

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums  
für Bildung und Kommunikation in  
Migrationsprozessen (IBKM) an der  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 26

Herausgegeben von  
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,  
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von  
Rudolf Leiprecht

Ira Lotta Thee

**Englischunterricht  
in der Grundschule unter  
besonderer Berücksichtigung  
von Kindern mit  
Migrationshintergrund**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

© BIS-Verlag, Oldenburg 2006

Verlag/Druck/    BIS-Verlag  
Vertrieb:        der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg  
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040  
E-Mail: verlag@ibit.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-2032-3  
ISBN 978-3-8142-2032-1

# Inhalt

Einleitung		7
1	Fremdsprachenlernen in der Grundschule	11
1.1	Gründe für den Frühbeginn	12
1.2	Entwicklung des Fachs Englisch in der Grundschule	14
1.2.1	Erste Hochphase in den 1970er Jahren	15
1.2.2	Konzeptionsstreit der 1990er Jahre	17
1.2.2.1	Begegnung mit Sprachen	18
1.2.2.2	Systematischer Fremdsprachenunterricht	21
1.3	Gegenwart: Diskussionen und Konzepte	23
1.4	Zusammenfassung	26
2	Zielsetzungen, Inhalte und methodisch- didaktische Prinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule	29
2.1	Ziele des Englischunterrichts in der Grundschule	29
2.1.1	Affektiv-emotionale Lernziele	30
2.1.2	Sprachliche Lernziele	30
2.1.3	Kognitive Lernziele	33
2.2	Inhalte und Themengebiete des Englischunterrichts	33
2.3	Methodisch-didaktische Prinzipien des frühen Englischunterrichts	35
2.3.1	Altersgemäßer Unterricht	36
2.3.2	Interkultureller Unterricht	37
2.3.3	Handlungsorientierter Unterricht	39
2.3.4	Ganzheitlicher Unterricht	41
2.4	Problemfelder der Umsetzung	43
2.5	Zusammenfassung	48

3	Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule – Lernbarriere oder Chance?	51
3.1	Beschreibung der Ausgangssituation	51
3.1.1	„Monolingualer Habitus“ in deutschen Schulen	52
3.1.2	Förderung der deutschen Sprache und der Herkunftssprache	54
3.2	Mehrsprachigkeit	55
3.2.1	Sprachmischungen	57
3.2.2	„Zweigleisigkeit“ der Einstellungen zu Mehrsprachigkeit	58
3.3	Kinder mit Migrationshintergrund im Englischunterricht der Grundschule	60
3.4	Unterschiede in den Fremdsprachenaneignungsprozessen von ein- und mehrsprachigen Lernern	63
3.4.1	Ergebnisse aus der Tertiärsprachenforschung	63
3.4.2	Einfluss der Herkunftssprache auf den Fremdsprachenerwerb	65
3.4.3	Studie zu Kindern mit Migrationshintergrund im Englischunterricht der Grundschule	66
3.5	Umgang mit Mehrsprachigkeit im Englischunterricht	69
3.6	Zusammenfassung	73
4	Fazit	77
	Literaturverzeichnis	85

## Einleitung

Die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund<sup>1</sup>, insbesondere ihre jeweilige Sprachkompetenz ist angesichts der heutigen sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Zusammensetzung der Grundschulen ein aktuelles Thema. In der PISA-Studie im Jahr 2000 wurde festgestellt, dass bei 21,7 Prozent aller untersuchten Jugendlichen entweder Vater oder Mutter oder beide Elternteile in anderen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind als in traditionell deutschen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 335). Des Weiteren wurde eine signifikante Benachteiligung nicht deutscher Kinder sichtbar (vgl. ebd.: 374).

