhalb bedeutungsvoller Kontexte und thematischer Felder erfolgen soll, was sich in der Standardabweichung von 0.4 zeigt. Zwei Experten notierten, dass sie zwischen bedeutungsvollen Kontexten und thematischen Feldern noch einmal unterschieden. Bedeutungsvolle Kontexte waren für sie im Frühbeginn noch wichtiger als Unterrichten in Themenfeldern.

Tabelle 6.10 Wichtigkeit methodischer Transformationen

Methodische Transformationen	Wichtigkeit der Transformation (Durchschnittswert, Standardabweichung in Klammern)
1. Im Frühbeg. sollten die Lerngelegenheiten aufgrund von Grenznähe genutzt werden (Met 3)	3.05 (1.4)
2. Im Frühbeg. werden Fertigkeiten durch Wiederholung geübt (Met 6)	3.14 (1.1)
3. Frühbeginn sollte in die Unterrichtsorganisation einbezogen werden (Met 1)	3.76 (1.2)
4. maximaler Kontakt zur Fremdsprache ist wichtig (Met 4)	3.95 (1.1)

Wichtige methodische Transformationen

- | | | |
|----|---|------------|
| 5. | Ein visueller Zugang und multisensorisches Lernen sind wichtig (Met2) | 4.38 (1.0) |
| 6. | Holistisches Lernen ist zentral (Met 5) | 4.52 (0.8) |
-

Maximaler Kontakt zur fremden Sprache ist im Frühbeginn wichtig, doch die zwei wichtigsten methodischen Transformationen sind der visuelle Ansatz in Kombination mit multisensorischem Lernen und das holistische Lernen.

Schließlich geht es um die Gruppe von Aussagen, die pädagogische Prinzipien im engeren Sinn genannt werden.

Tabelle 6.11 Wichtigkeit der pädagogischen Prinzipien

Pädagogische Prinzipien	Wichtigkeit des Prinzips (Mittelwert, Standardabweichung in Klammern)
-------------------------	---

- | | | |
|----|--|------------|
| 1. | Frühbeginn vertraut auf die Fähigkeit schon der Kinder, ihren eigenen Fortschritt zu erkennen (PP.8) | 3.05 (1.3) |
| 2. | Frühbeginn sollte die Möglichkeit bieten, über andere Sprachen zu reflektieren (PP.2) | 3.19 (1.3) |
| 3. | Frühbeginn unterstützt die Entwicklung des Kindes zu anspruchsvolleren kognitiven und linguistischen Leistungen (PP.6) | 3.55 (1.4) |
| 4. | Frühbeginn sollte integrierend sein (PP.9) | 3.81 (1.4) |
| 5. | Frühbeginn sollte auf Kompetenz im Sprachgebrauch fokussieren (PP.5) | 3.85 (0.8) |

Wichtige pädagogische Prinzipien

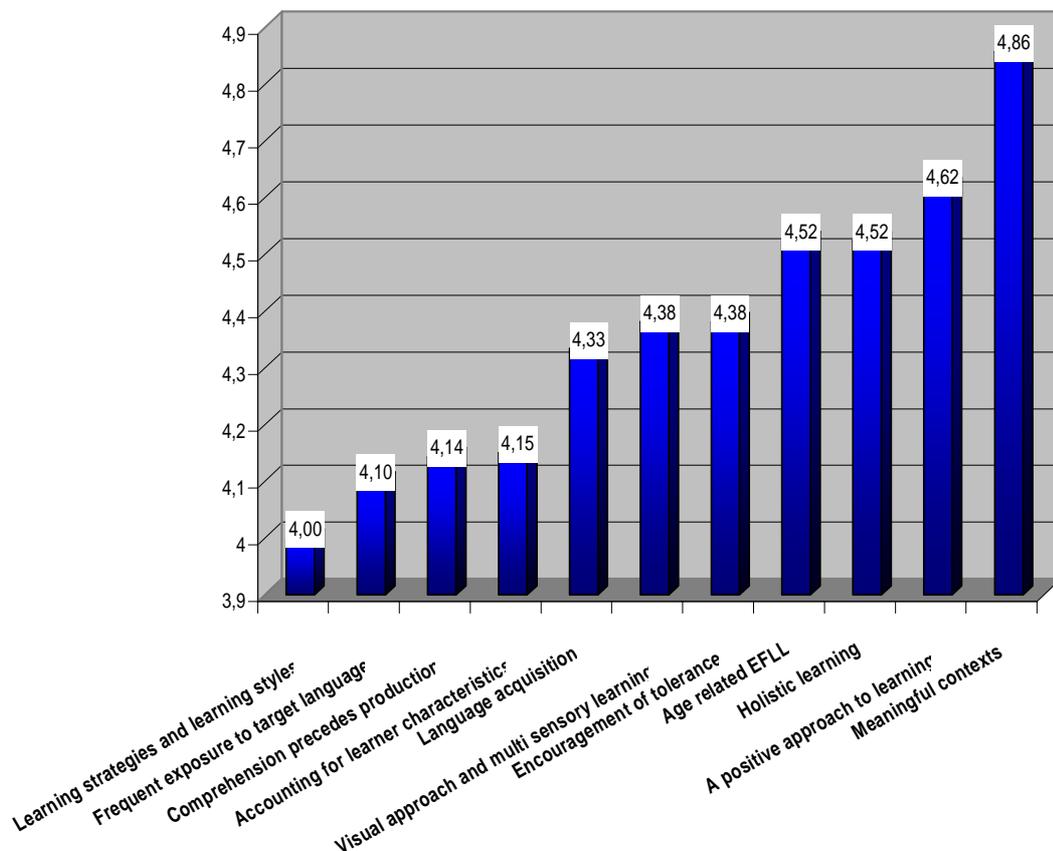
- | | | |
|----|---|------------|
| 6. | Frühbeginn muss häufigen Kontakt zur Zielsprache anstreben (PP.3) | 4.10 (1.2) |
| 7. | Im Frühbeginn muss das volle Spektrum an Lernercharakteristika beachtet werden (PP.7) | 4.15 (1.0) |
| 8. | Frühbeginn sollte Toleranz gegenüber anderen fördern und mit anderen Wertvorstellungen vertraut machen (PP.1) | 4.38 (0.8) |
| 9. | Die Basis für erfolgreichen Frühbeginn ist ein allgemeiner positiver Zugang zum Lernen (PP.4) | 4.62 (0.7) |
-

Innerhalb dieser Kategorie von „wahren“ pädagogischen Prinzipien sind vier Prinzipien als wichtig eingestuft worden. Diese sind: ein häufiger Kontakt zur Zielsprache, das Einbeziehen des vollen Spektrums an Lernercharakteristika, die Ermutigung zu Toleranz gegenüber anderen und die Möglichkeit, mit anderen Wertvorstellungen vertraut zu werden. Es ist kaum eine Differenz unter den befragten Pädagogen erkennbar, wie die niedrige Standardvarianz zwischen 0.7 und 1.2 aufzeigt. Das als am wichtigsten eingestufte pädagogische Prinzip innerhalb dieser Kategorie ist die Schaffung eines allgemeinen positiven Zugangs zum Lernen.

6.4.3 Der Weg zu den grundlegenden Prinzipien des Frühbeginns

Innerhalb jeder Gruppe wurden die Aussagen mit dem Mittelwert ab 4 herausgefiltert. Die Graphik 6.1 zeigt die wichtigsten Prinzipien, die dem Frühbeginn zugrunde liegen. Die englische Version wurde belassen, weil die Bedeutung der Termini aus dem Kontext hervorgeht.

Graph 6.1 The Most Important Principles Underlying EFLL



Vier Prinzipien haben einen Mittelwert von etwas mehr als 4. Diese sind:

- Frühbeginn sollte Lernstrategien und Lernstile mit einbeziehen (Didaktisch, 7)
- Im Frühbeginn kommt Verstehen vor Sprechen (Didaktisch, 2)
- Häufiger Kontakt mit der Fremdsprache (Pädagogisch 3)
- Im Frühbeginn sollte die gesamte Bandbreite der Schülercharakteristika berücksichtigt werden (Pädagogisch 7)

Anderen Prinzipien wurde jedoch eine noch größere Wichtigkeit zugeschrieben. Spracherwerb (Psycholinguistisch 6), ein visueller Ansatz und multisensorisches Lernen (Methodologisch 2) sowie Fördern von Toleranz und Vertrautmachen mit anderen Wertsystemen (Pädagogisch 1) scheinen weitaus wichtiger für den Frühbeginn zu sein. Die vier allerwichtigsten Prinzipien scheinen jedoch die folgenden zu sein:

- Altersgemäßer Unterricht, der die physischen Anlagen der Kinder voll nutzt (Psycholinguistisch 3)
- Holistisches Lernen (Methodisch 5)
- Bereitstellen bedeutungsvoller Kontexte und relevanter Themenfelder (Didaktisch 1)
- Eine positive Haltung gegenüber dem Fremdsprachenlernen (Pädagogisch 4).

Es könnte argumentiert werden, dass die Wichtigkeit der Prinzipien abhängig vom Kontext gesehen wird. Daher wurden die Mittelwerte der für ein Land, eine Provinz, eine lokale Initiative oder in anderen pädagogischen Situationen antwortenden Pädagogen verglichen. Die univariate Varianzanalyse ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten der vier Gruppen von Pädagogen. Es könnte somit die vorläufige Aussage getroffen werden, dass die wichtigsten Prinzipien im Frühbeginn auf sehr viele Kontexte zutreffen, in denen er eingeführt wird.

6.4.4 Wichtigkeit und Grundprinzipien

Bei einem zweitägigen Seminar in Brüssel wurden die Ergebnisse dieser von Pädagogen vorgenommenen Einschätzungen einer ausgewählten Expertengruppe vorgestellt. Dieser erschien die Klassifikation nach Motiven, Aspekten, Konzepten, Transformationen und Prinzipien zu rigide. Es wurde vorgeschlagen, dass nun das Inventar und die ermittelten Prinzipieneinschätzungen ihren Zweck erfüllt hätten. Vielmehr sollte nun die Gruppen von wichtigen Prinzipien stärker auf den Frühbeginnschüler bezogen und weniger aus einem logischen System abgeleitet werden. So können Prinzipien identifiziert werden, die in Beziehung zu der Persönlichkeit und den kognitiven Prozessen des Kindes stehen. Hierunter fallen vor allem solche, die bisher unter der Überschrift „pädagogische Prinzipien“ gefaßt sind. Ein Beispiel hierfür wäre: „Eine positive Haltung zum Fremdsprachenlernen“. Die zweite Gruppe von Prinzipien ist eher allgemein und auf Lernen generell bezogen. Sie sind

fast mit den didaktischen Prinzipien der ursprünglichen Kategorisierung identisch. Beispiele für diese sogenannten (Lern-)prinzipien sind Lernen in bedeutungsvollen Kontexten und altersbezogenes Handeln und Lernen. Die dritte Gruppe von Prinzipien hat einen Bezug zur Besonderheit des Lernens von Sprachen. Ein Großteil der methodischen und psycholinguistischen Prinzipien kann hier zugeordnet werden. Die Experten betonten, daß hier dem Verhältnis zwischen flüssigem Sprechen und Sprachrichtigkeit Aufmerksamkeit geschenkt werden muß. Auch aufgrund der verschiedenen Altersgruppen, mit denen sich die vorliegende Studie befaßt, ist die Gewichtung der gelernten oder erworbenen Fertigkeiten in diese Prinzipiengruppe einzuordnen. Die vierte und letzte Gruppe von Prinzipien ist der Schlüssel zur Vermittlung von fremden Sprachen an sehr junge Kinder. Sie sind am elementarsten und haben den direktesten Bezug zum Frühbeginn. Im folgenden ist noch einmal unterschieden zwischen Prinzipien mit einem Bezug zum Frühbeginn und solchen, die dessen Essenz darstellen.

Eine Auswahl von Prinzipien, die sich auf Frühes Sprachenlernen beziehen

1. Prinzipien mit einem klaren Bezug zur Persönlichkeit des Kindes und dessen kognitiven Prozessen – **pädagogisch kognitive Orientierung**
 - Häufiger Kontakt mit der Fremdsprache
 - Berücksichtigung der vollen Bandbreite von Lernercharakteristika
 - Förderung von Toleranz und Vertrautmachen mit anderen Wertsystemen

2. Allgemeine Prinzipien des Lernens – **didaktische Konzepte und Unterricht**
 - Einbeziehen der Lernstrategien und Lernstile von Kindern
 - Bereitstellung bedeutungsvoller Kontexte und relevanter Themenfelder
 - Verstehen kommt vor Sprechen

3. Prinzipien mit Bezug zum Sprachenlernen – **psycholinguistische Erkenntnisse und methodische Transformationen**
 - Holistisches Sprachenlernen
 - visueller Ansatz und multisensorisches Lernen
 - Altersgemäßes Lernen, das die physischen Anlagen der Kinder voll nutzt

Eine Auswahl von Prinzipien, die nur für den Frühbeginn zutreffen

4. Prinzipien, die Frühbeginn als solchen auszeichnen:
 - Positive Lernmotivation
 - Mehr Verstehen als Sprechen

- Hören lernen (*training the ear*)
 - Üben der Aussprache
 - Verständnis für die phonetischen und graphematischen Beziehungen innerhalb der Fremdsprache entwickeln und dieses üben
-

Diese Prinzipien haben keine absoluten Kennzeichen oder Eigenschaften. Daher darf man nicht vergessen, dass es bei den Hauptprinzipien, die dem Frühbeginn zu Grunde liegen, immer auch darum geht, zu welchem Grad das Prinzip mit dem Frühbeginn zu tun hat. Manchmal sind die dem Frühbeginn zugrundeliegenden Prinzipien anders als die generell für Sprachenlernen geltenden, in den meisten Fällen nicht. Für die sehr jungen Lerner sollte es sehr bedeutsam sein, mit allen Sinnen zu lernen. Im Sprachenlernen für alle einschließlich der Erwachsenen ist dieser multisensorische Aspekt wichtig, aber nicht so wichtig, wie für die sehr jungen Kinder. Die Frühbeginphase liegt vor dem traditionellen Anfangsalter für Fremdsprachenlernen. So gesehen, sorgen die Prinzipien (für die vier Kategorien ermittelt wurden) auch für Kontinuität. Denn grundsätzlich gelten sie für alles Sprachenlernen, aber der Frühbeginn wird durch ein verstärktes Einbeziehen von holistischen und multisensorischen Lernmethoden vorangetrieben. Allmählich verändert sich das Gewicht bestimmter Prinzipien. Es handelt sich also um eine graduelle Entwicklung von Sprachenlernen, durch die Kontinuität erreicht werden kann.

6.5 Einschätzung der Auswirkungen der Grundprinzipien

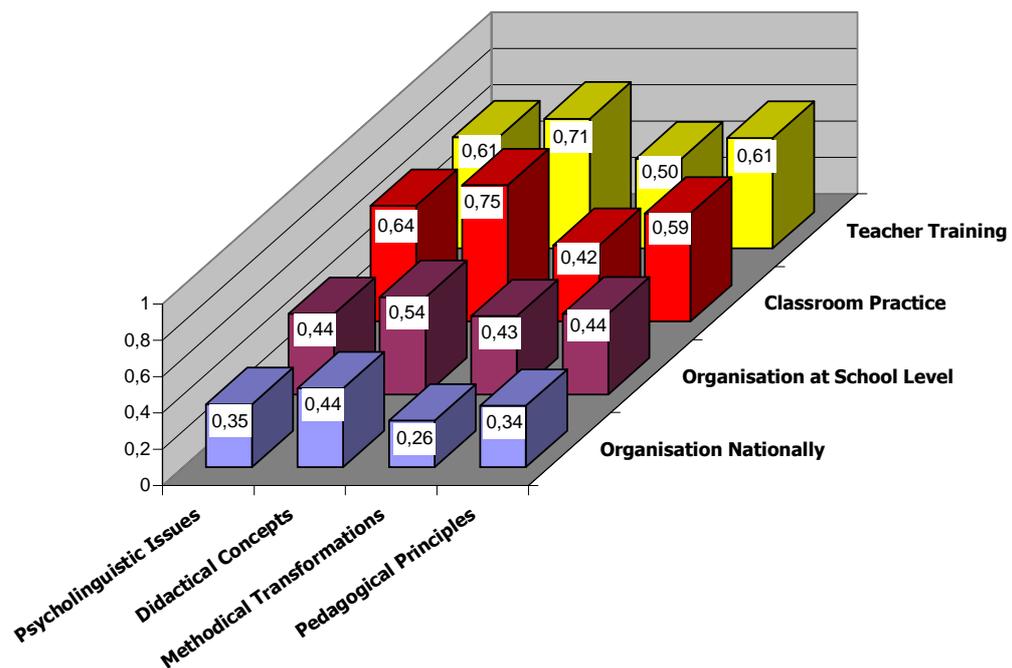
Prinzipien des Frühbeginn können sich auf mehreren Ebenen von Bildungsorganisationen, innerhalb von Einrichtungen wie pädagogischen Hochschulen, und bei verschiedenen beruflich mit Frühbeginn befaßten Gruppen (Ausbilder, Programm-Entwickler und Lehrer) auswirken. Die mit dem Fragebogen befaßten Pädagogen wurden gefragt, ob oder nicht sich jedes der genannten Prinzipien sich auf die Organisation des FSL (nationalstaatlich oder Schule), die Unterrichtsgestaltung und die Lehrerausbildung auswirke. Die Daten wurden ausgewertet sind hier in drei Schritten präsentiert. Erst wird das Gesamtergebnis mit Hilfe eines Indikators zur Stärke der Auswirkung dargestellt. In einem zweiten Schritt wird eine genauere Beschreibung derjenigen Prinzipien geliefert, die sich auf Frühbeginn in Europa beziehen oder seine Besonderheit bezeichnen. Drittens wird für eines der Hauptprinzipien, welche besonders auf Frühbeginn zutreffen, eine Fallstudie erstellt, die verschiedene Aspekte der Auswirkungen anführt.

6.5.1 Der Grad der Auswirkungen

Um den Grad der Auswirkungen der Prinzipien zu überblicken, wurde ein Indikator entwickelt. Dieser repräsentiert den Auswirkungsgrad. Somit bedeutet bei diesem

Indikator 0, dass die Pädagogen absolut keine Auswirkungen feststellen können, während 1 anzeigt, daß alle Pädagogen Auswirkungen wahrnahmen. Die Graphik 6.2 bildet die Auswirkungen der vier Prinzipienkategorien auf die Organisation des FSL ab: nämlich für die nationalstaatliche Ebene, für Schulorganisation, Unterrichtspraxis und Lehrerausbildung. Sie ist wieder auf Englisch belassen.

Graph 6.2 Implications of Principles for the Nation-Wide Organisation of EFL, at school level, in Classroom Practice and in Teacher Training



Die psycholinguistischen Aspekte, die didaktischen Konzepte, methodischen Transformationen und die pädagogischen Prinzipien scheinen die stärkste Auswirkung auf Unterricht und Ausbildung zu haben. Die schwächsten Auswirkungen zeigen sich bei der Ebene der nationalen Organisation des Frühbeginn. Ein solches Ergebnis ist nicht überraschend. Jedoch wurde die Auswirkung (neuer) didaktischer Konzepte auf die nationale Organisation mit 0.44 bewertet. Auf der Schulebene haben die psycholinguistischen Erkenntnisse, didaktischen Konzepte, methodischen Transformationen und pädagogischen Prinzipien fast alle den gleichen Auswirkungsgrad. Für die Unterrichtspraxis haben die didaktischen Konzepte die meiste Auswirkung. Der Indikator weist hier den Höchstwert von 0.75 auf. Auch psycholinguistische Aspekte haben eine deutliche Wirkung auf die Unterrichtspraxis, hier liegt der Indikator bei 0.64. Die Indikatoren für Auswirkungen in Bezug auf die Lehrerausbildung sind geringfügig weniger stark. Wieder haben die didaktischen

Konzepte, psycholinguistischen Aspekte und die pädagogischen Prinzipien die stärksten Auswirkungen.