Ausgehend vom Integrationsprozess Europas, der zunehmenden persönlichen Mobilität der Menschen und der dadurch notwendigen Vorbereitung auf ein Leben in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Umwelt gewinnt der Umgang mit fremden Sprachen und fremden Kulturen bereits für die ersten Jahre der schulischen Sozialisation an Bedeutung. Die Beherrschung von Fremdsprachen<sup>2</sup> wird zur elementaren Kulturtechnik. Waren noch vor wenigen Jahrzehnten Fremdsprachenkenntnisse Bestandteil der Ausbildung eines relativ kleinen Anteils der Bevölkerung, so erhalten heute flächendeckend alle Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse in Deutschland Englischunterricht. Es wird seit einigen Jahren nicht mehr gefragt, *ob* Englisch in der

- 
- 1 Unter dem Sammelbegriff ‚Migranten‘ werden in der Bundesrepublik verschiedene Zuwanderungsgruppen zusammengefasst: ausländische Arbeiter/innen, Arbeitsmigrantinnen/-migranten, ausländische Flüchtlinge, (Spät-) Aussiedler/innen und jüdische Aussiedler/innen (vgl. Meinhardt 2005: 25). Problematisch ist es, Menschen anhand ihrer Staatsangehörigkeit zu unterteilen. Diese sagt beispielsweise nichts über das Sprachvermögen im Deutschen aus (vgl. Krüger-Potratz 2005: 62f). Der in der vorliegenden Arbeit benutzte Begriff ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ steht für Kinder, deren Vater oder Mutter oder beide Elternteile in anderen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 11). Damit können auch Kinder mit einem deutschen Pass Kinder mit Migrationshintergrund sein.
  - 2 Fremdsprachen sind dadurch definiert, dass sie in der den Schülern umgebenden Welt nicht als alltägliches Kommunikationsmittel verwendet werden (vgl. Sarter 1997: 5).

Grundschule unterrichtet werden sollte, sondern eher *wie*. Die Umsetzung dieses teilweise neuen Faches in den Grundschulen bedeutet damit eine große Herausforderung für Lehrkräfte sowie für die Schülerinnen und Schüler. Ziel des vorverlegten Beginns des Fremdsprachenunterrichts ist die Ausbildung einer größeren Sprachkompetenz, die den Schülerinnen und Schülern eine bessere Vorbereitung auf ihre Zukunft in einer globalisierten Welt bieten soll.

Trotz interkultureller Ideen, die durch den Fremdsprachenunterricht verwirklicht werden sollen, wird von den Befürwortern des frühen Fremdsprachenunterrichts selten auf die Heterogenität der Klassen im Hinblick auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler geachtet. Damit werden Kinder mit Migrationshintergrund, die nach den Ergebnissen der PISA-Studien unzureichend gefördert werden, übersehen. Fachliteratur, die sich mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts befasst und für eine Mehrsprachigkeit im globalisierten Europa plädiert, lässt mehrsprachige Kinder meist außer Acht.

Mehrsprachigkeit stellt in Deutschland, wenn sie aus nicht von der europäischen Sprachenpolitik favorisierten Sprachen besteht, eher ein Problem dar, das zu weitreichenden Benachteiligungen führt. In der deutschen Schule ist die deutsche Sprache Kommunikationsmittel, was es Kindern, die in ihrer Familie (eine) nicht-deutsche Herkunftssprache(n)<sup>3</sup> sprechen und nicht zusätzlich gefördert werden, drastisch erschwert, dem Fachunterricht der Schule zu folgen.

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, eine Antwort zu finden auf die Frage, welche Bedeutung der Englischunterricht in der Grundschule für Kinder mit Migrationshintergrund besitzt. Ist der frühe Englischunterricht eine besondere Chance oder eher eine Überforderung für diese Kinder? Stellt die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ein Potential dar, welches für den Englischunterricht

---

3 Der Begriff der „Herkunftssprache“ ist problematisch, da jede Sprache Herkunftssprache sein kann. ‚Muttersprache‘ ist jedoch ebenfalls unpräzise, da mit ihr konnotiert wird, dass jeder eine Sprache spricht, „die er auf *natürliche* Weise erworben hat und die er am besten beherrscht“ (Oomen-Welke 2003: 145). Bei bilingual oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern trifft diese Beschreibung nicht zu. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an die Literatur die Terminologie der Herkunftssprache verwendet (vgl. Hu: 2003: 15, Fußnote).

der Grundschule genutzt werden kann? Sind mehrsprachige Kinder einsprachigen Lernern unter- oder überlegen? Wie sollte mit Mehrsprachigkeit umgegangen werden, um Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern? In der vorliegenden Arbeit wird so das Thema Englisch in der Grundschule mit der Problematik der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem verknüpft.

Im ersten Kapitel werden zunächst Begründungen für einen frühen Englischunterricht dargestellt. Darauf folgt ein Überblick über die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland mit zwei dominanten und ausführlich diskutierten Modellen des Fremdsprachenlernens der 1990er Jahre.

Das zweite Kapitel benennt Ziele, Inhalte und einige methodisch-didaktische Prinzipien und Problemfelder des heutigen Englischunterrichts in der Grundschule. Es bezieht sich auf die gesamte Schülerschaft.

Das dritte und letzte Kapitel beschäftigt sich mit der Situation der Kinder mit Migrationshintergrund und ihrer Mehrsprachigkeit im Englischunterricht. Nach einer Beschreibung der Ausgangslage und einem Überblick über Mehrsprachigkeit und Einstellungen zu dieser wird den bestehenden Thesen über etwaige Vor- oder Nachteile der Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit im frühen Englischunterricht nachgegangen. Dafür werden die Ergebnisse aus der Tertiärsprachenforschung zu Hilfe genommen. Diese richtet sich auf Interferenzprozesse zwischen in der Schule gelernten Sprachen. Des Weiteren wird thematisiert, welche Bedeutung die Erstsprache für das Erlernen einer Drittsprache besitzt. In Ergänzung zu diesen theoretischen Ansätzen werden die Ergebnisse einer bedeutenden Studie herangezogen. In dieser wurden Kinder mit Migrationshintergrund im Englischunterricht der Grundschule in Bremen untersucht. Im letzten Abschnitt folgen Umsetzungsmöglichkeiten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Englischunterricht. Hier wird verdeutlicht, wie ein Englischunterricht ‚mehrsprachenfreundlich‘ werden kann.

Ein abschließendes Fazit dient dem Überblick über die Arbeit einerseits sowie dem Ausblick auf einen mehrsprachigen Englischunterricht und was für diesen unternommen werden muss andererseits.



# 1 Fremdsprachenlernen in der Grundschule

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wurde mit dem Schuljahr 2003/2004 flächendeckend in allen Bundesländern Deutschlands eingeführt (vgl. Krüger/Reinfried 2004: 7). Neben der Einführung von Englisch als häufigster unterrichteter Fremdsprache werden in einigen Bundesländern ebenfalls Italienisch, Französisch, Spanisch und Russisch unterrichtet (vgl. Tab. 1, Kap. 1.3). Dieser ‚Frühbeginn‘<sup>4</sup> des Fremdsprachenunterrichts setzt in Deutschland im dritten Schuljahr ein. Die Schülerschaft ist zu diesem Zeitpunkt etwa neun Jahre alt. Bei einsprachig aufwachsenden Kindern ist der Alphabetisierungsprozess in der Muttersprache abgeschlossen und „eine erste Grundlage für die Herausbildung von Begriffen erfolgt, die für die Orientierung in der Welt und im Zusammenleben der Menschen der eigenen kulturellen Gruppe notwendig sind“ (Bliesener 1998: 8).

Der Frühbeginn ist nicht die bloße Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule. Es wird vielmehr darauf Rücksicht genommen, dass Grundschul Kinder „anders lernen und andere Bedürfnisse haben als ältere Schülerinnen und Schüler“ (Mayer 2003: 56).

Dadurch bedeutet der Fremdsprachenunterricht der Grundschule „die bewusste Vernetzung und Integration grundschulpädagogischer *und* fachdidaktischer Aspekte“ [Hervorhebung im Original] (ebd.). Im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht an weiterführenden Schulen werden in der Grundschule alle Kinder unabhängig von ihrer Leistung gemeinsam unterrichtet. Zudem liegt der Schwerpunkt des Lernens hier auf der Mündlichkeit (vgl. Christ 2003: 449). Die zu erreichenden Lernziele werden auf der Basis grundschulpädagogischer Überlegungen aufgestellt.

---

4 Der Begriff ‚Frühbeginn‘ wurde auch für den Frühbeginn der 1970er Jahre und für die Eliteklassen der Grundschule in der DDR für Russisch gebraucht (vgl. Klippel 2000: 12f). In dieser Arbeit ist hiermit jedoch der grundschulgemäße Fremdsprachenunterricht gemeint.