6.5.2 Auswirkungen und Konsequenzen der Hauptprinzipien

In Abschnitt 6.4 wurden zwei Schritte durchgeführt. Es wurde identifiziert, was die wichtigen Prinzipien im Frühbeginn sind. Zweitens wurde eruiert, welche Prinzipien einen Bezug zum Frühbeginn haben und welche in Europa vor allem für dieses Alter gelten. Der nachfolgende Überblick gibt nun Aufschluss, mit welchem prozentualen Anteil die Pädagogen Auswirkungen derjenigen Grundprinzipien, die entweder spezifisch für Frühbeginn in Europa sind oder einen Bezug zu ihm haben, wahrnehmen.

Tabelle 6.12 Prozentzahl der Pädagogen, die Auswirkungen der wichtigen Prinzipien in bestimmten Bereichen sehen

Prinzipien	Wirkung auf Organisation national	Wirkung auf Organisation Schule	Wirkung auf Praxis	Wirkung auf Lehrerbildung
Prinzipien mit pädagogisch-kognitivem Bezug				
Häufiger Kontakt mit der Fremdsprache	40.0	47.4	78.9	70.0
Einbeziehen der Bandbreite der Lernercharakteristika	45.0	47.4	57.9	65.0
Förderung von Toleranz, Vertrautmachen mit anderen Wertsystemen	60.0	68.4	68.4	75.0
Allgemeine Prinzipien zum Lernen				
Einbeziehen von Lernstrategien	38.1	40.0	70.0	81.0
Bedeutungsvolle Kontexte und relevante Themenfelder	57.1	80.0	85.0	81.0
Verstehen kommt vor Sprechen	61.9	75.0	94.7	85.7
Prinzipien des Sprachenlernens				
Holistisches Sprachenlernen	20.0	36.8	73.7	40.0
Visueller Ansatz, multisensorisches Lernen	25.0	47.4	94.7	75.0
Altersgemäßheit, Nutzen der physischen Dispositionen	61.9	70.0	100	81.0
Prinzipien speziell für den Frühbeginn				
Eine positive Motivation gegenüber dem Sprachenlernen	50.0	57.9	84.2	80.0

Die Prinzipien, die mit dem Frühbeginn zusammenhängen oder in Europa kennzeichnend für ihn sind, scheinen die stärksten Auswirkungen auf die Lehrerbildung und zu einem geringeren Teil auf die Unterrichtspraxis zu haben. Zwischen diesen wichtigen Prinzipien ist kaum eine Abweichung vorhanden, wenn man die verschiedenen Aspekte betrachtet. Eine Ausnahme hiervon ist natürlich das Konzept des holistischen Lernens. Es scheint, als würden die Experten holistisches Lernen als etwas ansehen, das entweder schon immer an den pädagogischen Hochschulen vermittelt wurde (deshalb sehen sie keine Auswirkung mehr), oder aber sie betrachten es als etwas, das in den Hochschulen nicht transferierbar bzw. lernbar ist.

Innerhalb der Gruppe von Prinzipien mit pädagogisch kognitiver Ausrichtung ist die Förderung von Toleranz gegenüber anderen besonders wichtig und hat deutliche Auswirkungen auf Schulebene und viel mehr noch im Klassenzimmer. Bei den allgemeinen Prinzipien des Lernens werden die stärksten Auswirkungen bei Unterrichtspraxis und Lehrerbildung gesehen. Wieder hat eines der allerwichtigsten Prinzipien, nämlich das „Bereitstellen von bedeutungsvollen Kontexten und relevanten Themenfeldern“ auch auf Schulebene erhebliche Auswirkungen. Die Prinzipien, welche mit Sprachenlernen in Zusammenhang stehen, beeinflussen am stärksten die alltägliche Unterrichtsarbeit. Nahezu einstimmig sehen die befragten Pädagogen starke Auswirkungen auf den Unterricht, wenn es um den visuellen Ansatz geht, um multisensorisches Lernen, sowie altersgemäßes Fremdsprachenlernen, welches die physischen Anlagen der Kinder voll ausschöpft. Dasjenige Prinzip, welches ausschließlich mit dem frühen Fremdsprachenlernen zusammenhängt, hat deutliche Konsequenzen für Unterricht und Lehrerbildung.

Das Prinzip „Altersgemäßes Sprachenlernen durch Nutzen der einzigartigen physischen Anlagen der Kinder“ könnte man als universal bezeichnen, da ihm Lehrer wie pädagogische Experten zustimmen. Im Frühbeginn impliziert die Idee eines Curriculums, dass der vom Kind beschrittene Weg mit zunehmendem Alter komplexer wird wenn es die einzelnen Programmstadien durchläuft. Beginnt zum Beispiel die Fremdsprache in der ersten Klasse oder in der Vorschule, weichen die angebotenen Lerninhalte, Methoden, Portfolios sowie Leistungseinschätzungen von dem ab, was beim Beginn mit Alter 8 abläuft. Folglich kann allgemein gesagt werden, dass Frühbeginn altersbezogen ist, und dass die Praxis die Altersgemäßheit als ein grundlegendes Prinzip berücksichtigt. Bei den Unterrichtsmaterialien wird gleichfalls das Alter berücksichtigt. So bietet etwa die offizielle Website www.primlangues.fr Lehrmaterial in drei Schwierigkeitsgraden an, aus denen ein Lehrer das für seine Schüler zutreffendste Material auswählen kann. Portfolios wurden für verschiedene Altersgruppen erstellt. In manchen Fällen, wie zum Beispiel Lettland, wurden vor dem Erstellen neuer Lehrmaterialien die Attraktivität und die Verstehenswege überprüft. Lehrbücher werden oft in Form eines Pilotprojektes in einigen Klassen auf ihre

Attraktivität und Verständlichkeit der Aufgaben getestet. Tests für Kinder reflektieren Entwicklungsstadien des Sprachenlernens. Aus Ungarn wurde der Einsatz besonderen Lesematerials in sozial benachteiligten Gegenden gemeldet. Ratgeberliteratur für ein breiteres Publikum, aber vor allen Dingen für die Eltern in bilingualer Familien, erklären den Verlauf von Spracherwerb und Sprachenlernen und helfen den Eltern altersangemessen auf das (bilinguale) Kind zu reagieren. Im Rahmen der Lehrerausbildung werden Lernstile und Intelligenztypen angesprochen.

Gemäß der Experten wirkt sich das Prinzip, den Spracherwerb zu fördern, definitiv auf die tägliche Arbeit im Klassenzimmer aus. Durch Frühbeginn sollen sich Kinder elementare Sprachkenntnisse aneignen. Sprache ist zum Gebrauch in kindgemäßen Situationen des Zuhörens, Sprechens, Lesens und Schreibens bestimmt. So gesehen ist der gesamte Überblick zu guter Praxis in Kapitel 5 ein Beleg, dass Frühbeginn unterstützt wird. Lehrbücher und andere Materialien sind voll von Übungen, Aufgaben, Spielen, Liedern und Geschichten. Es gibt eine Vielzahl von Methoden und die in dieser Studie aufgeführten Beispiele haben beeindruckende Vielfalt, Charme und Kreativität.

Laut aller Experten wirkt sich das Prinzip, Frühbeginn innerhalb von bedeutungsvollen Kontexten und thematischen Feldern zu vermitteln, auf die Lehrerausbildung aus. Die Umsetzung des Prinzips an Schulen ist zwar nicht generell, wird aber von den meisten Schulen befolgt.

In der Wahrnehmung der meisten Experten, scheint das Prinzip, Sprachlernstrategien zu fördern, kaum Einfluss auf nationale Organisationsstrukturen zu haben. Dies könnte man dahingehend interpretieren, dass eine Diskrepanz zwischen den formulierten Zielen, z.B. in Lehrplänen und deren tatsächlicher Umsetzung vorliegt. Da einzelne Lehrbücher nicht untersucht wurden, kann keine Aussage darüber gemacht werden, inwieweit diese schon regelmäßig Abschnitte über Lernstrategien beinhalten – dies gilt sowohl für die Schülerbücher als auch für Lehrerhandbücher. Das Portfolio kann als Werkzeug angesehen werden, mit dessen Hilfe Kinder ihren Lernweg z.B. beim Vokabellernen bedenken.

Holistisches Lernen scheint erst im Klassenzimmer zur Realität zu werden. Es kann also als Konzept an der Universität oder pädagogischen Hochschule gelehrt werden, aber bedarf des Unterrichts, um aktiv zu werden. Da es mit den jeweiligen Lehrern und Kindern verbunden ist, hat es keinen wahrnehmbaren Effekt auf die nationalen Bildungsstrukturen. In den eingesandten Beispielen zur Unterrichtspraxis lassen sich Indizien finden, dass diese Stunden/Projekte innovativ, anregend und erfolgreich waren. Wenn Erfolg bedeutet, dass die Kinder die Methoden attraktiv fanden und durch sie etwas lernten, dann können diese Methoden nicht einseitig gewesen sein. In manchen der eingesandten Beispiele zur Fortbildung wurde auf eine besondere Intensität der Diskussion und des Lernens auf Seiten der Lehrer hingewiesen.

Das Prinzip des Aufbaus von Toleranz und Bekanntmachens mit anderen Wertvorstellungen ist ein moralisches Prinzip und hat nach Meinung der Experten gleichermaßen Auswirkungen auf die Lehrerbildung, den Unterricht, sowie die Organisation in Schulen wie auch national. Dieses letztere könnte bedeuten, dass Lehrpläne Zeitfenster für entsprechende Themen einräumen, oder daß Zeit für Austausch und e-mail Kontakte vorgesehen ist. Auch Vorkehrungen wie Einsatz von *teaching assistants* und Ermöglichung von Lehreraustausch gehören hierher. Es gibt viele Anzeichen in den für die Studie zitierten supranationalen Texten sowie in Lehrplänen und Unterrichtsmaterial, dass dieses Thema angesprochen wird. Wie dies aber in der Praxis erfolgt, ob interkultureller Unterricht erfolgreich ist und wie man diesen Erfolg messen kann, sind Fragen, die nur von der Forschung beantwortet werden können. Ferner ist zu diskutieren, ob man dieses Prinzip mit gleicher Intensität wie die sprachlernbezogenen Prinzipien verfolgen kann, wenn das Ziel eine elementare Kompetenz bei der Sprachanwendung ist. Das Prinzip, einen positiven Zugang zum Lernen zu fördern, ist die besondere Aufgabe des Frühbeginns; zugleich ließe sich sagen, daß es im Frühbeginn universal gilt, unabhängig von den lokalen oder nationalen Gegebenheiten. An pädagogischen Hochschulen und Universitäten werden künftige Lehrer mit einem Reichtum an motivationsfördernden Techniken vertraut gemacht. Sie werden über die Wissbegierde und die Entdeckerfreude der Kinder informiert. Lehrbücher, Arbeitshefte, Handbücher geben im Überfluß Ideen, wie man Schüler motivieren und die Motivation aufrecht erhalten kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass die eingesandten Beispiele aus dem Unterricht ausgewählt wurden, weil diese Kindern gefallen haben. Es ist eine seit langem diskutierte Frage, inwieweit kontinuierliche Motivation von Kindern von den fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lehrer abhängt sowie von deren Fähigkeit, Unterrichtsstunden mit einem durchgehenden Spannungsbogen (*smoothness* - gemäß der empirischen Forschung über Effektivität von Unterricht) zu halten. Motivation rührt auch aus dem Stolz des Kindes her, wenn es das Wesentliche erfasst hat, ein Lied auswendig singen kann, eine Rolle spielen und kommunizieren kann.

6.5.3 Ein Beispiel: Auswirkungen des Prinzips „Trainieren des Hörens“ und sein Bezug zu guter Praxis und Forschung

Statt von Auswirkungen kann man wohl oft auch von Wandel sprechen, z.B. in der Lehrerbildung, dem Unterricht und der Organisation von schulischer Bildung. Als ein Beispiel hierfür diene das Prinzip: Trainieren des Hörens. Dieses Prinzip wurde in dem zweitägigen abschließenden Seminar mit führenden Pädagogen besonders thematisiert. Erstens würde das Einbeziehen des Prinzips Trainieren des Hörens zu einer Veränderung der Inhalte der Lehrerbildung führen. Zwar wäre nicht mehr Zeit erforderlich, aber eine Verschiebung der Schwerpunkte. Zweitens müsste ein Kurs für Dozenten angeboten werden, um das Konzept/Prinzip möglichst klar zu erfassen. Die

Dozenten sollten überdenken, was sie bisher Lehramtstudenten an Techniken zur Vermittlung von Prosodie, Intonation, phonologischem Bewußtsein und generell zum aufmerksamen Hören erklärt haben. Um Dozenten und Lehramtstudenten genaues Arbeiten zu ermöglichen, müssten diese sich ergebende Veränderungen abgleichen mit didaktischen Dokumenten und Methoden, die ihnen schon bekannt sind. Vorhandenes Unterrichtsmaterial müßte ggf. in eine andere Reihenfolge gebracht werden. Die Lehrbücher müssten analysiert und das Augenmerk der Verleger entsprechend auf das Thema gerichtet werden. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, das Lehrmaterial, die Lehrpläne und die Unterrichtspläne anzupassen.

Neben der Arbeit an Unterrichts- und Ausbildungsmaterial würde die veränderte Aufmerksamkeitsrichtung (hier: auf das Prinzip Trainieren des Hörens) erfordern, dass entsprechende Beobachtungsaufgaben entwickelt werden. Zudem müsste angegeben werden, welche Lernmerkmale und Lernergebnisse Belege für gutes (Zu-)Hören (als beobachtbares Verhalten) sind. Neben Beobachtungsschecklisten wäre es wichtig, diesen Lehransatz (gemeint sind hier: Aktivitäten, welche das Hören und die Reaktionen der Kinder trainieren) zu visualisieren. Ein Video mit Kommentaren zu entscheidenden Momenten könnte im Micro-teaching eingesetzt werden und das Verständnis der Lehrer für diese spezielle Kompetenz verstärken. Als gute Praxis hat die Zeitschrift *Frühes Deutsch* ein Themenheft: *Hören* publiziert (3/2004). Es liefert neben theoretischem Wissen auch Berichte über kreative Projekte, die einerseits Aufmerksamkeit im Allgemeinen fördern und andererseits spezielle Aktivitäten zu Prosodie und Aussprache beinhalten. In der Einleitung wird ausgesagt, dass viele Sprachlehrer und Lehrpläne der Fähigkeit von Kindern, gut zuzuhören, für selbstverständlich erachten. Dies ist aber nicht notwendig der Fall. Aufgrund der Dominanz des Konzepts vom natürlichen Sprachenlernen scheinen die einst populären phonetischen Vorkurse in den Hintergrund getreten zu sein.

Verknüpft man das Prinzip des Hörtrainings mit der Forschung, so wären in dem vorliegenden Bericht diejenigen Forschungsarbeiten zu konsultieren, die Hören, Phonetik und Prosodie zum Schwerpunkt haben. Ihre Ergebnisse und didaktischen Empfehlungen – falls vorhanden – wären in Erwägung zu ziehen. Um aufzuzeigen, wie Forschung zu Rate gezogen werden kann, um ein Prinzip zu entwickeln, werden zwei Einträge in der Forschungsbibliographie zitiert. Die von Becker (1999) verfasste Studie befasste sich mit 224 Kindern aus den 4. und 6. Klassen (im Alter von 9 und 11/12 Jahren), die alle Englisch als erste Fremdsprache gelernt hatten. Es ging ihr um die Frage, inwieweit Kinder beim Fremdsprachenlernen prosodische Eigenschaften einer Sprache unterstützend einsetzen, um sich die Grammatik anzueignen, und ob ihre Musikalität den Grad, mit dem sie Prosodie heranziehen, beeinflusst. Die Autorin führte vier Experimente durch. Zu allererst stellte sie fest, dass Hinweise auf Prosodie von Lehrern im Anfängerunterricht kaum gegeben werden, sondern eher als eine

Verbesserungsmethode in späteren Sprachlernstadien angesehen werden. Im Frühbeginn werden nur Reime und Lieder gelehrt. Das Ergebnis der Experimente war, dass Viertklässler Sätze gemäß der Prosodie wiederholten. Die älteren Schüler achteten mehr auf die Bedeutung. Aufgrund der ihr vorliegenden empirischen Erkenntnisse empfiehlt die Autorin, die Fähigkeit, Prosodie zu nutzen, im Frühbeginn voll auszuschöpfen. Des Weiteren fand sie heraus, dass die allgemeine Behauptung, alle Schüler der Primarstufe würden von Überdramatisieren und übertriebener Lautbetonung profitieren, zu überdenken sei. Kinder mit geringer musikalischer Begabung (was durch Tests zur Musikalität festgestellt werden konnte), waren gemäß ihrer Experimente benachteiligt, wenn der Unterricht musikalische Elemente stark betonte. Wenn diesen Kindern die gleichen Sätze in einer monotonen Weise dargeboten wurden, schnitten sie in den von ihr durchgeführten Tests besser ab.

Eine weitere Studie über Französischanfänger in den ersten Unterrichtsstunden wurde mit ethnographische Methoden durchgeführt (Mordellet-Roggenbuck, 2002). Es wird detailliert beschrieben, wie Kinder reagieren, wenn sie einen französischen Vornamen erhalten, wie sie auf die Stimme des Lehrers reagieren, und mehr. Abschließend gibt die Autorin ausführliche Empfehlungen für die Lehrerausbildung. Offenkundig wurden beide Studien in ganz spezifischen Kontexten durchgeführt. Allerdings könnten einige dieser Empfehlungen und Methoden auch breiter überprüft werden. Ein weiterer Bereich, in dem das Prinzip „Trainieren des Hörens“ praktisch umgesetzt werden kann, ist durch den Bezug zur Forschung über Legasthenie (und die hierfür entworfenen Übungsprogramme), welche einen Grund für Legasthenie in einem Mangel von phonologischem Bewusstsein sieht.

7 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Die drei vorangegangenen Kapitel enthielten einen Überblick zur aktuellen Forschung (Kapitel 4), eine Beschreibung von guter Praxis (Kapitel 5) und einen Bericht über die faktenbasierte Suche nach den Hauptprinzipien, die dem frühen Sprachenlernen zu Grunde liegen (Kapitel 6). Diese Daten liefern eine Fülle von Möglichkeiten für Schlussfolgerungen und Empfehlungen.

7.1 Einleitung

Die Vorgängerstudie zu diesem Bericht über frühes Sprachenlernen in der Europäischen Union (Blondin, et al., 1998) konzentrierte sich ausschließlich auf publizierte Forschung. Dieser neue Bericht präsentiert drei Perspektiven: die der Forschung, diejenige auf gute Praxis und die Sicht auf grundlegende Prinzipien. Die

vorliegende Studie ist der erste Versuch, eine evidenzbasierte generelle Landschaft der Realitäten des Frühbeginns darzustellen, die länderübergreifend angelegt ist. Zudem ist der Bericht eine der ersten Studien, die pädagogische Prinzipien im frühen Sprachenlernen umfassend und auf empirischem Material basierend untersucht.