## 1.1 Gründe für den Frühbeginn

Forschungen aus den 1970er Jahren (vgl. Kap. 1.2.1), die besagten, dass junge Lerner von Fremdsprachen älteren allgemein überlegen sind (Singleton 1989), können nicht weiter bestätigt werden, da viele der Untersuchungen zum Spracherwerb mit Migranten und deren Zweitsprache<sup>5</sup> durchgeführt wurden (vgl. Klippel 2000: 16). Durch das Aufwachsen im anderen Land kommt es beim Zweitspracherwerb jedoch zu einem erhöhten Maß an Kontaktzeiten mit der anderen Sprache. Diese Kontaktzeiten stehen im schulischen Lernprozess nur sehr begrenzt zur Verfügung (vgl. Sauer 2004: 25).<sup>6</sup>

Dennoch scheint es, als lernten Kinder fremde Sprachen besonders leicht. Aus physiologischer Sicht gesehen, lernen Kinder im Alter von etwa neun Jahren noch intuitiv. Sie können sich neue Wörter schneller als Erwachsene merken, was nach Forschungen der *Cornell University* damit zusammenhängt, dass Kinder für den Erwerb und die Verarbeitung von Sprache nur einen Abschnitt der vorderen Gehirnregion als Speicher benötigen, die sog. Broca-Arealen (vgl. Bliesener 1998: 9). Erwachsene Lerner hingegen müssen erst einen zusätzlichen Speicher schaffen (vgl. ebd.). Kinder können zudem besser als Erwachsene verschiedene Laute erkennen, unterscheiden und reproduzieren (vgl. ebd.). Sie verfügen somit über eine ausgeprägtere Imitationsfähigkeit im Bereich der Artikulation. Damit ist ein früher Fremdsprachenunterricht für die Aussprache und Sprachbeherrschung der Kinder von großer Bedeutung (vgl. Bleyhl 2000: 21).

Der Wunsch, sich in der anderen Sprache mitzuteilen, demnach der Wunsch nach Kommunikation von Schülerinnen und Schülern, ist eine psychologische Begründung für den Frühbeginn. Die Unbekümmertheit, mit der sie an die andere Sprache herantreten, ist in der Grundschule noch besonders gegeben (vgl. Bliesener 1998: 10f). Grundschulkindern begegnen Fremdsprachen und fremden Kulturen mit einer

---

5 Zweitsprachen sind in der täglichen außerschulischen Lebenswelt des Lerners vorhanden und werden für die dortige Kommunikation genutzt (vgl. Sarter 1997: 4f). Damit sind sie von Fremdsprachen zu unterscheiden.

6 Zudem kann die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund und ihr Spracherwerb im Deutschen, welcher zur Teilhabe am Leben in Deutschland notwendig ist, nicht mit der Situation von monolingual aufwachsenden Kindern im Englischunterricht gleichgesetzt werden.

ausgeprägten Offenheit: „Frühes Fremdsprachenlernen formt also Denkweisen und Verhaltensmuster im Hinblick auf spätere Kontakte zu fremden Sprachen und Kulturen“ (Klippel 2000: 18). Um Vorurteile abzubauen bzw. vorzubeugen, sollte der Fremdsprachenunterricht demzufolge schon früh beginnen (vgl. Fröhlich-Ward 2003: 198).

Fremdsprachenunterricht erweitert auch den ‚eigenen Horizont‘. Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen (vgl. Bliesener 1998: 11). Frühes Fremdsprachenlernen kann damit einen Beitrag zur Förderung der Gesamtpersönlichkeit eines jungen Menschen leisten (vgl. Freudenstein 1992: 19). Hinzu kommt die positive Wirkung auf andere Lernbereiche, unabhängig vom tatsächlich erreichten Lernstand in der Fremdsprache (vgl. Bliesener 1998: 11).

Politisch gesehen, dienen Fremdsprachenkenntnisse als die Schlüsselqualifikationen für die europäische Mehrsprachigkeit (Mindt/Schlüter 2003: 9). „Sie ermöglichen die Teilhabe an grenzüberschreitender Kommunikation und an interkulturellem Austausch. Sie bereiten gleichzeitig auf den Wettbewerb im europäischen Arbeitsmarkt vor“ (Bliesener 1998: 13).