Für jede der drei Perspektiven auf Frühbeginn sind eine besondere Logik, besondere Arbeitsprozesse und ein bestimmter Schreibstil in den einschlägigen Dokumenten charakteristisch. Aufgrund der enormen Bandbreite von Rahmenbedingungen und Praxis ist es nicht möglich, ein alle Perspektiven voll einbeziehendes Bild zu zeichnen. Trotzdem lassen sich einige Verknüpfungen zwischen ihnen herstellen, wofür einige wenige Beispiele angeboten werden. So beschäftigt sich die Forschung zum Frühbeginn teilweise mit Fragen und Hypothesen, deren Beantwortung hilfreich für den Unterricht sein kann. In diesem Sinne ist sie angewandte Forschung. Im Fall von Programmevaluierungen wird die unmittelbare Verknüpfung mit Praxis /guter Praxis deutlich. Nationale Evaluationen liefern möglicherweise ein Bild von Lernleistungen und Lücken der Schüler und helfen hierdurch, die Bildungspolitik neu auszurichten. Die Verknüpfung zwischen Prinzipien und guter Praxis könnte darin gesehen werden, dass die Prinzipien oft der Ursprung für Entwicklungen in der Praxis sind. Evaluationen von Programmen und Angebotsformen können, so betrachtet, indirekte Beweise für eine Umsetzung von Prinzipien liefern. Zum Beispiel kann das Prinzip, Kindern Möglichkeiten zum Sprechen geben, anhand von einer Checkliste oder Videobeobachtung oder anders identifiziert werden. Geschichtenerzählen, welches schon in den 90ern als gute Praxis galt, scheint ein Fall zu sein, in dem Empfehlung (Prinzip), tatsächliche Praxis und Erkenntnisse aus der Forschung einhellig in eine Richtung zeigen. Gleichzeitig ist es aber auch möglich, dass Prinzipien aus vorangegangenen praktischen Initiativen abgeleitet wurden, denn wer einen neuen Weg erprobt, weiß vielleicht am Anfang noch nicht ganz genau, auf welchen Prinzipien der neue Ansatz basiert. Neue Prinzipien im Sinne von neuen Zielen oder Gründen für etwas oder aber im Sinn von Handlungsmaximen gehen in der Tat aus der Praxis hervor, besonders wenn diese sorgfältig evaluiert wurde.

Diese Studie sollte nicht so angesehen werden, als ob sie den gültigen Maßstab liefert, vielmehr soll sie eine Art Gerüst konstruieren, mit dessen Hilfe über die persönlichen, lokalen, regionalen und nationalen Kontexte nachgedacht werden kann.

7.2 Publierte Forschung

Wie bei Blondin et al. (1998) lässt sich sagen, daß der Hauptvorteil des Frühbeginns in der Entwicklung von positiven Einstellungen und Motivation liegt. Jedoch hat die seitdem vorgelegte Forschung dem Bild wichtige Details hinzugefügt. Man sollte keine der in den vorliegenden Bericht einbezogenen Forschungsarbeiten so interpretieren, als ob sie universale Belege liefert, die direkt zu bestimmten wünschenswerten Praktiken

führen. Dies ist nicht die Schuld der Forscher; vielmehr hat es mit der Art der Forschung in unserem hochdiversifizierten, komplexen, sich schnell wandelndem Feld, in dem man sich auch gelegentlich verteidigen muss, zu tun. Es kann nicht so kontrolliert und an naturwissenschaftlichen Maßstäben orientiert sein wie die Forschung in verschiedenen anderen Arbeitsfeldern, auf die sich das forschersche Interesse der Menschen richtet.

Grundlegende Erkenntnisse sind:

1. Ein früher Start kann erhebliche Vorteile für die Kinder mit sich bringen, dadurch, daß er ihre natürlichen Spracherwerbsmechanismen aktiviert, insgesamt mehr Zeit zur Verfügung stellt und eine sprachliche und interkulturelle Erfahrung ermöglicht. Diese ihrerseits kann einen vorteilhaften prägenden Einfluss auf die kognitive, soziale, kulturelle, linguistische, auf das Hören bezogene und persönliche Entwicklung ausüben (einschließlich solcher Fähigkeiten wie Ausdauer und Mitmachbereitschaft/Teilhabe) und auf die Identität ausüben.
2. Ein früher Start allein garantiert jedoch nichts; mindestens muß daneben der Unterricht gut sein und ein unterstützendes Umfeld vorhanden, sowie Kontinuität von Jahr zu Jahr, welche die Kinder nahtlos von der Vorschule in die Primarstufe trägt dann von dieser zum Sekundarunterricht.
3. Die Forschung bietet einige Belege dafür, daß intrinsische Motivation nicht nur durch Spaß und Spiel, sondern auch durch intellektuelle Herausforderung und Gefühle der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung entsteht.
4. Es scheint, daß Kinder ganz natürlich durch eine Anzahl von Entwicklungsstadien in der Zielsprache schreiten. Dieser Prozess wird anscheinend zum Teil durch bei allen Kindern vorhandene interne Mechanismen vorangetrieben. Wie einige Studien und Forschungsberichte belegen, scheinen alle Kinder diese Stadien in gleicher Reihenfolge zu durchlaufen, doch mit erheblicher Variation in der Geschwindigkeit, in der das erreicht wird².
5. Zwei der individuellen Lernercharakteristika, die anscheinend am stärksten mit kompetentem Sprachgebrauch (*proficient performance*) in der Zielsprache verbunden sind, sind Motivation und Begabung. Wenn Schüler etwa zwölf Jahre sind, scheint Begabung der Grund für erhebliche Leistungsdifferenzen zu sein. Daher ist es umso wichtiger zu begreifen, dass Begabung nicht etwas von Geburt an Festgelegtes ist. Tatsächlich ist sie ein Wesensmerkmal, das durch den Prozess des Lernens in der Grundschule entwickelt und verstärkt werden kann. Die

² Diese Art natürlicher Progression scheint nicht glatt und geradlinig (bzw. aufwärts) zu verlaufen, sondern scheint Perioden der Stagnation (Plateau-Effekt oder Fossilisierung) und Perioden der Konfusion zu beinhalten. Diese Erkenntnis verträgt sich nicht gut mit den Vorstellungen von Progression in Lehrbüchern, nationalen Curricula und transnationalen Rahmenplänen.

vorliegenden Belege deuten darauf hin, daß es in den frühen Stufen der Grundschule hilfreich ist, sich nicht ausschließlich auf Spaß mit der Sprache und Sprachanwendung zu konzentrieren, sondern dies durch Aktivitäten zu ergänzen, die Kindern helfen, bedeutungsvolle Konzepte über Sprache zu internalisieren. Hierdurch erhalten Kinder eine Metasprache, mit der sie ihr Sprachlernen und ihren Sprachgebrauch regulieren können. Des Weiteren sollten Aktivitäten angeboten werden, die ihre Sensibilität für Sprachklänge und die zugrundeliegenden phonologischen Muster entwickelt. All diese Aspekte scheinen mit Sprachbegabung zusammenzuhängen.

6. Auch wenn Selbstvertrauen deutlich ermutigt werden sollte, so ist es doch wichtig, sich eine Hauptaussage von Blondin et. al. (1998) in Erinnerung zu rufen, nämlich daß viele Kinder (selbst einige in Immersionsprogrammen) nicht wesentlich über ein Stadium hinaus kommen, in dem sie zum größten Teil nur auswendig gelernte und vorgefertigte Äußerungen produzieren können. Um diesen Kindern zu einer größeren Flexibilität bei der Beherrschung der Zielsprache zu verhelfen, ist es hilfreich, schon in jungen Jahren zwischen Sprechaktivitäten zur Förderung angstfreier und flüssiger Sprache und solchen, die mehr Wert auf korrekte Grammatik und Vermittlung des tatsächlichen Gemeintem legen, zu alternieren. Auch sollten Aktivitäten, die spontanen Sprachgebrauch erwarten, abwechseln mit Aktivitäten, in denen Kinder das, was sie sprachlich ausdrücken möchten, planen und vorbereiten können.
7. Wie alle Lernenden profitieren Kinder deutlich von geeignetem Feedback, was ihnen hilft, ihren Fortschritt zu überwachen (*monitoring*). Wenn die Rückmeldung durch die Lehrer Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Kinder nicht unterminiert, kann sie positiv (ermutigend) oder auf konstruktive Weise negativ (z.B. damit sie Grammatikfehler erkennen und berichtigen) ausfallen. Feedback muß nicht zwangsläufig als didaktische Anweisung des Lehrers erfolgen, sondern kann auch aus Prozessen erwachsen, in denen die Kinder ermuntert werden, selbst auf die linguistische Form wie auch die Bedeutung zu achten, in denen sie selbst bestimmte Merkmale der Zielsprachen erkennen (*noticing*), und wo sie ihre eigenen sprachlichen Äußerungen sowie die der Mitschüler bewerten. In ihrem spontanen Spiel scheinen sich junge Kinder manchmal mit der Form/ Grammatik der Sprache (inklusive Selbstberichtigung und Fremdberichtigung) oder aber mit Bedeutung und Kommunikation auseinanderzusetzen. Eine solche spontane Fähigkeit kann im Klassenzimmer weiterentwickelt werden.
8. Aus den vorliegenden Studien lässt sich schließen, dass junge Kindern in vielerlei Hinsicht von einer Einstiegserfahrung profitieren, die nicht auf Zuhören, Sprechen und Handeln beschränkt ist, sondern schon frühzeitig eine graduelle und systematische Einführung des Lesens und Schreibens beinhaltet. Wünschenswert wäre, wenn fremdsprachliches Lesen und Schreiben in ein weitergefasstes

schulisches Konzept zur Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit integriert wird, und sich gegebenenfalls auf die Sprachen der Stadtteile/Gemeinden wie auch auf die vom Kind zu erlernende einzelne Sprache richtet.

9. Auf allen Stufen (beginnend mit dem Kindergarten) profitieren Kinder davon, dass sie zum Nachdenken über ihr Lernen ermutigt werden. Das beinhaltet Nachdenken, wie sie voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen können, wie sie von ihrem Lehrer und anderen lernen können, oder wie sie für sich selbst lernen können. Für die Lehrer lohnt es sich, Schüler zu unterstützen, ihre Lernprozesse zu dokumentieren, mitzuteilen, zu ergänzen und verbessern, und zwar nicht nur im Fall des Sprachenlernen, sondern auch in anderen Fächern. So gesehen hat der Portfolio-Ansatz viel zu bieten, sofern sich die Lehrer Zeit dafür nehmen und auch den Kindern den Zweck des Portfolios erklären. Portfolios sind ein sinnvoller Weg, Kinder zum Nachdenken über die von ihnen angewandten Lernstrategien zu führen und ihnen zu vermitteln, was sie tun können, um diese Strategien zielführend zu verwenden. Lehrer haben hier eindeutig eine Aufgabe, wenn die Kinder ihre Strategien zusammenstellen und sich gegenseitig erklären. Solch ein Weg ist wahrscheinlich der Strategievermittlung allein durch Abhaken einer Checkliste überlegen. Sind die gerade genannten Schritte einmal gemacht, empfiehlt die Forschung, die Strategien zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzugreifen und zu verfeinern, da dies hilfreicher ist als eine einmalige Thematisierung.
10. Geschichten spielen eine wichtige Rolle im kindlichen Sprachenlernen, nicht nur, weil Kinder ein natürliches Interesse an Geschichten zeigen und diese zweifellos ihre Fantasie beflügeln, sondern auch weil Geschichten Ausdruck einer narrativen Struktur der Kommunikation sind, die für das Lernen im Allgemeinen nützlich sein kann. Die vorliegenden Forschungseinsichten legen nahe, dass es für den Unterricht lohnend ist, sich nicht nur mit der Mikrostruktur grammatischer Formen zu befassen, sondern auch der Makrostruktur der Kommunikation, welche auch narrativen Diskurs beinhaltet. So hilft man den Kindern, Wissen zu entwickeln, wie man (ein Gespräch/eine Geschichte) anfängt, wie man die Szenerie (Raum, Zeit, Personen) darstellt (*setting*), wie man Elemente in eine zielgerichtete Mitteilung zusammenfügt, wie man aus der Mitteilung heraustritt (*to decentre*), um jemanden, der die Geschichte noch nicht kennt, zu erzählen, was bisher geschah. Außerdem lernen Kinder, wie man von dem Haupterzählstrang abweichen kann, um dann wieder zu diesem zurückzukehren, und wie man mit einer Erzählung beendet. Die Übertragbarkeit solcher Funktionen des Erzählens ist erheblich. Ebenso ist es wichtig für Kinder, über Strukturen anderer Diskursformen, wie z.B. von Unterhaltungen, zu reflektieren. Das macht sie sensibel für das Abwechseln der Gesprächspartner beim Reden (*turn taking*), für Höflichkeitskonventionen, das Ausdrücken von Zustimmung, Widerspruch, Einwänden, Themenwechsel und Formen des Beendens von Gesprächen.

11. Bis jetzt liegen keine handfesten Aussagen über technologievermitteltes Fremdsprachenlernen von Kindern vor. Gegenwärtig scheint diese Lernmethode eher von Schülern auf den Oberstufen und in der nachschulischen Ausbildung angewandt zu werden. Nichtsdestotrotz erscheinen allmählich Forschungsergebnisse, die nahelegen, dass es für Kinder von Nutzen sein kann, wenn sie angemessene Erfahrungen mit den neuen Medien machen. Sehr wahrscheinlich wird es sich dabei um 'blended learning' handeln, das Multimedia-Elemente mit dem Unterricht im Klassenzimmer und anderen Formen verknüpft, anstatt ein Alleine-Lernen am PC. Der Nutzen der neuen Medien kann in einer Anzahl von Bereichen sein - wie Verbesserungen in der mündlichen Fertigkeit, der Interaktion, der Art des Feedback, Aussprache, Lesen, erweitertem Sprechen, interkulturellem und meta-linguistischem Bewusstsein sowie Strategieentwicklung. Vor allen Dingen würde es einen großen Zugewinn bedeuten, wenn die neuen Technologien Schüler und Lehrer virtuell und grenzüberschreitend in Kontakt bringen. Hierdurch würde nicht nur die Sprachgewandtheit der Schüler gefördert, sondern auch ihre soziale und interkulturelle Entwicklung, ihr Bewusstsein als
12. Europäische Staatsbürgerin belegt, dass spätere sozioökonomische Status sich negativ auf das frühe Lernen einer modernen Sprache in der Grundschule auswirken kann. Der Begriff sozio-ökonomisch umfasst eine Vielzahl von Hintergrundaspekten - nicht nur finanzielle, sondern auch solche, die möglicherweise die örtliche Kultur, ethnische Herkunft, Erstsprache oder Dialekt, Arbeitsverhältnis der Eltern, der Einfluss von Gleichaltrigengruppen, Bindungen zur Familie und anderen Gruppierungen widerspiegeln. Es ist extrem wichtig, dass die in solchen Umfeldern aufwachsenden Kinder nicht ausgegrenzt und bestraft werden, weil sie solche Merkmale mitbringen. In einem Europa, das auf gleichen Zugangsrechten zu den vollen Vorteilen der Staatsbürgerschaft beruht, ist es unerlässlich, dass alle Kindern und nicht nur eine privilegierte Minderheit eine hervorragende Chance erhalten, ihre angeborenen Potenziale des Spracherwerbs zu entwickeln.
13. Die sprachbezogenen Lernergebnisse, die realistisch von Kindern am Ende der Primarstufe erwartet werden können, sind stark von den jeweiligen Curriculummodellen abhängig. Die Ergebnisse variieren erheblich, wenn die Optionen z.B. folgendermaßen sind: i) die Zielsprache für knapp eine Wochenstunde ab unterschiedlichen Startaltern vermittelt und zwar hauptsächlich mit vorgegebenen Lehrbüchern und Lehrplänen; ii) ähnlich wie bei i) hier jedoch mit einem flexiblen, schülerorientierten Ansatz, bei dem Sprachenlernen der Kinder mit ihren persönlichen Interessen und Lebensumständen sowie mit Sachfächern, z.B. Naturwissenschaft und Geographie verknüpft wird; iii) ein Ansatz, der anfänglich die Bildung des Sprach- und interkulturellen Bewusstseins dem Unterrichten einer bestimmten Sprache vorzieht; und iv) Formen bilingualen Unterrichts wie Teilimmersion oder sogar völlige Vermittlung des Lehrplans in der

anderen Sprache, wodurch Zeit und Intensität substantiell verstärkt werden. Deutlich sagt uns die Forschung, dass das vierte Modell den höchsten Grad an Sprachgewandtheit in der Zielsprache generiert. Es ist aber unwahrscheinlich, dass dieses Modell breit umgesetzt wird. Die Modelle i), ii) und iv) haben alle insofern großen möglichen Nutzen, weil sie die in Kindern bereits vorhandenen Spracherwerbsmechanismen aktivieren können, und zwar dadurch, dass sie diese bei einer bestimmten neuen Sprache erproben. Sollte jedoch eines dieser Modelle übernommen werden, so weist die Forschung daraufhin, dass das Einbeziehen von Elementen aus dem dritten Modell hilfreich ist für die Entwicklung eines meta-linguistischen und interkulturellen Bewusstseins.

14. Es gibt keine Forschungsaussagen, dass Frühbeginn sich erfolgreich allgemein innerhalb der Europäischen Union oder in einem Mitgliedsland verbreiten kann, ohne daß substanzielle Unterstützung durch Lehreraus- und Fortbildung geschieht und ohne daß nationale und transnationale Strukturen und Initiativen existieren.

7.3 Gute Praxis

Ein sehr großes Spektrum nicht hoch genug einzuschätzender Aktivitäten ist für ganz Europa auf verschiedenen Ebenen zu beobachten. Das ist ein Beweis für das aufrichtige Bemühen vieler Pädagogen, und die Bedeutung, die sie dem Frühbeginn beimessen. Basierend auf Beispielen, die zum größten Teil von Experten mit Informationen aus erster Hand geliefert wurden, konnte eine Landschaft des Frühbeginns gezeichnet werden. Der Überblick ist in vier Teile gegliedert: Das Schaffen von Bedingungen für gute Praxis, Lehrerbildung, Unterricht selbst, Verbreitung von Information über den Frühbeginn. Innerhalb dieser Bereiche wurden weitere Untergliederungen vorgenommen.

Es wird vorgeschlagen, den Überblick auf zwei Ebenen zu lesen: a) als eine Sammlung von Beispielen guter Praxis, wobei jedes innerhalb eines einmaligen Sprachkontextes angesiedelt ist, und b) auf einer abstrakteren übergreifenden Ebene und somit nicht sprachenspezifisch. Diese zweite Lesart gleicht ein wenig die Tatsache aus, dass nur eine kleine Auswahl der europäischen Sprachen Erwähnung finden konnte. Die zwei Hauptkriterien für die Experten, die nach Informationen aus ihrem Land suchten, waren Stabilität und Akzeptanz (einer Initiative). Diese Kriterien sind sehr weit gefasst und wurden formuliert, um das Augenmerk der Beteiligten weg von Einzel- oder sehr neuen Initiativen zu lenken. Manchmal wurden jedoch gerade erst ins Leben gerufene Initiativen mit aufgenommen, um die Dynamik im Frühbeginn zu betonen.