Fremdsprachenlernen in der Grundschule erlaubt die frühere Aufnahme weiterer Fremdsprachen und ist damit förderlich für die geforderte Mehrsprachigkeit (vgl. Klippel 2000: 15). Von großer Bedeutung ist auch, dass Sprachen die Türen zu anderen Kulturen öffnen (vgl. Bliesener 1998: 14). Damit erfahren Grundschulkinder, wie andere Kulturen sprechen, aber auch leben, feiern, etc. Das Erlernen einer Fremdsprache ermöglicht folglich einen Zugang zum Fremden, verdeutlicht die Besonderheiten der eigenen Sprache und Kultur und soll zu Toleranz und Verständnis des Fremden führen (vgl. Mindt/Schlüter 2003: 9).

Wichtige Argumente für den frühen Fremdsprachenunterricht sind demnach die Neugier und Offenheit der Kinder Fremdem gegenüber, ihre ausgeprägte Sprachfreudigkeit und die Fähigkeit und Bereitschaft zu imitieren. Als politisch ausgerichtete Gründe kommen die Vorbereitung auf ein mehrsprachiges Europa und der Zeitgewinn durch den früheren Beginn hinzu.

## 1.2 Entwicklung des Fachs Englisch in der Grundschule

Der Ursprung des frühen Fremdsprachenunterrichts lässt sich schon zur Zeit der Reformpädagogen zu Beginn des 19. Jahrhunderts finden (vgl. Kubanek-German 2001). In den Freien Waldorfschulen von Rudolf Steiner gibt es seit Eröffnung der ersten Schule in Stuttgart im Jahr 1919 zwei Fremdsprachen (hier Englisch und Französisch) als Unterrichtsfächer ab dem ersten Schuljahr (vgl. Jaffke 1996). Auch in öffentlichen Schulen gab es in den 1920er Jahren vereinzelt Ansätze zum Fremdsprachenlernen im Grundschulalter, die jedoch nach 1933 wieder verworfen wurden (vgl. Christ 2003: 449). In den USA sorgte das Programm ‚FLES‘ (*Foreign Languages in Elementary Schools*), welches um 1922 begann, für Aufsehen (vgl. ebd.).

„Von den 50er-Jahren an wurden in vielen europäischen Ländern Versuche mit dem Frühbeginn in Grundschulen, zum Teil auch in Kindergärten und Vorschulen gestartet“ (ebd.). Verstärkt wurden diese Versuche durch die Überzeugung, dass Kinder besonders sprachlernfähig seien. Die Forschungsarbeiten von Penfield und Roberts (1959) unterstützten diese „mit ihrem neurophysiologischen Nachweis einer auf die Erstsprache bezogenen frühkindlichen Überlegenheit der angeborenen Fähigkeit zur Sprachproduktion“ (Sauer 2000a: 7). Wie eingangs erwähnt, kann diese Überlegenheit jedoch nur für das *natürliche* Zweitsprachenlernen von Kindern mit Migrationshintergrund und dementsprechend nur mit großem Kontakt zur Zielsprache gelten (vgl. Sauer 2000b: 3).

Nicht alle Projekte zum frühen Fremdsprachenbeginn waren erfolgreich. Auch der großangelegte britische Versuch zu *French in the Primary School* wurde nach einigen Jahren wieder eingestellt (vgl. Burstall 1974). Dieser Versuch konnte nicht nachweisen, dass die Beteiligten denen überlegen waren, die nicht am Versuch teilgenommen hatten (vgl. Hermann-Brennecke 1993: 101). Des Weiteren geht aus dieser Studie hervor, dass Kinder, die mit der Fremdsprache nicht zurecht kommen, ihre negativen Erfahrungen auf das Fremdsprachenlernen allgemein übertragen (vgl. ebd.: 102).

Helmut Sauer (2000a, 2000b), einer der führenden Vertreter des frühen Fremdsprachenlernens, führte eine Studie über die Veröffentlichungen zum Fremdsprachenfrühbeginn von 1962 bis 2000 durch (vgl. Sauer 2000a). Demzufolge gab es in Deutschland seit den frühen

1960er Jahren zwei Hochphasen des Interesses an frühem Fremdsprachenunterricht, eine zu Beginn der 1970er Jahre und eine zweite, wesentlich umfassendere, in den 1990er Jahren.

### 1.2.1 Erste Hochphase in den 1970er Jahren

Das Ziel des Fremdsprachenlernens in dieser ersten Hochphase war es, die Endleistungen der Schülerinnen und Schüler durch die Nutzung der Fähigkeiten des frühen Kindesalters zu verbessern (vgl. Sauer 1993: 85). Nach Sauer galten fächerübergreifende Ziele wie Erziehung zu Toleranz und Völkerverständigung sowie die Relativierung und Erweiterung des muttersprachlich begrenzten Weltbildes als sekundär (vgl. ebd., Sauer 1972). Sprache sollte jedoch nicht als System, sondern als angewandtes Instrument der Verständigung unterrichtet werden; eine kommunikative Kompetenz sollte sich durch den Unterricht entwickeln (vgl. Edelhoff 2003b: 145).

Die Fremdsprachendidaktik war zu dieser Zeit stark geprägt von der Lernpsychologie des Behaviorismus: „Man meinte, im Fremdsprachenunterricht Lernerfolge über die häufigen Wiederholungen mechanisch-konditionierter *pattern drills* erreichen zu können, also durch die ‚Dressur‘ in Satzbaumustern, die sich in der Theorie hervorragend mit den Vorstellungen vom imitativen Lernen trafen“ (Schmid-Schönbein 2001: 13). Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder im Grundschulalter stärker imitativ lernen als Erwachsene, bevor dieses Lernen von kognitiven Lernprozessen abgelöst wird: „The young child is believed to possess not only special powers of imitation but also greater flexibility, greater spontaneity and fewer inhibitions than the adolescent or adult [...]“ (Stern 1967; zit. n. Elsner 2005: 12).

Eine wesentliche Rolle für die Diskussionen über den Fremdsprachenfrühbeginn spielten noch immer die neurophysiologischen Thesen von der Überlegenheit der frühkindlichen Lebensphase für das Sprachenlernen (vgl. Sauer 1993: 85). Von Penfield und Roberts wurde die *optimum age hypothesis* entwickelt (vgl. Penfield/Roberts 1959): “[...] for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine [...]” (ebd.: 236). Erich Lenneberg vertrat 1972 die These, dass eine „critical period“ für das Sprachenlernen im Alter zwischen zwei und zwölf Jahren existiere. Demnach sei der Fremdspracherwerb bei Erwachse-

nen schwieriger und das akzentfreie Sprechen könne nicht mehr erreicht werden (vgl. Lenneberg 1972: 217.)

Diese These wurde unterstützt durch die Annahmen des amerikanischen Sprachwissenschaftlers Noam Chomsky, der den Menschen mit dem *Language Acquisition Device* (LAD) ausgestattet sah. Es wurde nicht mehr davon ausgegangen, dass Spracherwerb durch ein reines Reiz-Reaktions-Muster abläuft. Er wurde nun als eine eigenständige Leistung des Menschen angesehen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 13f).

All diese Argumentationen aus der Forschung stützten die erste Hochphase des Frühbeginns auch in Westdeutschland in den 1970er Jahren (vgl. ebd.: 14).

Zwischen 1970 und 1975 führten Doyé und Lüttge (Doyé/Lüttge 1977) einen Schulversuch an zwölf Grundschulen und zehn weiterführenden Schulen in Lüneburg und Braunschweig durch. Dieser war der bekannteste von einer Reihe von Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht zu dieser Zeit. Doyé und Lüttge konnten nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler mit frühem Fremdsprachenbeginn in der Grundschule am Ende der siebten Klasse denen hochsignifikant überlegen waren, die Englisch erst ab der 5. Klasse gelernt hatten (vgl. Hegele 1994: 5f). Dieser Erfolg war jedoch aus der Sicht Sauers an drei Bedingungen gebunden: 1. grundschulgemäßer Unterricht, 2. fachlich und methodisch qualifizierte Lehrkräfte und 3. Kontinuität beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe (vgl. Sauer 2004: 15). Trotz dieser positiven Ergebnisse wurde nur in Hessen der Fremdsprachenunterricht nach Abschluss der Schulversuche im Kanon der Grundschule fest verankert (vgl. Hegele 1995: 6). Versuche mit Englischunterricht in einigen anderen Bundesländern Deutschlands (Berlin, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) wurden wieder eingestellt (vgl. Christ 2003: 449). Die Gründe für den Abbruch waren unterschiedlich. Der Unterricht wurde als Überforderung der Kinder angesehen. Zudem wurde der frühe Fremdsprachenunterricht seitens der Grundschullehrer kritisiert. Sie „fürchteten unerwünschten Leistungsdruck durch ein Fach, das in den Sekundarschulen selektiv wirkt und sahen vor allem die Vorrangigkeit des Erlernens der Muttersprache als gefährdet“ (Sauer 1993: 86). Auch die Sekundarschullehrer kritisierten das Konzept. Sie fühlten sich um den reizvollen Anfangsunterricht der Fremdsprache gebracht (vgl. Hegele 1994: 6).