Die Kurzberichte, die den Verfassern des vorliegenden Berichts zugesandt wurden, belegten die Unterschiedlichkeit in den Interpretationen von guter Praxis. Manche Beispiele stehen für explizite EU Zielvorstellungen und Politik (z.B. CLIL,

Vielsprachigkeit). Andere Beispiele beschreiben strukturelle Maßnahmen, und wieder andere vor allem Material zur direkten Anwendung im Unterricht, welches das Arbeitspensum der Lehrer verringert. Ein Teil derjenigen, die Informationen lieferten, berichteten über großangelegte Initiativen. In Blondin et al. (1998) wurden die für den Erfolg von frühem Sprachenlernen nötigen minimalen Rahmenbedingungen aufgelistet. Gemäß dieser Linie wurden Kurzberichte über die Schaffung von Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lehren und Lernen gesandt.

Ein Spektrum von Methoden, mit denen man Informationen über gute Praxis erhalten kann, wurde in den einleitenden Kapiteln dieser Studie aufgelistet. Aufgrund der Begrenzungen von Zeit und Budget war es nötig, eine Kombination von Recherche vom Arbeitsplatz aus und Expertenbefragungen einzusetzen. Der Vorteil dieser Methode ist, daß die aufgeführten Beispiele von guter Praxis von erfahrenen Pädagogen als wertvoll genug für diese Art von Bericht erachtet wurden – sie erfüllen die Kriterien von Akzeptanz und/ oder Stabilität. Was also berichtet wurde, ist nicht einfach ein appellativer Katalog von Forderungen oder von Meinungen über Qualität, sondern belegt, was in einem spezifischen Kontext schon existiert oder als funktionierend wahrgenommen wird.

Es gibt keinen automatischen Weg zu guter Praxis, weder auf der organisatorischen, noch der Lehrerausbildungs-, oder der Unterrichtsebene. Daher sollten weder die dargelegten Beispiele noch diese Schlußfolgerungen quantitativ oder aus einer `was-wäre-wenn´ Perspektive gelesen werden. Die Motivation und der Lernerfolg der Kinder können nicht durch Abhaken von 10 statt 7 Qualitätsindikatoren auf einer Checkliste vorhergesagt werden. Gute Praxis ist auch nicht auf einlinige Weise vorherzusagen, als ob Erfolg garantiert sei, wenn x, y und z als Bedingungen erfüllt sind. Die Schaffung oder Verbesserung von guter Praxis kommt im Zusammenspiel verschiedenster Faktoren durch Aushandeln und Interpretationen als Prozess über eine bestimmte Zeit hinweg zustande.

Vier Bereiche von guter Praxis wurden zu Klassifikationszwecken herausgearbeitet: Rahmenbedingungen, Lehrerausbildung, Unterricht sowie Verbreitung von Informationen über Frühbeginn nach außen. Zu den Rahmenbedingungen zählen die zur Verfügung gestellten Informationen, gesetzliche Bestimmungen und/oder transnationale oder nationale Empfehlungen oder Direktiven, Budgetierung und organisatorische Regelungen, wobei zu dem letzten Teilbereich sehr viele Beispiele guter Praxis gemeldet wurden. In dem Bereich über Lehrerbildung wurden Beispiele für Internationalisierung dargestellt und eine Anzahl von organisatorischen Veränderungen, die von den Experten als gut funktionierend eingeschätzt wurden. Im Fall des Unterrichts befassten sich die meisten Beispielen mit Unterrichtsmaterial, aber auch der interkulturelle Aspekt kam zum Tragen, ergänzt um einen kleinen Abschnitt über Unterricht in benachteiligten Situationen. Die Verbreitung eines Image von

Frühbeginn und Informationen für eine breitere Öffentlichkeit waren das Thema des vierten Abschnittes. Das Kapitel endete mit einer vorläufigen Auflistung möglicher Qualitätsindikatoren.

Die von den Beteiligten eingesandten Beispiele befassten sich zum größten Teil mit den greifbaren Aspekten von guter Praxis. Wie der Umfang des entsprechenden Teils im fünften Kapitel verdeutlicht, wurde auf der organisatorischen Ebene gute Praxis von vielen verschiedenen Aspekten aus beleuchtet. Das zweite greifbare Element ist das Lehrmaterial für Kinder. Auch hier ist eine große Vielfalt im Teilkapitel über Unterricht dokumentiert. Im Gegensatz hierzu wurde nur selten berichtet, dass man wahrnahm, wie eine spezielle Forschungsarbeit und ihre Empfehlungen die Praxis positiv beeinflusste. Selbst wenn die Forschungsergebnisse so stark an die Öffentlichkeit getragen werden wie bei nationalen Schulleistungsstudien, ist dennoch der Effekt solcher Einsichten nicht unmittelbar. Dennoch scheint es so, als ob die Forschungs- und Praxisdiskurse als zwei sehr voneinander getrennte Angelegenheiten gesehen werden. Der aktuell formulierte Bedarf, diagnostische Fähigkeiten zu verbessern, kann zu einer Intensivierung des Dialogs mit Forschern führen. Aus manchen der erwähnten Beispiele ging hervor, wie Beobachtungsprotokolle und Videomaterial aus dem tatsächlichen Umfeld der Lehrer das Verständnis der Lehrer über Sprachenlernen verstärken können. Darüber hinaus können Methoden anderer wissenschaftlicher Disziplinen das Wissen verfeinern und den Praxishorizont erweitern. Die Wirkung von Geschichtenerzählen kann man besser verstehen, wenn Lehrer schon einmal über das Erzählen aus literaturwissenschaftlicher Sicht gehört haben. Aus den Naturwissenschaften können Formen der Visualisierung, die im Rahmen der Kinderuniversitäten angewandt werden, übernommen werden. Beliebte Experimente, die z.B. in der Akustik durchgeführt werden, oder Computeranimationen des Sprechens können ganz konkret aufschlussreich sein, wenn man plant, das Prinzip „Trainieren des Hörens“ verstärkt zu betonen. Zwar kann das Lernen über Dinge außerhalb des eigenen Arbeitsbereichs beanspruchend sein, doch kann ein solcher neuer und unverbrauchter Einblick hilfreich sein.

In dieser Studie wurden zwar keine kommerziellen Lehrbücher untersucht, jedoch sollte die Rolle der Lehrbuchautoren Erwähnung finden. Ansichten über guten Frühbeginn-Unterricht, wie sie von Dozenten an Universitäten und PHs vermittelt werden, sowie teilweise auch Forschungsergebnisse, werden von Lehrbuchautoren aufgegriffen. Diese sind jedoch mehr durch die Anforderungen der Curricula gebunden. Man könnte argumentieren, daß Lehrbücher eine Manifestierung des Einflusses von Erziehungstheorie und Forschung sind und somit als Veränderungsfaktoren fungieren. Das Europäische Sprachen Portfolio wurde breit empfohlen und als Konsequenz begannen Schulbuchverlage, entsprechendes Material in die Bücher aufzunehmen. Die Bildungsdebatte über Schulleistungen hat den Frühbeginn insofern direkt beeinflusst, als Verlage nun in Ländern, wo dies bisher nicht üblich war, zusätzliches Material für

Leistungseinschätzungen publizieren. Unbestritten ist, dass Verlagshäuser kommerziellen Erfolg brauchen, dennoch tragen sie eine enorme Verantwortung z.B. bei der Gestaltung von Lehrerhandbüchern und Auswahl kultureller Inhalte. Es ist jedoch deutlich darauf hinzuweisen, daß – wie gut auch immer ein Lehrbuch sein mag – ein schülerorientierter Ansatz wohl bei jungen Kindern nicht erreicht wird, wenn man sich ausschließlich auf ein Lehrbuch stützt. Gute Praxis im Frühbeginn scheint nach den vorliegenden Erkenntnissen didaktische Flexibilität zu erfordern, um zumindest zu einem gewissen Grad den tatsächlichen individuellen Bedürfnissen, der Lebenswelt und den Interessen der Kinder zu entsprechen und um vollen Nutzen aus unerwarteten Lerngelegenheiten zu ziehen. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Rolle der Lehrer in Bezug auf beispielsweise ihr Vertrauen in die eigene Fähigkeit, von dem relativ sicheren Pfad abzuweichen, wie ihn das Lehrbuch mit seinen sequentiell angeordneten Sprachelementen gelegt hat.

Es liegen Erkenntnisse vor, daß Einladungen von Besuchern und das Angebot intensiver kultureller Erfahrungen Kinder auf gänzlich andere Art als im tagtäglichen Unterricht motiviert und in ihnen den Willen zur Kommunikation erweckt. Die Gelegenheiten für authentische Begegnungen sollten verstärkt werden. Obwohl es Einrichtungen gibt, die hier Hilfe anbieten, scheint es doch noch Hindernisse zu geben: vielleicht wegen der zusätzlichen Zeit für Vorbereitungen, vielleicht weil das Überschreiten der Grenze so scheinbar normal geworden ist als dass es noch Interesse weckt, vielleicht weil die Grenzregion als weniger attraktiv im Vergleich zu den zentralgelegenen Großstädten gilt. Lösungen sollten hier gesucht werden, die Begegnungen und Besuche von Gästen in der Schulklasse leichter realisierbar machen. Solche Lösungen könnten z.B. die Form von spontaner Finanzierung eines Vertretungslehrers oder Studenten sein oder aber eines Animateurs oder Schauspielers, der bei einem Tagesausflug eingesetzt wird. Das Spektrum möglicher Gäste in der Klasse kann erweitert werden, z.B. durch einen Ingenieur aus einem anderen Land, der nur vorübergehend in einer Firma arbeitet, wo Eltern eines Kindes beschäftigt sind, oder durch das Einladen von Schauspielern und Sängern, die sich gerade in einer Stadt aufhalten. Solche Gelegenheiten zu schaffen sollte nicht dem Lehrer allein obliegen.

Zusätzlich kann durch die Anwendung neuer Technologien eine virtuelle Grenzüberschreitung stattfinden, bei der Lehrer und Schüler aus zwei bis drei verschiedenen Ländern miteinander in Kontakt stehen und sich mit verschiedenen Zielen befassen, z.B. gemeinsamen Projekten. Projektarbeit ist ein Hauptmerkmal des Grundschulunterrichts und ein bi- oder multilinguales Projekt einer virtuellen und interkulturellen Art hat potenziell sehr viel zu bieten. Über Virtualität konnten in der vorliegenden Studie fast keine Erkenntnisse zusammengetragen werden, aber dieses Thema sollte ausgebaut werden. Der Nutzen für den Gebrauch der Zielsprache durch die Kinder und für ihr soziales und interkulturelles Bewußtsein kann beträchtlich sein.

Auch die Lehrer können erheblichen Nutzen ziehen, weil virtuelle Partnerlehrer eine unbezahlbare Quelle für Tipps und Hilfe für die Fortbildung der Lehrer im sprachlichen und interkulturellen Bereich sein können.

Wenn Maßnahmen wie die vorgeschlagenen ergriffen würden, dann würde gute Praxis wichtige Prinzipien des Frühbeginn beispielhaft vertreten wie Respekt vor Andersartigkeit, Toleranz gegenüber kulturellen Gegensätzen, oder Bewußter Umgang mit Vorurteilen. Interkulturalität zu intensivieren bedeutet auch, Kurzbesuche von Grundschullehrern zu einer Schule im Ausland zu erleichtern. Obwohl auf offizieller EU Ebene bereits die Strukturen bestehen und erfolgreich sind, so könnte doch auf nationaler und auf anderen Ebenen noch mehr getan werden. Die Mehrheit des Lehrpersonals an Grundschulen sind Frauen, die eventuell selbst kleine Kinder haben; von daher könnte z.B. Unterstützung in der Kinderbetreuung Bestandteil des Reisepakets sein.

7.4 Prinzipien

Um eine Zusammenstellung validierter Prinzipien des Frühbeginns zu erhalten, wurde ein anspruchsvolles iteratives Verfahren in Zusammenarbeit mit einer Reihe von Experten eingesetzt. Dies gestattete, die anfängliche Formulierung der zu entwickelnden Prinzipien zunehmend zu präzisieren. Von den vier verschiedenen Auslegungen des Begriffes Prinzip, auf die die Verfasser stießen, waren dann zwei am besten mit der hier vorliegenden Studie vereinbar: nämlich Prinzipien als Ziele bzw. Gründe und Prinzipien im Sinne von Handlungsmaximen.

7.4.1 Prinzipien als Ziele bzw. als Gründe

Das Kapitel über Prinzipien stellte Gruppen von Aussagen zusammen, die gut zu der Auslegung von Prinzipien als Zielen oder Gründen passen. Nach Durchsicht der offiziellen Dokumente ließen sich folgende Argumentationsmuster für Ziele und Gründe finden:

- das verborgene multilinguale Potential jedes Kindes zu entwickeln, welches ihm ermöglicht, so früh wie möglich durch natürlichen Sprachwerwerb sich eine andere Sprache anzueignen;
- die Sprachkompetenzen von Schülern zu verbessern, damit diese an europäischen Mobilitätsprojekten teilnehmen können und später gleichberechtigte Geschäftspartner auf dem globalen Markt werden;
- eine positive Einstellung gegenüber Sprachenlernen zu fördern;
- den von Schülern im Bildungssystem erreichbaren Grad an kommunikativer Kompetenz zu verbessern;

- schon in jungen Jahren das Bewusstsein für Sprachenlernen zu stärken und somit die Kinder anzuregen noch weitere Sprachen zu lernen;
- eine Verbindung zwischen dem Sprachenlernen der Primar- und Sekundarstufe herzustellen;
- einen ausreichenden Grad an Sicherheit im Gebrauch sowie Bewusstsein in zwei Sprachen zu erreichen, damit eine dritte Sprache als neue Herausforderung leichter gelernt werden kann;
- auf die Forderungen der Eltern reagieren, die ein frühes Sprachenlernen ihrer Kinder bereits ab dem Kindergarten wollen.

7.4.2 Prinzipien als Handlungsmaximen

Zusätzlich wurden einige Prinzipien identifiziert, die man als Handlungsmaximen betrachten kann. Sie sind allgemeiner formuliert als die meisten Maßnahmen zur Umsetzung guter Praxis selbst und sie vermitteln auch etwas von den Annahmen, die entsprechenden Aktivitäten zugrunde liegen. Solche Annahmen können pädagogisch-didaktischer Art sein, oder sind mehr bezogen auf Lernen bzw. Erwerben von Sprache, oder sie sind philosophischer Natur. Einige dieser Handlungsmaximen sind:

- Die Freude der Kinder am Erlernen einer weiteren Sprache wecken und fördern;
- Grundlegende Sprechfertigkeit fördern;
- Solche Sprachaktivitäten anbieten, die dem Alter und den Entwicklungsstadien der Kinder angepasst sind;
- Aufbauen und Aufrechterhalten der anfänglichen Motivation, die Kinder mit sich bringen;
- bedeutungsvolle Kontexte und relevante Themenfelder anbieten;
- sicherstellen, dass Verstehen vor Sprechen kommt;
- Bedingungen für holistisches Lernen schaffen;
- den Unterricht auf das Trainieren des Hörens und der Aussprache ausrichten;
- den Schülern helfen, die Verbindung zwischen dem Lautsystem und dem Schriftsystem der ihnen bekannten Sprachen und der neuen Sprache zu er-

Es sollte betont werden, daß die gerade genannten zwei Interpretationen von Prinzipien nicht die abschließende, persönliche und voll ausgeführte Meinung der Autoren darstellen, sondern vielmehr den umfangreichen iterativen Prozess inklusive der Befragung renommierter Experten widerspiegeln. Inwieweit die Mehrheit der Lehrer diese Prinzipien tatsächlich bewußt verstanden und akzeptiert hat, ist nicht klar. Es ist sehr wahrscheinlich, dass in vielen Fällen das Verständnis eher implizit als explizit ist.

Im Zuge der Arbeit an der vorliegenden Studie konnte eine Übersicht wichtiger Hauptprinzipien erstellt werden, die entweder einen Bezug zum Frühbeginn haben oder für diesen spezifisch sind.

Prinzipien mit einem klaren Bezug zur Persönlichkeit des Kindes und dessen kognitiven Prozessen – pädagogisch kognitive Orientierung. Die Hauptprinzipien sind:

- Häufiger Kontakt mit der Fremdsprache
- Berücksichtigung der vollen Bandbreite von Lernercharakteristika
- Förderung von Toleranz und Vertrautmachen mit anderen Wertsystemen.

Allgemeine Prinzipien des Lernens – didaktische Konzepte und Unterricht. Die Hauptprinzipien sind:

- Einbeziehen der Lernstrategien und Lernstile von Kindern
- Bereitstellung bedeutungsvoller Kontexte und relevanter Themenfelder
- Verstehen kommt vor Sprechen.

Prinzipien mit Bezug zum Sprachenlernen – psycholinguistische Aspekte und methodische Transformationen. Die Hauptprinzipien sind:

- Holistisches Sprachenlernen
- visueller Ansatz und multisensorisches Lernen
- altersgemäßes Lernen, das die physischen Anlagen der Kinder voll nutzt

Prinzipien speziell für den Frühbeginn:

- Mehr Verstehen als Sprechen
- Positive Lernmotivation
- Hören lernen (training the ear)
- Üben der Aussprache
- Verständnis für die phonetischen und graphematischen Beziehungen innerhalb der Fremdsprache entwickeln und dieses üben.

Es war erfreulich, über einen erheblichen Zuwachs an publizierter Forschung seit Blondin et al. (1998) zu berichten, doch enthalten diese Publikationen nur sehr geringe Informationen über die Art und Weise, wie die obengenannten Prinzipien verstanden, akzeptiert und umgesetzt werden. Es ist zu vermuten, daß dafür noch sehr viele Diskussionen und Erläuterungen zwischen allen Hauptbeteiligten im Frühbeginn - wie transnationale und nationale Behörden, Lehrer, Lehrerausbilder, Berater, Inspektoren, Schulleitungen und nicht zu vergessen die Schüler selbst und ihre Eltern - nötig sind. Als Ergebnis der Konsultierung von Experten liefert das Kapitel über die Prinzipien einige Vorschläge, welche Beteiligten bei der Umsetzung bestimmter Prinzipien wie aktiv werden könnten. Da es aber eine Vielzahl von Rahmenbedingungen in den Mitgliedsländern selbst sowie transnational gibt, können diese Vorschläge nicht mehr als ein Denkanstoß sein. Es war das Ziel gewesen, eine vorläufige Liste von Prinzipien auszuformulieren, was mit der Unterstützung herausragender Experten geschah, die zu den Formulierungen beitrugen. So können nun die Prinzipien von den Lesern

interpretiert werden werden, woran sich weitere Diskussionschritte und Ausarbeitungen anschließen.