Bei der Beurteilung waren jedoch nicht nur die methodischen und institutionellen, sondern auch die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu bedenken. Ein weiterer Grund gegen die Einführung von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule waren die Schwierigkeiten in der schulpolitischen Umsetzung. Es gab keine ausgebildeten Lehrkräfte und andere Fächer hätten für den Fremdsprachenunterricht gekürzt werden müssen. Zudem konnte die Frage nach der Effektivität des frühen Fremdsprachenunterrichts nicht überzeugend beantwortet werden, da neuere Forschungsergebnisse zeigten, dass „der Vorsprung von Kindern mit Frühbeginnvorkenntnissen in den gemischten Klassen der weiterführenden Schulen schnell verloren [ging] (...)“ (Sauer 1993: 86). Damit blieben die zahlreichen Versuche und die positiven Ergebnisse der Forschungsprojekte zunächst folgenlos (vgl. Elsner 2005: 14).

### *1.2.2 Konzeptionsstreit der 1990er Jahre*

Neu entfacht wurden die Diskussionen um den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht europaweit mit Beginn der 1990er Jahre: „Die veränderte politische Situation (der Zusammenbruch der Sowjetunion, die deutsche Vereinigung, der europäische Einigungsprozess) spielten dabei eine nicht unbedeutende Rolle“ (Christ 2003: 450). Die Europäische Kommission forderte in ihrem Weißbuch über Bildung (Teaching and Learning: Towards the Learning Society) von 1995, dass die Bürger Europas fähig sein sollten, in drei Sprachen zu kommunizieren (vgl. Kubanek-German 2003: 11). Damit sollte auch sprachlich die Erhaltung der kulturellen Vielfalt in Europa gesichert bleiben. Der Hauptgedanke für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule war entgegen der Begründungen der 1970er Jahre die Erziehung zu Mehrsprachigkeit (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 16). Aus der Forderung nach europäischer Sprachenvielfalt entfachte sich der sog. „Sprachenstreit“ (vgl. ebd.: 17). Es gab viele Kritiker der in der Grundschule in Schulversuchen meist dominanten Fremdsprache Englisch (vgl. Kap. 1.1.2.2).

Das erneut einsetzende Interesse am frühen Fremdsprachenlernen „knüpfte zwar an den Schulversuchen der 60er und 70er Jahre an, folgte aber deutlich anderen Motiven und brachte neue didaktisch-methodische Konzepte hervor“ (Hegele 1994: 6). Neben zahllosen

Aufsätzen, welche die Vor- und Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens (z.B. Heindler/Schimek/Wolf 1995) und die Sprachenwahl (z.B. Gogolin 1992; Reisener 1992) behandelten, trat insbesondere die Frage nach einer geeigneten Konzeption in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen (vgl. Elsner 2005: 15). Während Hans Bebermeier (1992) das Konzept ‚Begegnung mit Sprachen‘ vertrat, setzten sich Peter Doyé (1991) und Helmut Sauer (1993) für den systematischen Fremdsprachenunterricht als einen ergebnisorientierten Unterricht ein. Beide kontroverse Konzeptionen werden im Folgenden dargestellt.

### 1.2.2.1 Begegnung mit Sprachen

Unter dem Begriff ‚Begegnung mit Fremdsprachen‘ werden heute mehrere Konzepte gefasst, deren Gemeinsamkeit darin besteht, „den frühen Fremdsprachenunterricht nicht auf Englischunterricht (und die entsprechenden angloamerikanischen Kulturen) zu begrenzen und das Tor zu anderen Sprachen und Kulturen wenigstens optional offen zu halten“ (Krüger/Reinfried 2004: 7). Im Mittelpunkt steht demnach die Vermittlung interkultureller Erfahrung; eine lernzielorientierte Progression ist von Anfang an nicht vorgesehen (vgl. Klippel 2000: 12).