7.5 Diskussion und Empfehlungen

Die Einsichten, die aus den Forschungsberichten einerseits und der Zusammenarbeit mit Experten über gute Praxis und Prinzipien des Frühbeginns andererseits gewonnen wurden, verweisen auf vier positive Merkmale des gegenwärtigen Frühbeginns in der Europäischen Union:

1. Es gibt eine enorme Verschiedenheit lohnender Aktivitäten auf allen Ebenen (von transnational bis individuell). Dies ist ein positives Zeugnis dafür, dass eine große Anzahl individueller Lehrer, Gruppen, Organisationen und Strukturen den Frühbeginn unterstützen. Es gibt klare Belege z.B. für Engagement und großangelegte Initiativen.
2. Die bereits bei Blondin et al. (1998) notierte Einsicht wird weiter gestützt, dass die Einstellung und Motivation von Schülern aufgrund früher Sprachlernerfahrungen allgemein sehr positiv ist und daß dies während der gesamten oder eines guten Teils der Grundschulzeit aufrechterhalten bleibt.
3. Deutlich ist, dass es in einigen Mitgliedsländern und auch auf transnationaler Ebene umfangreiche Investitionen zur Förderung des Frühbeginns gegeben hat, um effektiv Schlüsselfaktoren bei den Rahmenbedingungen wie Versorgung mit Lehrkräften, Aus- und Fortbildung, Unterstützung bei Materialien, Netzwerke, Schulversuche und die daran geknüpfte Forschung zu beeinflussen. In den meisten Fällen werden diese Investitionen vorbildlich als Teil einer langfristig angelegten Entwicklungsstrategie angesehen, die es wiederum Schulen und Lehrern ermöglicht, eine langfristig anstatt kurzfristig angelegte Planung vorzu-
4. ~~Deutlich~~ ist auch, dass der Klassenlehrer eine zentrale Rolle hat, wenn sich bei frühen Sprachlerninitiativen Erfolg einstellt. Der Klassenlehrer ist derjenige, der hauptsächlich die fremde Sprache vermittelt (*main provider of target language input*) und die Interaktion in der Zielsprache anregt; er ist die wichtigste Person, die Schülern hilft, sich meta-linguistisches oder interkulturelles Wissen anzueignen und sie ebenfalls unterstützt, Beziehungen zwischen der Zielsprache und dem allgemeinen Grundschullehrplan herzustellen. Da die Fremdsprachenlehrer in der Klasse in den meisten Fällen keine von außen kommenden Spezialisten sind, sondern einen großen Teil des Lehrplans unterrichten, und in der Zielsprache oft nicht besonders kompetent sind, ist ihre Aufgabe sehr herausfordernd.

Trotz dieser vier positiven Merkmale wurden Gebiete festgestellt, auf denen Verbesserungen wünschenswert sind.

Wissensmanagement

Empfehlung 1: Es sollte bedacht werden, wie zukünftig die Sammlung, Koordination und Verbreitung von Schlüsselinformationen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Forschung, der guten Praxis und den Prinzipien des Frühbeginns am besten unterstützt werden können.

Es gibt einen ernsthaften Mangel an solch koordinierter Information, die nicht allein Forschung, gute Praxis und Prinzipien kombinieren würde, sondern dies auf einer kontinuierlichen Basis unternehmen und das resultierende Wissen verfügbar machen würde. Die Kommunikationsformen der Forschung und der guten Praxis, und die in beiden Arbeitsbereichen gewonnenen Bilder scheinen zur Zeit sehr unterschiedlich voneinander zu sein. Es gibt auch einen Mangel an Infrastruktur auf überstaatlicher und staatlicher Ebene, die Forscher regelmäßig miteinander, und mit Kollegen, die sich stärker im Unterricht und der Lehrerausbildung engagieren, in Kontakt bringen würde. Die Verbesserung könnte auf einem oder mehreren der folgenden Wege geschehen:

1. Unterstützung für ein 5-jähriges europäisches Netzwerk für Frühbeginn-Forschung und Entwicklung, um Kontakte unter den Beteiligten zu erleichtern;
2. Unterstützung einer jährlichen oder regelmäßigen Konferenz über Frühbeginn Forschung und gute Praxis, für Lehrerausbilder, Entscheidungsträger, Lehrer und Forscher;
3. Förderung eines Forschungs- und Entwicklungsprogrammes zu zentralen Themen des Frühbeginns.

Empfehlung 2: Um Entscheidungsträger und auch die Allgemeinheit mit systematischer, auf Evidenz basierender Information über das "größere Bild" des frühen Sprachenlernens und -lehrens zu versorgen, sollte ein größeres transnationales Programm von Studien über wesentliche Themen des Frühbeginns ins Auge gefaßt werden, wie das Verhältnis von Rahmenbedingungen, Lehrercharakteristika und – einstellungen, Inhalten und sprachlichem Input, Verhalten in der Klasse und Unterrichtstätigkeit, kognitiven und affektiven Prozessen und Leistungen (Strategien, Fertigkeiten, Sprachbewußtsein, Einstellungen, Identität).

Viele der besten Forschungsarbeiten liefern Erkenntnisse über einzelne Aspekte wie Sprachlerneignung, Motivation, Strategien. Aber es gibt einen Mangel an integrierender Forschung und Entwicklung, welche dann ein größeres Bild zeichnen könnte, wie die Hauptvariablen, die im Frühbeginn zum Erfolg führen, sich gegenseitig beeinflussen. Ergebnis solcher Forschung könnten dann verschiedene Cluster von guter Praxis sein. Es gibt wenig Information über bestimmte Schlüsselthemen, die als entscheidend für Erfolg im Frühbeginn angesehen werden können. Hierzu gehört die frühe Einführung

von Lesen und Schreiben in der Muttersprache des Kindes, ggf. der Familiensprache und zusätzlicher Zielsprachen; die Entwicklung eines Diskurses über die vor Ort verwendeten Sprachen (*community languages*) und ihre Kulturen; die Einbettung der Zielsprache in das allgemeine Curriculum der Grundschule, z.B. Naturwissenschaft, Geschichte, Geographie, Sport, Kunst und Werken; Klassenführung in der Zielsprache; das Angebot korrektiven Feedbacks durch die Lehrer aber auch die Schüler selbst (Selbstverbesserung und Verbesserung durch Mitschüler); Beispiele von Schülern, die sich ernsthaft bemühen, spontane Äußerungen in ihren eigenen Worten anstatt vorfabrizierten Bausteinen zu formulieren; eine zusätzliche Sprache Kindern mit Lernschwierigkeiten oder besonderen Bedürfnissen zu vermitteln (ein sehr wichtiges Feld, das aber in Forschung und guter Praxis sehr vernachlässigt scheint).

Empfehlung 3: Erziehungsbehörden sollten bedenken, wie - durch Netzwerke von Lehrern, Forschern, Lehrerausbildern und Beratern – detaillierte Beschreibungen der Prozesse erhalten werden können, die während guter Praxis ablaufen.

Es gibt deutlich eine Notwendigkeit, gute Praxis zu identifizieren, beschreiben und definieren. Was sind die Voraussetzungen, was sind die Ergebnisse, und wie kann die Verwirklichung guter Praxis tatsächlich erreicht werden? Zur Beantwortung dieser Fragen sind mehr Beobachtungsdaten aus dem Unterricht nötig, idealerweise auf Video aufgezeichnet und für Lehreraus- und Fortbildung verfügbar. Mehr Indikatoren für gute Praxis sind zu entwickeln. Wir benötigen mehr Forschung und Diskussion darüber, wie Qualität als ablaufender Prozess in der Klasse Folge einer Anwendung von Prinzipien, Rahmenbedingungen, eines spezifischen Lehrerprofils, gesellschaftlicher Akzeptanz und/ oder anderen Faktoren ist. Mehr kleinere Aktionsforschungsstudien zu diesem Thema sind nötig, einschließlich zur Verwendung von Portfolios, Schüler- und Lehrertagebüchern und der Produktion erläuternder Videos, die auch Interviews mit Schülern selbst enthalten sollten, damit deren Stimmen repräsentiert sind.

Lernergebnisse

Empfehlung 4: Es sollte festgestellt werden, was die Hauptangebotsformen des Frühbeginns sind und zu welchen Ergebnissen sie führen.

Es gibt keine klaren Forschungserkenntnisse, die unterschiedliche Angebotsmodelle im Frühbeginn auf die dort jeweils erzielten Lernergebnisse beziehen. Im Gegensatz dazu hat Kanada eine Anzahl verschiedener Modelle für Immersion und Französisch als Fach entwickelt, und als Folge einer Integration von Forschung, guter Praxis und Nachdenken über Prinzipien über viele Jahre hinweg ist es möglich, die Arten von Lernergebnissen vorauszusagen, die mit einem bestimmten Angebotstyp erreicht werden. Diese Art von Information ist für Eltern, Schulverwaltungen und

Entscheidungsträger in der gesamten EU sehr nützlich. Im Moment herrscht hingegen beträchtliche Ungewißheit, welche Angebotsformen des Frühbeginns eigentlich umgesetzt werden. Klarheit über typische Lernergebnisse bezogen auf bestimmte Angebotsformen fehlt. Des weiteren scheint es viel Verschiedenheit und vielleicht nicht genügend Kohärenz zu geben. Klarheit über typische Lernergebnisse würde es auch ermöglichen, dass in die Programmbeschreibungen Deskriptoren für die ersten Stufen des Gemeinsamen Referenzrahmens für Moderne Sprachen aufgenommen werden könnten.

Empfehlung 5: Der Lernfortschritt der Kinder im Frühbeginn und die Entwicklung ihrer Motivation sollten mehr erforscht werden. Eine Suche nach neuen Vorschlägen für Datenerhebung und -analyse sollte dabei erfolgen. Lehrer und Lehrerausbilder sollten bedenken, wie sie am besten den sprachlichen Fortschritt einzelner Schüler oder Lerngruppen aufzeichnen könnten, zu denen sie Kontakt haben.

Es gibt immer noch sehr wenig Einsichten in den zielsprachlichen Lernfortschritt der Kinder. Was klar erscheint, ist, dass das Bild von Fortschritt, wie es sich aus der Zweitspracherwerbsforschung ergibt, mit Phasen von Plateaubildung, Rückschritten und Systemturbulenz, nicht das gleiche ist, welches Lehrwerken, Curricula oder transnationalen Rahmenplänen zugrundeliegt, nämlich das stetige Hochsteigen auf einer Leiter. Aus der Beobachtung von Unterricht in der Grundschule ist es evident, dass junge Kinder beim Lernen einer weiteren Sprache hoch motiviert sind. Relativ wenig ist jedoch darüber bekannt bzw. als Wissen an die Allgemeinheit weitergegeben, wie ihre Motivation im Lauf der Grundschuljahre wächst und sich verändert. Einiges scheint darauf hinzudeuten, dass am Anfang die Motivation extrinsisch ist und sich aus freudvollen Aktivitäten in der Klasse ergibt, und dass im Fall guten Unterrichts die Motivation durch intellektuelle Herausforderung und ein Gefühl des Stolzes auf die eigene Leistung intrinsisch wird. Aber es ist relativ wenig bekannt, wie gute Lehrer die Motivation ihrer Schüler in eine solche Richtung lenken, und noch weniger Wissen ist darüber vorhanden, wann und wie andere Motivationstypen hineinspielen. Einsichten wären hier wichtig, weil sie sich positiv auf Planungen zur Sicherstellung von Kontinuität und zum Wecken von Interesse an anderen Sprachen und auf die Meinungen von Lehrern über Sprachenlernen auswirken können.

Lehrerbildung

Empfehlung 6: Es sollte mehr Diskussionen unter Lehrerausbildern und Bildungsbehörden geben, welche Beziehung zwischen einem jeweiligen Lehrerprofil und guter Praxis besteht.

Es wurde schon daran gearbeitet, das Kompetenzprofil eines Frühbeginn-Lehrers zu erstellen.² Klarere Aussagen müssen gemacht werden, um zu diskutieren wie beispielsweise die folgenden Lehrerfaktoren zum Erfolg beitragen: Schaffung einer entspannten, freudvollen, arbeits- und aufgabenorientierten Atmosphäre, in der die Fremdsprache durchgängig (oder fast) benutzt wird, gute Flüssigkeit in der Fremdsprache, ein hohes Maß an Vertrauen in die eigenen pädagogischen Fertigkeiten, Ermutigung der Schüler zur Teilnahme an Dialogen, Unterstützung der Entwicklung angemessener Lernstrategien (altersgemäß, entwicklungsstufengemäß und passend zu den Lehrzielen), Setzen klarer und realistischer Ziele, Hilfestellung bei der Bewältigung von Aufgaben, Sicherstellen der maximalen *time on task*, Gewähren von ausreichender Zeit zum Üben, Ermutigung von Nachdenken, Ermutigung der Internalisierung des Sachstoffes (d.h. der inneren Sprache der Kinder). Diese Diskussion könnte gegebenenfalls zu einer Umgewichtung der aktuell geltenden Prinzipien des Frühbeginns führen, wie sie in diesem Bericht erfasst wurden.

Empfehlung 7: Es sollte bedacht werden, wie man die Rahmenbedingungen und Ausbildungsangebote für Lehrer im Bereich Frühbeginn am besten überprüfen und verbessern kann.

Bei der Erstellung der vorliegenden Studie wurde relativ wenig Information über Lehrerausbildung im Frühbeginn übermittelt (im Vergleich zu der umfangreichen Information über Fortbildung). Deshalb gibt es eine Notwendigkeit, diese Strukturen zu überprüfen und zu stärken, zum Beispiel dadurch, dass die höchstmögliche Zahl von Studenten eine Ausbildungsmöglichkeit erhält, dass die von Studenten am Ende der Ausbildung erwarteten Kompetenzen definiert werden und durch Einbindung angemessener Auslandsaufenthalte in die Ausbildungsgänge sowie möglicherweise durch Schaffung von Gelegenheiten, ein Diplom einer Partnerhochschule im Zielsprachenland zu erhalten.

² Cf. die wertvolle Vorarbeit von Prof. Marina Bondi

Literaturverzeichnis

Veröffentlichungen der Europäischen Kommission und des Europarats, Publikationen erwähnt in Kapitel 1 und 2

- 1) *Eurydice* (2005). Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Brüssel. [= Key Data]
- 2) *Commission of the European Communities* (2005). Commission Staff Working Paper 22 March. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. SEC 2005, 419.
- 3) *European Commission* (2006). Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243. (Wave 64.3) February 2006.
- 4) *Commission of the European Communities* (2005). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A new framework strategy for multilingualism. (22 November) = COM (2005) 596.
(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf)
- 5) *Council of Europe* (2001). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. English version: Cambridge: University Press.
- 6) *Commission of the European Communities* (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006 = COM (2003) 449.
(http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)
- 7) *European Commission* (1995). White paper. Teaching and Learning. Towards the learning society. Brussels.

Allgemeine Publikationen erwähnt in Kapitel 1, 2 und 3 und in Kapitel 4 zitierte Forschungsveröffentlichungen

- Abali, Ü. (2000). Kulturelle Identität und Sprache - Türkische Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Eine empirische Untersuchung. *Deutsch lernen*, 25, 310 - 331.
- Andrzejewska, E. (2004). Lernstrategien bei der Aneignung von deutscher Lexik im frühen Schulalter. *Frühes Deutsch*, 2, 8-11.
- Apeltauer, E. (Hrsg.), Glumpler, E. (Hrsg.) & Luchtenberg, S. (Hrsg.). (1998). *Erziehung für Babylon*. Serie: Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. 22. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Appel, J. (2003). Berufliches Lernen für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht. *Englisch*, 38 1, 23 - 28.
- Arendt, M. (2003). Unterricht 1970 - Unterricht 2002. Zwei repräsentative Englischstunden im Vergleich. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50 3, 287 - 294.
- Assessment of Achievement Programme: *Report of the First Survey of Modern Languages (French and German) 2001*.
<http://www.scotland.gov.uk/library2/doc15/ewc-00.asp>
- Avaluació a L'Educació Primària (1999). Informes d'Avaluació 5. Consell Superior d'Avaluació del Departament d'Educació de Catalunya (2001). Assessment report of the Primary Education (1999)*. Catalanian Assessment Board of the Education System: Barcelona
- Bagaric, V. (2003). Language competence of young learners of German as a foreign language, *Dijete i jezik danas: Dijete i učenje hrvatskog jezika; Dijete i učenje stranoga jezika* (eds. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera, 205-216.
- Balke, G. (1990). Engelska i Arskurs 5: Resultat fran insamlingen inom den nationeella utvärderingen av grundskolan. NUengelska 3. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogic.
- Baur, S. (Hrsg.) (1997). *Brücken schlagen. Creare ponti. Crié liams. Partnerschaften zwischen Klassen mit verschiedener Unterrichtssprache*. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Baur, S. (2006). Forschungsprojekt Curreval. [Research project Curreval]. In : Civegna, Klaus (ed.). *Curreval. Ein Curriculum auf dem Prüfstand. Zehn Jahre des Curriculums für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache in Südtirol* [Curreval. A curriculum assessed. 10 years of the curriculum for German as a second language in Südtirol], Klagenfurt: Drava, 17-133.
- Becker, M. (1999). *Ist am Anfang wirklich nur das Wort?* Aachen: Shaker Verlag
- Belke, G. (2001). Probleme der Koordination des muttersprachlichen und zweit- bzw. fremdsprachlichen Deutschunterrichts in mehrsprachigen Grundschulklassen. In:

Materialien Deutsch als Fremdsprache. 58, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 54 - 74.

- Benvenuto, G. & Lopriore, L. (2000). *La valutazione delle competenze in lingua straniera nella scuola elementare. Rapporto di ricerca*. [Foreign Language Assessment at Primary Level. Research Report]. Rome: Italian Ministry of Education.
- Bestetti-Dilger, J. de Cillia, R., Krumm, H.J., Rindler Schjerve, R. (Hrsg.) & Roßkogler, G. (2003). *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie*. Klagenfurt: Celovec Drava.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P. Johnstone, R., Kubanek-German A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. CILT: London. [German version: Cornelsen Verlag, French Version: De Boeck]
- Bolster, A., C. Balandier-Brown & P. Rea-Dickens. (2004). Young learners of modern foreign languages and their transition to the secondary phase: a lost opportunity? *Language Learning Journal*, 30, 35-41.
- Bondi, M. (2001). Towards a language profile for the FL primary teacher. In M. Jimenez Raya et al. (eds.). *Effective foreign language teaching at the primary level*. Berlin: Lang, 39 – 50.
- Bors L., Nikolov M., Pércsich R. & Szabó G. (1999). A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. [An assessment of 8th-Graders' proficiency in Pécs] *Magyar Pedagógia*, 99(3), 289-306.
- Bors, L., Lugossy, R. & Nikolov, M. (2001). Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. [Comprehensive assessment of English language teaching in Pécs primary schools] *Iskolakultúra*, 11(4), 73-88.
- Bosisio, C. (2005). L'interlingua di bambini: esempi e applicazioni. In: Cambiaghi, B. & C. Bosisio (eds.) *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Atti del convegno del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica, Brescia, 24-25 ottobre 2003. *RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2005/ 1, 205 - 236.
- Braccini, F. & Ch. Gemignani (1995). La verifica della qualità dell'apprendimento della lingua straniera nella scuola elementare. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 27 /1995/ 1 - 2, 207 – 243.
- Bronckart, J.P. (1995) (Hrsg.). *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. 1995, 61. Psychologie des discours et didactique des textes. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université.
- Brophy, J. et al. (1998). *Expectations in the classroom*. Greenwich, Conn.: Jai Press.
- Brown, H.D. (2001). (2nd ed.) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Brown, H.D. (2000). (4th ed.) *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.

- Brown, H.D. (1994). (3rd ed.) *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- Brumen, M. (2001/2002). The Analysis of the Development of Language and of Morphological and Syntactic Errors in Younger and Older beginner learners of German. Analiza razvoja govornih spretnosti in the pri tem pojavljajočih se oblikoslovno-skladenjskih nepravilnosti pri mlajših in starejših začetnikih učenja nemškega jezika. *Jez. slovst. (Tisk. izd.)*, Vol. 47, No. 5/6, 201-210.
- Brunzel, P. (2002). *Kulturbedrogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. [The topic of culture and interculturality: Study on the development of cultural connotations in the teaching of French at the lower secondary level.] Tübingen: Narr.
- Brusch, W. & Heimer, D. (2000). The power of reading: Extensives Lesen und kreatives Schreiben mit Hilfe der Bücherkiste. *Englisch*, 35 2, 48 - 57.
- Buttaroni, S. (2002). Frühe Mehrsprachigkeit: Nur eine L2-Kompetenzfrage?. *Interkulturell*, 1 - 2, 95 - 103.
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel.
- Byram, M., Johnstone, R., Neuner, G., Trim, J. & Zarate, G. (1996). *European perspectives on modern language learning. Contributions to the modern languages projects of the Council of Europe*. Council of Europe Workshops 1990-1996. *Language Teaching*, 29 4, 226 - 230.
- Čagran, B. & M. Brumen (2004). Examination and Assessment in Foreign Language Classes of Lower grades of Primary School. [Preverjanje in ocenjevanje pri pouku tujega jezika na razredni stopnji osnovne šole.] *Sodob. pedagog.*, 2004, Volume 55, No. 4, pp. 124-146.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* 57/2, 105 – 112.
- Canagarajah, A. S. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press.
- Candelier M. (ed.) (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Brussels: De Boeck & Larcier.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56 4, 389 - 396.
- Carless, D. R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26 3, 353 - 368.
- Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31 4, 485 - 500.
- CEDAR [Centre for Educational Development, Appraisal and Research] (2005). Evaluation of the Key Stage 2 Language Learning Pathfinders. Warwick [Research Brief No RB 692, DfES].

- Cekaite, A. & K. Aronson. (2005). Language play: a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 36, 2, 169-91.
- Chesterton, P., Steigler-Peters, S., Moran, W. & Piccioli, M. (2004). Developing sustainable language learning pathway: an Australian initiative. *Language, Culture and Curriculum*, 17, 1, 48 - 57.
- Christ, H. (2003). Fremdsprachen in der Grundschule. Ein eigenständiges Projekt im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens. *Französisch heute*, 34 2, 118 - 126.
- Christ, H. (2005). Schreiben für andere: Eine Fallstudie im Rahmen des Lernens in zwei Sprachen. In: Burwitz-Melzer, E. & Solmecke, G. (eds.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen , 53 - 63.
- Corsetti, R., Pinto, M.A., & Tolomeo, M. (2004). Regularizing the regular. The phenomenon of overregularization in Esperanto-speaking children. *Language Problems & Language Planning*, 28 3, 261 - 282.
- Courcy, M. de., Burston, M. & Warren, J. (1999). Interlanguage development in the first three years of French bilingual program. *Babel*, 34 2, 14 - 19, 38.
- Coyle, Y., Valcárcel, M. & M. Verdù (2001). Teaching Strategies in primary FL. In Raya, M. Jiménez et al, 141-161.
- Coyle, Y. et al. (2002). *Teaching English to children – Interactivity and Teaching Strategies in the primary fl classroom*. Frankfurt: Lang.
- Csapó, B. & Nikolov, M. (submitted for publication) The Contribution of Cognitive Factors to the Development of Foreign Language Skills.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89 1, 19 - 36.
- Curtain, H. & Dahlberg, C.-A. (3rd ed. 2005). *Languages and children – making the match: New languages for young learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. In: *European Educational Research Journal*, 4, 1, 79-88.
- Dauster, J. (2004). Bilingualer Unterricht an verschiedenen Schulformen und seine Akzeptanz bei Schülern und Eltern. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 57 3, 156 - 167.
- De Leeuw, H. (1995). *Englisch in der Grundschule. Was sagen Schüler dazu? Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 42 4, 353 – 363.
- Dlugosz, D.W. (2000). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. *ELT Journal*, 54 3, 284 - 290.
- Doyé, P. (2004). "Gibt es wissenschaftlich begründete Gütekriterien für den Sprachunterricht? *Neusprachliche Mitteilungen, Heft 3, 130-135*.

- Doyé, P. & A. Hurrell (eds.) (1997). *Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*. Education Committee. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- Driscoll, P. & D. Frost (eds) (1999). *The teaching of modern foreign languages in the primary school*. London: Routledge.
- Driscoll, P., Jones, J. & Macrory, G. (2004). The provision of foreign language learning for pupils at key stage 2. London: Department for Education and Skills. Research report 572.
- Dupuis, V. et al. (2003). Facing the future – language educators across Europe. Council of Europe. Strasbourg.
- Dvorakova, K. (2005). Distinctive features of the Waldorf approach to teaching foreign languages at lower primary level. *Proceedings from the Eighth Conference on British, American and Canadian Studies*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dyers, C. (2004). Ten years of democracy: attitudes and identity among some South African school children. *Per Linguam*, 20 1, 22 - 35.
- Edelenbos, P. (2001). *Ah, bon, goooooed, n'est-ce pas?*. Rendement van Nederlands als vreemde taal in Nord-Pas de Calais. Extern onderzoek in opdracht van de Nederlandse Taalunie. [Achievements in Dutch as a foreign language in Nord-Pas de Calais]. Maastricht: Talenacademie Nederland.
- Edelenbos, P. (2003). *Vreemde talen op de basisschool*. [Foreign languages in the Primary] Europees Platform: Alkmaar.
- Edelenbos, P. (2005). *Foreign Language Assessment Cultures: Policies and Practices in European Union Countries*. Study on behalf of the Dutch Ministry of Education, Science and Culture. Groningen: E²LS.
- Edelenbos, P. & J.H.A.L. de Jong (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets. Studie in opdracht van het Nationaal Actie Bureau Moderne Vreemde Talen*. (Teaching Foreign Languages in The Netherlands: a situational sketch) Enschede: NaB-MVT.
- Edelenbos, P. & Kubanek-German, A. (2004). Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. *Frühes Deutsch*, 1 2, 4 - 6, 38.
- Edelenbos, P., Schoot, F. & H. Verstralen, (2000). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau*, Rapport 17. [Achievements for English at the end of the primary] Arnhem: CITO.
- Edmondson, W. (2005). Language Aptitude, First Language Acquisition, and Early Second Language Learning: A Preliminary Study. In: Burwitz-Melzer, E., Solmecke, G. (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen , 64 - 73.

- Egli, M. (1995). Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule: Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen Schweiz - eine Vorstudie. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 62, 233 - 260.
- Ellis, R. & Heimbach, R. (1997). Bugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System*, 25 2, 247 - 259.
- Evaluación de la Anticipación del Inglés al Primer Ciclo de la Educación Primaria (Study of the effectiveness of the advancement of the teaching of English to 6 and 7 year-olds) (2003)* Published ed by the Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Informe final. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (1999). Evaluation of the 6th Year of Primary Education 1999. Basque Institute for Evaluation and Research on Education.*
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primària 1999. Informe final. Instituto Nacional de calidad y evaluación Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Study of the effectiveness of teaching of English at the end of Primary Education 1999. Final report. National Board for Quality and Evaluation. Ministry of Education. Spain.*
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Informe final. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Evaluation of the 6th Year of Primary Education 1999. Basque Institute for Evaluation and Research on Education.*
- Felberbauer, M. (1997). Young learners' teaching after a decade of increased activity world-wide: fruitful variety or frightful inconsistency? Young learners keynote talk. *English Language Teaching News*, 31, 111 – 112.
- Francescini, R. & Ehrhart, S. (2002). *Effizienz des Frühunterrichts: begleitende Forschung im Rahmen der Fremdsprachenreformen*. Universität Saarbrücken, Lehrstuhl für Romanistik.
- Francescini, R. & W. Klein (eds.) (2003). Was ist einfache Sprache? [What is simple language?] *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 131.
- Francescini, R., Müller, A. & Dauster, J. (2004). Untersuchung der Sprachwahl beim Übergang aus dem Modellversuch Frühfranzösisch auf weiterführende Schulen. Bericht an das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft im Saarland. Internal.
- Francescini, R. & Ziegler, G. (2005). Materialien für den Frühunterricht Französisch. Saarbrücken. Institut für Romanistik der Universität. [Material for early teaching of French]
- Freudenstein, R. (2003). Eine Lehre aus PISA. *Fremdsprachen Frühbeginn*, 3, 13 - 15.

- Fukkink, R. G., Hulstijn, J., & Simis, A. (2005). Does Training in Second-Language Word Recognition Skills Affect Reading Comprehension? An Experimental Study. *The Modern Language Journal*, 89 1, 54 - 75.
- Garajová, K. (2001). *Fremdsprachen im Primarschulbereich*. Marburg: Tectum.
- García Mayo, M. P. & García Lecumberri, M. L. (eds). (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- García Lecumberri, M.L. & Gallardo, F. (2003). Phonetic perception and production examined. In: García Mayo, M. P. & García Lecumberri, M. L. (eds). (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 122 – 145. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gattullo, F. (2000). Formative Assessment in ELT Primary (elementary) Classrooms: an Italian case study. *Language Testing* 17, 278-288.
- Genelot, S. & Tupin, F. (2001). *Evaluation des pratiques pédagogiques: les atouts d'une approche méthodologique plurielle. Le cas du programme Eulang*. [Communication au quatrième congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation. Lille, 5 – 8 septembre.
- Gerngroß, G. & Puchta, H. (2000). Frühbeginn Englischunterricht - lernpsychologische Befunde aus der Aktionsforschung. *Fremdsprachenunterricht* 44 (53) 4, 269 - 272.
- Gerngross, G. (2004). Bedürfnisse der Fortbildung. Eine explorative Studie. *Primary English*, 2, 1, 37 - 39.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H-J. (2002). Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. Stellungnahme zur "Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase" (Berlin, Oktober 2001). *Interkulturell*, 1 - 2, 75 - 83.
- Griebhaber, W. (2001). *Erst- und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage*. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. 58, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) , 102 - 114.
- Grimmitt, M.H. (ed) (2000). *Pedagogies of Religious Education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in religious education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons Publishing.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. Report commissioned by the Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Paris.
- Guba, M. (1978). *Evaluation of Educational Programs*. New York: Harper Row.
- Haim, O, Strauss, S, & D. Ravid. (2004). Relations between EFL teachers formal knowledge of grammar and their in-action mental models of children's minds and learning. *Teaching and teacher education* 20, 861-880.
- Hagen, M., Hemmer-Schanze, C., Huber, L. & Kahlert, J. (2004). "GanzOhrSein" in Schule und Unterricht. *Frühes Deutsch*, 1 3, 5 - 10.

- Hajdu, J. (2005). Year 8 Attitudes to Language Learning. A Focus on Boys. (2005). *Babel*, 39, 3, 17 - 24, 38.
- Hamilton, H. (2003). *The speckled people*. London: Harper Collins.
- Hardi, J. (2004). Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. [The attitude and motivation of primary school children for learning English as a foreign language] *Magyar Pedagógia*, 104(2), 225-242.
- Harley, B. (ed.) (1995). *Lexical issues in language learning*. Ann Arbor, Amsterdam: Benjamins.
- Harris, J. & Conway, M. (2002). *Modern Languages in Irish Primary Schools: An Evaluation of the National Pilot Projects*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Harris, J. and Murtagh, L. (1999) *Teaching and learning Irish in primary school*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Hasselgreen, A. (2003). *Bergen 'Can do' project*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing. (PDF version, downloaded June 25, 2006).
- Hatipoğlu Kavanoz, S. (2006). An exploratory study of English language teachers' beliefs, assumptions, and knowledge about learner-centredness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 5, 2, article 1.
- Haudeck, H. (1996). Bewußtmachung von Lernstrategien an Beispielen zur Negation und Interrogation. *Fremdsprachenunterricht*, 40 (49) 6, 419 - 425.
- Hawkins, E. (ed.) (1996). *30 years of language teaching*. London: CILT.
- Helbig, B. (2001). *Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Hochschulschriftenvermerk: Bochum, Univ., Diss., 1999. Serie: Forum Sprachlehrforschung. 3. Tübingen: Stauffenburg.
- Hendriks, H. (2000). The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 3, 369 - 397.
- Hermann, E. (1996). L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ai bambini italiani e tedeschi. *Italienisch*, 21 2 (42), 68 - 71.
- Hill, K. (2003). Assessment in transition. *Babel*, 38 1, 19 - 24.
- Hollebrandse, B. (2004). Topichood and quantification in L1 Dutch. *IRAL*, 42 2, 203 - 215.
- Hong Kingston, M. (1976). *The woman warrior*. New York: Knopf.
- <http://ccastillow.blogspot.com/2004/11/pedagogical-principles-pure-powerful.htm>
- Hull Cortés, K. (2002). Youth and the study of foreign language: An investigation of attitudes. *Foreign Language Annals*, 35 3, 320 - 332.
- Huppertz, N. (2004). Französisch im Kindergarten. In Kubanek, A. & Edelenbos, P. (2004). *Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe*. Donauwörth: Auer, 75-80.

- Huszti, I. (2005). English language teaching in the upper primary classes of Transcarpathian Hungarian schools: problems and solutions. In I. Huszti and N. Koljadzin (Eds.) *Nyelv és oktatás a 21. század elején*. [Language and education at the beginning of the 21st century] (pp.182-186). Ungvár: PoliPrint.
- Hüttis-Graff, P. (1997). Schriftorientierung im Unterricht. Rechtschreiblernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. *Die Grundschulzeitschrift*, 11 107, 48 - 53.
- Jäppinen, A-K. (2005). Thinking and content-learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19, 2, 148-69.
- Jelic, A. (2002). On learners' reading habits in the foreign language, *Dijete i jezik danas: Dijete i učenje hrvatskog jezika; Dijete i učenje stranoga jezika* (eds. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera, pp. 164-176.
- Johnstone, R. (2000). Early language learning. In. Byram, M. (Ed). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 188 – 193. Routledge: London and New York.
- Johnstone, R. (2001). Research on language teaching and learning: 2000. *Language Teaching*, 34 3, 143 - 165.
- Johnstone, R. (2002). Research on language teaching and learning: 2001. *Language Teaching*, 35 3, 157 - 181.
- Johnstone, R. (2003). Reviews research on languages teaching, learning and policy published in 2002. *Language Teaching*, 36 3, 165 - 189.
- Johnstone, R. (1999). *Education through immersion in a second or additional language at school: evidence from international research*. Stirling: Scottish CILT. <http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm#067>
- Johnstone, R. (2003a). *Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School, Aberdeen. The First Two Years: 2000/1 and 2001/2*. <http://www.scotland.gov.uk/library5/education/aerwrp-00.asp>
- Johnstone, R. (2003b). *Evaluation Report: Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School Aberdeen. The first Two Years: 2000/1 and 2001/2*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Johnstone, R. Harlen, W., MacNeil, M., Stradling, R.& Thorpe, G. (1999). *The attainments of students receiving Gaelic-medium primary education in Scotland*. Scottish CILT for SEED.
- Kahl, P. W. (1996). Englisch in der Grundschule - und wie geht es weiter?. *Englisch*, 31 4, 126 - 130.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50 3, 187 - 198.

- Kennedy, T. J., Nelson, J. K., Odell, M. R. L. & Austin, L. K. (2000). The FLES attitudinal inventory. *Foreign Language Annals*, 33 3, 278 - 289.
- Kielhöfer, B. (2004). Strukturen und Entwicklungen bilingualer Sprachfähigkeiten in der zweisprachigen Grundschule - eine Evaluation an der Berliner Europa-Schule Judith Kerr. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 57 3, 168 - 176.
- Kiss, C. & M. Nikolov. (2005) Developing, piloting and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55, 1, 99-150.
- Komorowska, H. (1997). Organisation, Integration and Continuity. In: P. Doyé and A. Hurrell (Eds.). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe, 51-62.
- Kondo-Brown, K. (2004). Investigating Interviewer-Candidate Interactions During Oral Interviews for Child L2 Learners. *Foreign Language Annals*, 37. 4, 602 - 615.
- Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe - trends and issues. *Language Teaching*, 31 4, 193 - 205.
- Kubanek-German, A. (2001). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1: Ideengeschichte*. [child-oriented early languages teaching: a history of ideas]. Münster: Waxmann.
- Kubanek-German, A. (2003 a). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann.
- Kubanek-German, A. (2003 b). *Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts des Kultusministeriums des Freistaates Sachsen*. [An intensified programme for teaching modern languages to children by the Saxon Ministry of Education. Research report.] Braunschweig/Dresden.
- Kunz, K. & Kunz, P. (2000). Anglizismen und das Grundschulkind. *Grundschulunterricht*, 47, 7 - 8.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32 1, 3 - 19.
- Lan, R. & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41 4, 339 - 379.
- Learning second national languages. A research report*. (1995) Serie: Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. 8. Scandinavian University Studies in the Humanities and Social Sciences. Frankfurt: Lang.
- Likata, T. (2003). *Interkulturelle Bildung und Erziehung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Begründung – Konzepte – Bewährung*. Diss. Passau. Online Dissertation: Url : <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte42/>
- Löger, B., Wappelshammer, E. & A. Fiala. (2005). *Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen. Evaluation des Projekts Interreg III A Österreich – Slowakei*. [Intercultural education for children – playful approach to the learning of Slovakian

- and Czech in the kindergartens of the border regions. Evaluation of the project Interreg III A Austria - Slovakia]. St. Pölten: Niederösterreichische Landesakademie-Soziales und Gesundheit.
- Low, L., et al. (1995). *Foreign languages in primary schools: evaluation of the Scottish pilot projects 1993-1995: final report*. Stirling: Scottish CILT, University Of Stirling.
- Luchtenberg, S. (1999). Lehrerkompetenzen für die Vielfalt im Deutschunterricht der Grundschule. *Deutsch lernen*, 24 3, 273 - 302.
- Lück, G. (2002). Mit naturwissenschaftlichem Experimentieren zum Zweitspracherwerb. *Primar*, 11 32, 41 - 44.
- Lugossy, R. & Nikolov, M. (2003). Real books in real schools: using authentic reading materials with young EFL learners. *Novelty*, 10(1), 66-75.
- Lugossy, R. (2003). Code-switching in the young learner classroom. In József Andor, József, Horváth and Marianne Nikolov (Eds.), *Studies in English Theoretical and Applied Linguistics*, Pécs: Lingua Franca Csoport, 300 – 309.
- Lugossy, R. (2003). The Real Book Project: using authentic reading materials with young EFL learners. In E. Petrovic, D. Smajic, V. Bagaric, M. Radisic (Eds.), *Dijete I Jezik Danas: Osijek*. 191- 203.
- Lugossy, R.. (forthcoming). Teachers' attitudes to using stories in the EFL class.
- Lyster, R. (2004a). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. (2004b). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14, 3, 321-41.
- Macht, K. (2000). Lässt sich die 2. Fremdsprache vorverlegen? Ergebnisse eines Schulversuchs in Rheinland-Pfalz. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 53 3, 130 - 138.
- Mackey, A. & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30 4, 459 - 477.
- Mackey, A. & Silver, R. E. (2005). Interactional tasks and English L2 learning by immigrant children in Singapore. *System*, 33 2, 239 - 260.
- Mantero, M. (2005). Language, Education, and Success: A View of Emerging Beliefs and Strategies in the Southeastern United States. *TESL-EJ*, 9 /2005 /1, 1 - 15. Online-Publikation: <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej33/a2.pdf>.
- Manz, S., Haunss, J. & Werlen, E. (2003). Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und erste Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung. *Lehren und Lernen*, 29 9, 10 - 26, 30.
- Marschollek, A. (2002). Kognitive und affektive Flexibilität durch fremde Sprachen. Eine empirische Untersuchung in der Primarstufe. Münster: Lit.

- Martin, C. (Ed.). (2000). *An analysis of national and international research on the provision of modern foreign languages in primary schools*. Report for the Qualifications and Curriculum Authority. London: QCA.
- Mckay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krajnovic, M. & Mihaljevic Djigunovic, J, (in press). Razvoj samovrednovanje jezične kompetencije u dječjoj dobi (The development of children's self-assessment of linguistic competence), *Dijete i jezik danas*, (ed. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strassmayera u Osijeku.
- Krajnovic, M. (2001). Uloga priče u razvijanju i mjerenju jezične i komunikacijske kompetencije kod učenika engleskog jezika mlađe školske dobi (*The role of storytelling in the development and measurement of linguistic and communicative competence in young EFL learners*). Unpublished MA thesis. Zagreb: University of Zagreb.
- Mertens, J. (2002). Schrift im Französischunterricht in der Grundschule: Lernhemmnis oder Lernhilfe?. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 55 3, 141 - 149.
- Mertens, J. (2003). Rhythm, rhymes and rules. Vom Nutzen der Schrift (nicht nur) beim frühen Englischlernen. *Fremdsprachenunterricht*, 47(56) 3, 168 - 173.
- Mihaljevic Djigunovic, J. & Geld, R. (in press). Mjesto i uloga engleskog jezika u zivotu cetverogodisnjeg hrvatskog djeteta (Place and role of English in the life of a four-year old Croatian Child), *Dijete i jezik*, (ed. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strassmayera u Osijeku.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u ucenju stranoga jezika* (Role of affective factors in FL learning), Zagreb: Filozofski fakultet Sveucilista u Zagrebu.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2001). Do young learners know how to learn a foreign language? *Children and Foreign Languages III*, (ed. Vrhovac, Y.), Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy, 57-71.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2002) Učenje stranoga jezika u ranoj skolskoj dobi – jucer, danas i sutra (FL Learning at an Early School Age – Past, Present and Future), *Dijete i jezik danas: Dijete i ucenje hrvatskog jezika; Dijete i ucenje stranoga jezika* (eds. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strassmayera, pp 148-155.
- Mitchell, R. (2003). Rethinking the concept of progression in the national curriculum for modern foreign languages: a research perspective. *Language Learning Journal*. Winter 2003.
- Mordellet-Roggenbuck, I. (2002). *Die Aussprache des Französischen bei 8-10jährigen deutschen Grundschulern, am Beispiel einer 3. Klasse*. Aachen: Shaker. [French

pronunciation and prosody of 8- to 10-year-old German-speaking primary school pupils, the example of a third-grade class.]

- Morris, F. (2005). Child-to-child interaction and corrective feedback in a computer mediated L2 class. *Language Learning & Technology*, 9, 1, 29-45.
- Müller-Lancé, J. (Hrsg.), Riehl, C. M. (Hrsg.) (2002). *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête - plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement*. Aachen: Shaker.
- Muijs, D. et al. (2005) *Evaluation of the key stage 2 language learning pathfinders*. University of Warwick. [also : research brief No RB 692 www.dfes.gov.uk/languages/].
- Nieweler, A. (ed.) (2006). *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Nikolov, M. & Józsa, K. (2003). *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. [Students' levels of performances in 6th and 8th Grades in the academic year of 2002-2003]. Budapest: OKÉV.
- Nikolov, M. (1999). Natural Born Speakers of English: Code Switching in Pair- and Group-work in Hungarian Primary Schools. In: S. Rixon (ed.) *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. (72-88) London: Longman.
- Nikolov, M. (1999a). Why do you learn English? - Because the teacher is short. A Study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation. *Language Teaching Research*, 3,1, 33-56.
- Nikolov, M. (1999b). Hungarian Children's Learning Strategies. *Strani Jezici*, 28(3-4), 225-233.
- Nikolov, M. (2000). Negotiated Classroom Work with Hungarian Children. In Breen, M. & Littlejohn, A. (eds.) *Classroom Decision-making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*, 83-94. Cambridge: CUP.
- Nikolov, M. (2001). A Study of Unsuccessful Language Learners. In: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.) *Motivation and Second Language Acquisition*, 149-170. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English Language Education*. Bern: Peter Lang AG.
- Nikolov, M. (2006). [Test-taking Strategies of 12- and 13-year-old Hungarian Learners of EFL: Why Whales Have Migraines](#). *Language Learning*, 1, 1-51.
- Nikolov, M. (in press) Social and classroom dimensions of young learners' foreign language learning.
- Nuernberger Empfehlungen 2nd edition, 1997.
<http://www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/deindex.htm>
- Nutta, J. et. al. (2002). Exploring new frontiers: What do computers contribute to teaching foreign languages in elementary school? *Foreign Language Annals*, 35, 3, 293 - 306.

- Oliver, R. & Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *The Modern Language Journal*, 87 4, 519 - 533.
- Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 82 3, 372 - 386.
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 86 1, 97 - 111.
- Ostermann, T. & Chlosta, C. (2004). Empirische Grundlagen der Sprachförderung - Ergebnisse einer Erhebung zur Mehrsprachigkeit an Essener Grundschulen. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache. 73, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)*, 113 - 129.
- Oxymoron Team (1998). *Same differences: intercultural learning and early foreign language teaching*, eds. G. Barzano & J. Jones, with P. Spallanzani. Bergamo: Grafital.
- Pelz, M. (1999). *Sprachbegegnung und Begegnungssprache. Zur experimentellen Überprüfung des Sprach- und Begegnungsprogramms ‚Lerne die Sprache des Nachbarn.‘* Frankfurt: Diesterweg.
- Peltzer-Karpf, A. & R. Zangl (1997). *Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie*. Vienna; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten., Abteilung 1/1.
- Peltzer-Karpf, A. & R. Zangl (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*.
- Peñate Cabrera, M. & Bazo Martínez, P. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, 55 3, 281 - 288.
- Philip, W. & Botschuijver, S. (2004). Discourse integration and indefinite subjects in child English. *IRAL*, 42 2, 189 - 201.
- Pienemann, M., Kessler, J.-U. & E. Roos. (2006). *Englischerwerb in der Grundschule*. [The acquisition of English in primary school]. Stuttgart: UTB.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. [Communicative competence as main aim in the teaching of English]. Dornberg-Frickenhofen: Frankonius.
- Piepho, H.-E. (1998). Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbsteinschätzung im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 2, 27 - 31.
- Pizorn, K. (2002). Are speaking examinations in primary school during regular English lessons feasible?. In: Phillips, T. (Ed.). *English language assessment in the Central European context : proceedings of the meeting 4th - 7th March 2002*. p. 29-34. Bratislava: British Council.
- Pizorn, K. (2001). Overview of the study. In Alderson, J. C. & K. Pizorn (Eds.) *The language assistant scheme in Slovenia : a baseline study.*, p. 23 - 40. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia.

- Pontecorvo, C. & R. Di Eduardo (1995). La segmentazione grafica della scrittura di una storia conosciuta. Uno studio descrittivo su 450 testi di bambini dai 6 agli 8 anni. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 27 1 - 2, 165 – 194.
- Powell, B., Wray, D., Rixon, S., Medwell, J., Barnes, A. & Hunt, M. (2000). Analysis and evaluation of the current situation relating to the teaching of MFL at KS 2 in England. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Pretorius, E. J. & M. Machet (2004). The socio-educational context of literacy accomplishment in disadvantaged schools: Lessons for reading in the early primary school years. *Journal for Language Teaching - Tydskrif vir Taalonderrig*, 38, 1, 45 - 62.
- Prochazka, A. (2001). Language teaching across the primary curriculum - ein europäisches Kooperationsprojekt. *Grundschulunterricht*, 48 Sonderheft Fremdsprachen, 14 - 19.
- Rantz, F. & P. Horan. (2005). Exploring intercultural awareness in the primary modern languages classroom: the potential of the new model of European Language Portfolio developed by the Irish modern languages in primary schools initiative. *Language & Intercultural Communication*, 5, 3&4, 209-21.
- Ramsden, P. (1996). Learning to teach in higher education. London: Routledge.
- Raya, M. Jiménez et al. (eds.) (2001). *Effective foreign language teaching at the primary level*. Berlin: Lang.
- Raya, M. Jiménez & E. Hewitt (2001). Primary teachers' perceptions of their own professional needs. In: Raya, M. Jiménez et al. (eds.), *Effective foreign language teaching at the primary level*. 93-123. Berlin: Lang.
- Reichart-Wallrabenstein, M. (2004). *Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule. Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit*. www.dissertationen.de Nr 894.
- Rixon, (ed.) (2003). *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman.
- Rosenbusch, M. H., Kemis, M. & Kerry Moran, K. J. (2000). Changing practice: Impact of a national institute on foreign language teacher preparation for the K-6 level of instruction. *Foreign Language Annals*, 33 3, 305 - 319.
- Rühlemann, C. (2003). Sharing the power: classroom research into learner and teacher co-evaluation of writing. *Englisch*, 38 4, 136 - 144.
- Samo, R. (2000). *Razvijanje vjestine citanja u ranom učenju engleskog kao stranog jezika* (The Development of Reading Skills in the Early Learning of English as a Foreign Language). Unpublished MA thesis, Zagreb: University of Zagreb.
- Samo, R. (2001). The development of strategic readers, Children and Foreign Languages III (ed. Vrhovac, Y), Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb, 139-143.

- Samo, R. (2002). Conceptual knowledge of the L1 and L2 reading: A case study, *Dijete i jezik danas: Dijete i učenje hrvatskog jezika; Dijete i učenje stranoga jezika* (eds. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera, pp. 156-163.
- Samo, R. (2003). Strategijsko ponašanje citatelja: rezultati jednog istraživanja (Strategic Reading Behaviour: Research Results), *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (eds. Diana Stolac, Nada Ivanetić i Boris Pritchard), Rijeka-Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 709-714.
- Schiffler, L. (2003). Interhemisphärisches Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Unterrichtsversuch zum Vokabellernen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50 1, 82 - 89.
- Schweigkofler, A. & I. Giroto (2005). "Von der Erzieherin zur Zweitspracherzieherin: Ausbildung und didaktische Werkstätten." *Frühes Deutsch*, 4, 49-55.
- Schwob, I. (2001). L'expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. In: *Notes d'information du SRED* (Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique de l'Etat de Genève. Nr 8.
- Schulz, W. & M. Treder (1985). Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In: Otto, G. & Schulz, W. (eds.) *Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart: Klett-Cotta, 121 - 130. [= Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Band 4].
- Scottish Executive Education Department (2003). Assessment of Achievement programme. Report of the first survey of Modern Languages (French and German). Web publication 2003 [website of SCILT]. Written by J. McPake et al.
- Szulc-Kurpaska, M. (2001). *Foreign Language Acquisition in the Primary School. Teaching and Strategy Training*. Krakow: Publisher Oficyna Wydawnicza ATUT
- Seebauer, R. (1996). "Englisch auf der Grundstufe I. Einige Anmerkungen zur affektiven Befindlichkeit der Kinder in einem Wiener Schulversuch. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 49 3, 176 - 179.
- Seebauer, R. (1996). Einige Befunde zur Lautimitation und Lautdiskrimination im Kontext des Wiener Schulversuchs "Englisch auf der Grundstufe I". *Erziehung und Unterricht*, 146 2, 78 - 85
- Seebauer, R. (1996). Fremdsprachliche Kompetenzen und Handlungskompetenzen von Grundschullehrern. Empirische Evidenz und Neuorientierung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43 1, 81 - 89.
- Seyler, S. (Hrsg.) (2001). Dokumentation des Schulversuchs "Englisch ab Klasse 1". Gladenbach.
- Sharpe, K. (2001). *The early language learning initiative. Report on Phase 1: 1999-2001*. London: CILT.
- Slavin, R.E. (1997). *Educational Psychology*. 5th edition. Boston: Allyn & Bacon.

- Smedley, L. & Gofton, D. (1999). The immersion experience. An Australian-Canadian perspective. *Babel*, 34 2, 20 – 24.
- Sosniak, L.A. Educational Objectives: Use in curriculum development. In. T. Husén & T.N. Postlethwaite(eds.):*International encyclopedia of education*. Vol 3, 2nd ed. 1994, 1801 - 1804. Oxford: Pergamon
- Steinig, W. (2005). ZHP - Zweisprachige Hörverständnis-Prüfung. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, 38 - 39, 44 - 59.
- Stenzel, A. (1997). *Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei ein- und zweisprachigen Kindern*. Tübingen: Narr.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch - Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Serie: Nationales Forschungsprogramm. 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Rüegger.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape, C., Reutener, H. & Serra Oesch, C. (1996). Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 64, 9 - 33.
- Stilwell Peccei, J. (1999). *Child language. Second edition*. London: Routledge.
- Stotz, D. & Meuter, T. (2003). Embedded English: Integrating content and language learning in a Swiss primary school project. *bulletin vals-asla*, 77, 83 - 101.
- Sygmund, D. (2001). Electronic media and their impact on teaching: student responses to multi-media work, and the changing role of the teacher. *English Language Teaching News*, 44, 41 - 46.
- Taavitsainen, I. and Pahta, P. (2005). English in Finland: globalisation, language awareness and questions of identity. *European Educational Research Journal* 4, 1, 79- 88.
- Taeschner, T. *The Magic Teacher*. Learning a foreign language at nursery school – results from the project. CILT: London.
- Takahashi, E. (1998). Language development in social interaction: A longitudinal study of a Japanese FLES program from a Vygotskyan approach. *Foreign Language Annals*, 31 3, 392 - 406.
- Tanner, C. (1997). The Scots. Intensive language learning in the primary classroom. *Babel*, 32 1, 28 - 31, 35.
- The English-Speaking Union* (2002). *Why languages matter*. Symposium 6 March. London. www.esu.org
- Tisdell, M. (1999). German language production in young learners taught science and social science through partial immersion German. *Babel*, 34 2, 26 - 30, 36, 38.
- Traoré, S. (2000). Die kritische Periode beim Erlernen einer fremden Sprache. Alte Fragen und neue Antworten. *Deutsch als Fremdsprache*, 37 4, 234 - 239.
- Tsagari, C. (2005) Portfolio assessment with young EFL learners in Greek state schools. In Pavlou P. and Smith, K. (eds) *Serving TEA to Young Learners: Proceedings of*

- the Conference on Testing Young Learners organized by the University of Cyprus, IATEFL and CyTEA.* Israel: ORANIM - Academic College of Education. pp. 74-90.
- Tschirner, E. (2004). Breadth of vocabulary and advanced English study: An empirical investigation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 1, 19 Online-Publikation: <http://e-It.nus.edu.sg/v1n12004/tschirner.htm>+
- Uhl Chamot, A. (1995). The teacher's voice. Action research in your classroom. *ERIC/CLL News Bulletin*, 18 2, 1, 5 - 8.
- Uiterwijk, H. & Vallen, T. (2005). Linguistic sources of item bias for second generation immigrants in Dutch tests. *Language Testing*, 22 2, 211 - 234.
- Vatter, J. (2003). Bewährte didaktische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. *FF - Fremdsprachen Frühbeginn*, 1, 10 - 13.
- Vickov, G. (in press) Pisanje na engleskom u prvom razredu osnovne skole (Writing skills in English in the first Grade of primary school), *Strani jezici*.
- Vilke, M. & Mihaljevic Djigunovic, J. (2003). Mali učenik i velika 'teacherica' (Little pupil - big teacher), *Dijete i jezik danas*, (ed. Petrovic, E. et al.), Osijek: Sveuciliste Josipa Jurja Strassmayera u Osijeku, 121-126.
- Vinje, M.P. (1993). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool.* (Assessment of English at the end of the Primary). Arnhem: CITO.
- Vollmuth, I. (2000). Was sagen die Kinder dazu? Fremdsprachenfrühbeginn im Rückblick. *Fremdsprachen-Frühbeginn*, 2, 17 – 20.
- Vollmuth, I. (2005). Frühbeginn in der Evaluation. Eine Schülerbefragung. *Primary English*, 3 1, 36 - 38.
- Vollmuth, Isabel (2004). *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse.* [English in the primary school. The views on early learning expressed in teacher handbooks. A didactic-methodical analysis. Heidelberg: Winter.
- Vrhovac, Y. (2001). *Children and Foreign Languages III.* Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Wagner, K. R. (2003). Wie viel sprechen Kinder täglich? Zur Bedeutung von Kontaktzeiten für das Sprachenlernen. *Primary English*, 1 3, 4 - 5.
- Waschk, K. (2004). Lernverhalten von Kindern im offenen Fremdsprachenunterricht mit Multimedia und Lernsoftware. *Frühes Deutsch*, issue 2, 21 - 23.
- Watanabe T. (1997). Interviews with Japanese FLES students: Descriptive analysis. *Foreign Language Annals*, 30 1, 98 - 110.
- Wenzel, V. (2004). Hollaendisch? – nee, Nederlands! Oder: Sprachbewusstsein im bilingualen Kindergarten [Dutch? – No, Nederlands! Or: language awareness in a bilingual kindergarten] *Frühes Deutsch*, 2, 29-33.
- White, L. (1998). Second language acquisition and Binding Principle B: child/adult differences. *Second Language Research*, 14 4, 425 - 439.

- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83 2, 193 - 201.
- Wode, H. (2002). Fremdsprachen ab Kindergarten: Ein Modell in der Erprobung (Teil 2). *Fremdsprachen Frühbeginn*, 2, 25 - 28.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition*. Cambridge: University Press.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System*, 31 4, 501 - 517.
- Xu, Y., J. Gelfer & P. Perkins. (2005). Using peer-tutoring to increase social interactions in early schooling. *TESOL Quarterly*, 39, 1, 83-106.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T. & Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *IRAL*, 41 4, 381 - 409.
- Young, A. & Helot, C. (2003). Language awareness and/or language learning in French primary schools. *Language Awareness*, 12, 3&4, 234-246.
- Zangl, R. & Peltzer-Karpf, A. (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.
- Ziegler, G. & Dauster, J. (2004). Frühfranzösisch im Saarland ab Klassenstufe 1 - Perspektiven der wissenschaftlichen Begleitung. *Frühes Deutsch*, 1 2, 24 - 28.

Literatur erwähnt in Kapitel 5 über gute Praxis und Kapitel 6 über pädagogische Prinzipien

- Babb, C. & Horvathne, C. (2002). *Modern English Teacher* (11, issue 2) [Report about an English summer camp in Hungary] , 76-79.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beetsma, D. (ed.). (2002). *Trilingual primary education in Europe: an inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademie/Mercator Education.
- Bondi, M. (2001). Towards a language profile for the FL primary teacher. In M. Jimenez Raya et al. (eds.). *Effective foreign language teaching at the primary level*. Berlin: Lang, 39 – 50.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Brussels/Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education. [www.ibe.unesco.org. print from PDF-file]
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the Expansion in teaching children. *ELT journal* 57,2, 105 – 111.
- Centre for Information on Language Teaching* (2005): *Making it happen, making it work and making it better*. London. [DVD]
- Centre International d' études pédagogiques/CIEP* (2006). *Mallette pédagogique pour les assistants d'anglais à l'école primaire*. [pedagogical kit for English teaching assistants the primary school.] [print from PDF file]
- CODN: *Teaching English to young learners. Observation tasks*. Warsaw 2003.
- European Commission, Education and Culture (2002). *Comenius language assistantships. A good practice guide for host schools and language assistants*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EU [print from PDF file].
- Driscoll, P. & Frost, D. (ed.) (1999). *Teaching modern foreign languages in the primary school*. Andover: Taylor & Francis.
- Edelenbos, P. & Johnstone, R.M. (eds.) (1996). *Researching languages in primary school. Some European perspectives*. CILT: London.
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2004). "Teacher assessment: the concept of `diagnostic competence`." *Language Testing* 21(2004), 259-283.
- Edelenbos, P. & J.H.A.L. de Jong (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets*. Studie in opdracht van het Nationaal Actie Bureau Moderne Vreemde Talen. (Teaching Foreign Languages in The Netherlands: a situational sketch) Enschede: NaB-MVT.

- Enever, J. (2004). Europeanisation or globalisation in early start EFL trends across Europe? In Gnutzmann, C. & Intemann, F. (eds). *The globalisation of English and the English language classroom*. Tübingen: Narr, 177-191.
- European Commission, Directorate General for Education and Culture* (ed.). (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A frame of Reference*. Written by Kelly, M. & Grenfell, M. . Brussels.
- Eurydice* (2005). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. [Key data on teaching languages at school in Europe]. Brüssel.
- European Commission, Directorate General Education and Culture (ed.). (2004). *50 ways to motivate language learners*. Written and laid out under a public services contract.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur* (2004). *Durchführung des Arbeitsprogramms Allgemeine und berufliche Bildung 2010*. Arbeitsgruppe Sprachen. Zwischenbericht Dezember 2004. [EXP LG/13/2004].
- European Commission* (ed.). (2006). *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 243. [February]
- Europäische Kommission* (2006). *Weissbuch über eine europäische Kommunikationspolitik*. Komm (2006) 35 endgültig.
- Farren, A. & Smith, R. (2003). *Bringing it home*. CILT publication London.
- Francescini, R. & Ziegler, G. (2005). *Materialien für den Frühunterricht Französisch*. Saarbrücken. Institut für Romanistik der Universität. [Material for early teaching of French]
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir*. Paris: L'Harmattan.
- Goethe Institut* (1993). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. München. [Nuremberg Recommendations for early foreign language learning]
- Goethe Institut* (2006). *Teddy auf Tour*. Dokumentation eines Projektes zum interkulturellen Lernen im Rahmen des frühen Sprachunterrichts, konzipiert von G. Gappa. München. [Documentation of a project for intercultural learning within early languages learning]
- Goethe Institut* (2006). *Fokus Grundschule*. München: Goethe Institut.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris. [Rapport n° 19]
- Hasselgreen, A. (2000). *The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: an innovative approach*. *Language Testing* 17/2.
- Helmke, A. (2003, 4th print 2005). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. [Quality of teaching. Recording, assessing, improving]. Seelze: Kallmeyer.
- Howard, E.R. et al. (2005). *Guiding principles for dual language education*. Draft March 2005. Washington/ DC: Center for Applied Linguistics [printed from PDF file] (<http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm>)

- Hubin, J.-P. (ed.). (2006). *Carnet de route belge*. Brussels: Ministère de la Communauté française, March 2006. [Guide for virtual exchange projects. adapted from an original version by Micheline Maurice, CIEP, France.]
- ILIAD [International Languages Inservice at a Distance] (2002). CD Rom. Open University London/Centre for Educational software. Project coordinator A Swarbrick.
- Interkantonale Lehrmittelzentrale* (2006-2008). Explorers. Zürich.
- International Journal of the Sociology of Language*, issue 171 (2005), *Trilingual education in Europe*.
- Judd, E., Tan, L. & Walberg, H.J. (2001). Teaching additional languages. International Academy of Education/International Bureau of Education. Brussels/Geneva. [www.ibe.unesco.org]
- Kliwer, A. (2006). Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass. Hohengehren 2006. [Interregionality. Teaching literature at the border to the Alsace region]
- Kliwer, A. (2005). Unterricht entgrenzen – interregionale Ansätze in der Pfalz und im Elsaß. Landau: Knecht. [removing borders in teaching – interregional approaches in the Palatine and the Alsace]
- Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, Regensburg/Pilsen & Deutsch-Polnisches Jugendwerk Warschau/Potsdam* (2004). Trio linguale. Deutsch-tschechisch-polnische Sprachanimation für Jugendbegegnungen [Trio linguale. German-Czech-Polish language animation for youth encounters] CD-Rom.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Huntington, N.Y.: Krieger.
- Kubaneck, A. & P. Edelenbos (2001). *Fremdsprachenlernen mit Spaß. Wie Eltern ihre Kinder fördern können*. Herder: Freiburg. [Enjoying foreign language learning. How parents can support their children]
- Kubaneck, A. (red.) (2002). *Faszination Sprachenlernen*. Video. Dresden: Saxon Ministry of Education. [The fascination of learning languages]
- Learn English Lern Deutsch* (2004). [six posters with 288 identical or similar words in German and English.] München: Goethe-Verlag GmbH.
- Legendre, J. (red.) (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Senat - Rapport d'information n°63 fait au nom de la commission des affaires culturelles. Paris. [Foreign language teaching in France. Report of the Senate. Printed from PDF document]
- Lenk, C. (2001). Qualitätssicherung durch gemeinsame Fachlichkeit. Anregungen zur Qualitätsdiskussion in der internationalen Jugendarbeit. In: Tandem (ed.). (2001). *Trilaterale Fachtagung: Qualitätsmerkmale in der internationalen Jugendbegegnung* [trilateral conference: quality criteria in international youth encounters] 26.-28.11.2001, Evangelische Akademie Lutherstadt Wittenberg, 69-

85. www.tandem-org.de [Ensuring quality via common professionalism. Suggestions for the quality debate in international youth encounters]
- Limbach, J. (ed.). (2005). Das schönste deutsche Wort. München: Goethe Institut/Hueber. [The most beautiful German word].
- Maroušková, M & Eck, V. (1999-2001). Němčina pro 4 and 6 (1999), pro 5 and 7, 2000, pro 8 and 9 2001. Prague: Fortuna. [German for classes 4ff].
- Martin, C. & A. Farren (2004). Working together. London: CILT Publications [Young Pathfinder Series].
- Martin, C. et al. (2003). The foreign language assistant in the primary school. NACELL guide.
- Mertens, J. (2006). 'Denn sie sollen wissen, was sie tun...'. Berufsfeldorientierung als Leitgedanke einer wissenschaftlichen Fremdsprachenlehrausbildung. In Schlüter, N. (ed.). Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Berlin: Cornelsen, 196-205. [They ought to know what they are doing - Orientation towards the professional field as guiding principle of an academic training of modern language teachers. In Schlüter, N. (ed.) Progress in early foreign language learning.]
- Ministério da Educação* (2005). Inglês no 1º ciclo de ensino basico 2005/06. Lisboa. [English in the first cycle of primary education 2005/06. Printed from PDF-file]
- Nuffield Foundation (2000). Languages : The next generation. London.
- Rolff, H-G. (2001) Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen. In: Weinert, F. (ed.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 337 – 352. [What is the use of comparative assessments for the pedagogical work in schools? In Weinert, F. (ed) Assessments of achievement in schools]
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung* (2003). Grenzenlos. CD-Rom, webportal and teacher book. Commissioned by BMW Group Munich. [Part of the LIFE project material] www.grenzenlos-life.de [Without borders]
- Van Oijen, P. (2003). A brief outline of early foreign language teaching provisions in Europe. European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Den Haag: Ministry of Education, Culture and Science.
- Walberg, H. & Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. Brussels/Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education. [www.ibe.unesco.org]
- www.education.fr Lettre flash, 20th October 2005.
- www.pze.at/memo Memo Project - Entwicklung mehrsprachiger Module [development of multilingual modules]
- Zarańska, J. (2003). The Singing Class. CODN, Warsaw.

ANHANG: DER FRAGEBOGEN ZU DEN PRINZIPIEN

Zur Einführung

Dieser Fragebogen besteht vor allem aus multiple choice Fragen. Bitte kreuzen Sie (mit x oder o) die Antwort an, die Sie für angemessen halten. Aufgrund der Diversität der EU- Bildungssysteme und der Unterschiede bei den Prinzipien, die dem Fremdsprachen-Frühbeginn (Early Foreign Language Learning = EFLL) zugrunde liegen, mussten einige sehr allgemeine Begriffe verwendet werden. In den Anhängen finden Sie Beispiele und die Quellen.

Beruflicher Hintergrund

1. Was ist Ihr Beruf? _____

2. Was sind Ihre Hauptverantwortungsfelder in Bezug auf Fremdsprachen-Frühbeginn? [*bitte kreuzen Sie die passenden Kästchen an*]

Lehrerausbildung

Forschung

Lehrplan-Entwicklung

Beratung

Bildungspolitik

Fortbildung

Fremdsprachen unterrichten

andere,

nämlich _____

3. Der Kontext für den Frühbeginn (EFLL) ist wichtig. [*Bitte geben Sie an, für welchen Kontext Sie die Fragen in diesem Fragebogen beantworten*].

für Ihr Land

für eine Provinz oder Gegend _____

für die Grenzregion _____

für ein Projekt _____

anderer Kontext: _____

4. Für welche Altersgruppen werden Sie die Fragen beantworten?

Kinder zwischen .. Jahren und .. Jahren

Begründungen und Ziele

5. Was waren am Anfang die Hauptgründe, EFLL in der Vorschul-oder Grundschulerziehung einzuführen?

6. Unterscheiden sich die Begründungen in 2006 von den ursprünglichen?

nein

ja. Falls ja, in welcher Weise?

7. Was waren bei der Einführung die Hauptziele?

1. _____

2. _____

3. _____

8. Unterscheiden sich die Hauptziele in 2006 von den ursprünglichen Zielen?

nein

ja. Falls ja, in welcher Weise?

Die pädagogischen Hauptprinzipien im Frühbeginn

9. EFLL wird von Prinzipien geleitet. Die folgenden Prinzipien wurden in offiziellen Dokumenten gefunden. Sie sind in 4 Gruppen eingeteilt. Die Prinzipien, die im Frühbeginn relevant sind, sind aufgelistet. Geben Sie die Wichtigkeit der Prinzipien an, die nach Ihrer Meinung die Hauptprinzipien in EFLL sind.

Bitte verwenden Sie eine Skala von 1 – 5 bei der Einschätzung der Wichtigkeit.

1. bedeutet "nicht wichtig"
2. bedeutet "ein bisschen wichtig"
3. bedeutet "wichtig"
4. bedeutet „sehr wichtig“
5. bedeutet "äußerst wichtig"

Psycholinguistische Prinzipien	Wichtigkeit 1-5	Didaktische Prinzipien	Wichtigkeit 1-5
EFLL muss einen allgemeinen Einblick in Sprachsysteme geben		EFLL geschieht in bedeutungsvollen Kontexten und durch thematische Felder	
EFLL sollte die Ähnlichkeiten von Sprachen in der Nähe der Grenze ausnutzen		In EFLL kommt Verstehen vor Sprachanwendung	
EFLL muss altersgemäß sein, und die physischen Voraussetzungen der Kinder		Der Einsatz authentischer Materialien ist wichtig	
Language awareness ist wichtig		Die Themen sollten personalisiert werden (Handpuppen, Plättchen, etc.)	
EFLL sollte aus den Beziehungen zwischen L1 und L2 Nutzen ziehen und diese		EFLL sollte kompetenzorientiert sein	
Entwickle den Spracherwerb anregen		In EFLL sollten die Möglichkeiten des Computers voll genutzt werden	
Metalinguistische Aufmerksamkeit sollte entwickelt werden		EFLL sollte Lernstrategien und Lernstile berücksichtigen	

Methodische Prinzipien	Wichtigkeit 1 – 5	Pädagogische Prinzipien	Wichtigkeit 1-5
EFLL sollte in die tägliche Unterrichtsorganisation eingebettet werden		EFLL sollte Toleranz gegenüber anderen fördern und eine Orientierung über unterschiedliche Wertsysteme geben	
In EFLL sind ein visueller Zugang und multisensorische Methoden lernanregend		EFLL sollte Gelegenheiten geben, über andere Sprachen nachzudenken	
In EFLL sollten die Möglichkeiten der Grenznähe genutzt werden		EFLL muss sich bemühen, eine hohe Häufigkeit von Kontaktmöglichkeiten /exposure zur Zielsprache zu erreichen	
In EFLL ist die maximale <i>exposure</i> /Begegnungsmöglichkeit mit der fremden Sprache wichtig		EFLL ist erfolgreich, wenn eine positive Einstellung zum Lernen geschaffen wird	
In EFLL ist ganzheitliches Lernen zentral für Kinder		EFLL sollte sich auf Entwicklung der Kompetenz, die Sprache zu gebrauchen, konzentrieren (<i>usage</i>)	
In EFLL werden die Fertigkeiten durch viele Wiederholungen trainiert		In EFLL wird die Entwicklung des Kindes hin zu anspruchsvolleren kognitiven und sprachlichen Aufgaben unterstützt	
		In EFLL sollte die volle Bandbreite von Lernercharakteristika	
		EFLL sollte berücksichtigen Berücksichtigung werden, dass Schüler ihren Fortschritt auch selbst einschätzen können	
		EFLL sollte integrativ unterrichtet werden	

Die Anhänge I.1 bis I.4 enthalten Übersichten aller Prinzipien, die Belege, Beispiele und Quellen.

10. Welche psycholinguistischen Prinzipien haben Auswirkungen auf die Organisation, die Praxis in der Klasse oder die Lehrerausbildung gehabt? Mit „Auswirkung auf die Organisation“ ist das Anfangsalter, die Stundenzahl, Angebot für language awareness usw. gemeint. Die Liste ist die gleiche wie oben, nur in verkürzter Form

Psycholinguistische Prinzipien	Auswirkungen auf:			
	Organisation national	Organisation in d. Schule	Unterr.-Praxis	Lehrer-Ausbildg
Allgem. Einsicht in Sprachsysteme	[]	[]	[]	[]
Ähnlichkeiten der Sprachen in Grenznähe nutzen	[]	[]	[]	[]
Altersgemäßes Lernen, Ausnutzen der körperl. Entwicklung	[]	[]	[]	[]
Sprachbewusstsein	[]	[]	[]	[]
Beziehungen zwischen L1 und L2 entwickeln	[]	[]	[]	[]
Spracherwerb fördern	[]	[]	[]	[]
Metaling. Bewußtsein fördern	[]	[]	[]	[]

11. Haben diese psycholinguistischen Prinzipien einen Einfluss auf die Stundenzahl für EFLL, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmaterialien oder Lehrerausbildung in EFLL gehabt?

nein

ja. Könnten Sie bitte erklären in welcher Form diese psycholinguistischen Prinzipien einen Einfluss auf die Stundenzahl für EFLL, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmaterialien oder Lehrerausbildung in EFLL gehabt haben?

12. Welche didaktischen Prinzipien haben Auswirkungen auf die Organisation, die Praxis in der Klasse oder die Lehrerausbildung gehabt? Mit „Auswirkung auf die Organisation“ ist das Anfangsalter, die Stundenzahl, Angebot für language awareness usw. gemeint. Die Liste ist die gleiche wie oben, nur in verkürzter Form

Didaktische Prinzipien	Auswirkungen auf:			
	Organisation national	in d. Schule	Unterr.- Praxis	Lehrer- Ausbildg
EFL in bedeutungsvollen Kontexten und Themenfeldern	[]	[]	[]	[]
Verstehen vor Sprechen	[]	[]	[]	[]
Verwendung authent. Materials	[]	[]	[]	[]
Personalisierung der Inhalte	[]	[]	[]	[]
Aufgabenorientierung	[]	[]	[]	[]
Breiter Einsatz von Computern	[]	[]	[]	[]
Lernstrategien berücksichtigen	[]	[]	[]	[]

- 13 Haben diese didaktischen Prinzipien einen Einfluss auf die Stundenzahl für EFL, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmaterialien oder Lehrerausbildung in EFL gehabt?

[] nein

[] ja. Könnten Sie bitte erklären in welcher Form diese didaktischen Prinzipien einen Einfluss auf die Stundenzahl für EFL, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmaterialien oder Lehrerausbildung in EFL gehabt haben?

14. Welche methodischen Prinzipien haben Auswirkungen auf die Organisation, die Praxis in der Klasse oder die Lehrerausbildung gehabt? Mit „Auswirkung auf die Organisation“ ist das Anfangsalter, die Stundenzahl, Angebot für language awareness usw. gemeint.

Methodische Prinzipien	Auswirkungen auf:			
	Organisation national	in d. Schule	Unterr.- Praxis	Lehrer- Ausbildg
EFL in alltägliche Unterrichts- Organisation integrieren	[]	[]	[]	[]
Visualisierung und multisenso- risches Lernen	[]	[]	[]	[]
Möglichkeiten der Grenze nutzen	[]	[]	[]	[]
Begegnungsmöglichkeit /exposure mit der Sprache maximal nutzen	[]	[]	[]	[]
Häufiges Wiederholen/Üben	[]	[]	[]	[]

15. Haben diese methodischen Prinzipien einen Einfluss auf die Stundenzahl für EFL, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmaterialien oder Lehrerausbildung in EFL gehabt?

[] nein

[] ja. Könnten Sie bitte erklären in welcher Form diese methodischen Prinzipien einen Einfluss auf die Stundenzahl für EFL, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmaterialien oder Lehrerausbildung in EFL gehabt haben?

16. Welche pädagogischen Prinzipien haben Auswirkungen auf die Organisation, die Praxis in der Klasse oder die Lehrerbildung gehabt? Mit „Auswirkung auf die Organisation“ ist das Anfangsalter, die Stundenzahl, Angebot für language awareness usw. gemeint.

Pädagogische Prinzipien	Auswirkungen auf:			
	Organisation national	in d. Schule	Unterr.- Praxis	Lehrer- Ausbildg
EFLL sollte Toleranz gegenüber anderen fördern und eine Orientierung über unterschiedliche Wertsysteme geben	[]	[]	[]	[]
Gelegenheit über andere Sprachen nachzudenken	[]	[]	[]	[]
Häufige Kontaktmöglichkeit mit der Zielsprache	[]	[]	[]	[]
Positive Lerneinstellung als Ursprung und Grundlage	[]	[]	[]	[]
Schwerpunkt auf Kompetenz im Sprachgebrauch	[]	[]	[]	[]
Unterstützung d. Entwicklung hin zu anspruchsvolleren kogn. und sprachl. Aufgaben	[]	[]	[]	[]
Die volle Bandbreite der Schülermerkmale berücksichtigen	[]	[]	[]	[]
Selbsteinschätzungsfertigkeiten nutzen	[]	[]	[]	[]
Integratives Vorgehen unterstützen	[]	[]	[]	[]

17. Haben diese pädagogischen Prinzipien einen Einfluss auf die Stundenzahl für EFLL, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmaterialien oder Lehrerausbildung in EFLL gehabt?

- nein
- ja. Könnten Sie bitte erklären in welcher Form diese pädagogischen Prinzipien einen Einfluss auf die Stundenzahl für EFLL, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmaterialien oder Lehrerausbildung in EFLL gehabt haben?

18. Um die Ergebnisse der Schüler zu verbessern (outcomes at pupils' level), im Vergleich zu jetzt: welche Prinzipien sind dafür die wichtigsten? [*Falls angemessen, kopieren Sie Prinzipien aus der obigen Liste*]

1.

2.

3.