In Nordrhein-Westfalen existiert das Projekt ‚Begegnung mit Sprachen‘ seit 1992 (vgl. Bebermeier 1992). Zielsetzung ist, Kinder auf Sprachen, ihre Erscheinungsformen und ihren Sprachgebrauch aufmerksam zu machen (vgl. Christ 2003: 451).<sup>7</sup> Durch das Entdecken von Sprachen soll soziale Integration gefördert werden (vgl. Christ 2003: 451). Um das Interesse an Sprachen allgemein zu wecken, wurden in Nordrhein-Westfalen Türkisch und Italienisch als Herkunftssprachen, Niederländisch als Nachbarsprache sowie Englisch, Französisch angeboten. Allerdings muss der Lehrer der gewählten Sprache mächtig sein, was die Mehrsprachigkeit heutzutage meistens auf

---

7 Zum Sprachgebrauch sei hier das britische, aus den 1980ern stammende Konzept *language awareness* genannt, durch welches auch in Deutschland die Sensibilisierung für die eigene und für andere Sprachen und das Bewusstmachen von Sprachunterschieden in den Vordergrund rückte (vgl. Hawkins 1981). Das Konzept sollte zur Verbesserung der Muttersprache durch erhöhte Aufmerksamkeit auf kommunikative Funktionen sowie verbessertes Fremdsprachenlernen aufgrund der gleichen Bewusstseinsstruktur für andere Sprachen beitragen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 56).

Englisch reduziert (vgl. Schwarz 1998: 19). Das ‚Begegnung mit Sprachen-Projekt‘ sollte dazu führen, dass sich „Kinder unterschiedlicher sprachlicher Herkunft in ihren individuellen Fähigkeiten ergänzen und voneinander lernen können, und allen Kindern sprachlich differenzierte Grundlagen für weiterführendes Lernen und soziales Verhalten vermittelt werden“ (Bebermeier 1992: 12). Internationale Begegnungen, die durch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund täglich stattfinden, sollen demnach didaktisch genutzt und den Kindern als Bereicherung erfahrbar gemacht werden (vgl. ebd.). Indes wird übersehen, dass sich Klassen aus Kindern verschiedener ethnischer Zugehörigkeit zusammensetzen, die gemeinsam der Fremdsprache (häufig Englisch) begegnen sollen, ohne die jeweiligen Herkunftssprachen zu beachten (vgl. Hermann-Brennecke 1993: 103). Begegnung wird „ganzheitlich verstanden und bedeutet nicht nur Wahrnehmen und Kennenlernen, sondern kommunikatives Einüben von sprachlichen Ausdrucksmitteln und interkulturellem Lernen“ (Christ 2003: 451).

Peter Doyé bemerkt kritisch zu diesem Konzept: „Wenn man die Kinder der Grundschule mit ihren Dispositionen und Fähigkeiten, ihren Bedürfnissen und Wünschen ernst nimmt, darf man sie nicht mit Begegnungen abspeisen, sondern muss ihnen Gelegenheit bieten, Fremdsprachen zu *lernen*“ [Hervorhebung im Original] (Doyé 1991: 146). Er hält einen systematischen Fremdsprachenunterricht mit affektiven *und* sprachlichen Zielen für notwendig (vgl. ebd.: 145). So ist die „hohe Motivation, die sich bei allen Versuchen mit systematischem Fremdsprachenunterricht gezeigt hat, (...) vor allem auf die vorhandene Möglichkeit sprachliche Kompetenz zu erwerben und zu demonstrieren, zurückzuführen“ (Doyé/Lüttge 1977 zit. n. Doyé 1991: 145).

Die Begegnungskonzepte sehen eine Weiterführung des Unterrichts in der Sekundarstufe nicht vor, was zu massiver Kritik der Gegenseite führt. Der Unterricht ist nur als ein Einstieg in das Sprachenlernen gedacht, um „eine Art Nährboden zu schaffen, auf dem das spätere Sprachenlernen dann leichter vonstatten gehen soll“ (Vollmuth 2004: 74).

Seit 1984 gibt es Fremdsprachenunterricht mit Begegnungsgedanken in Baden-Württemberg mit dem Konzept ‚Lerne die Sprache des Nachbarn‘. Hier finden aufgrund der Grenznähe regelmäßig Partnerschaften zwischen deutschen und französischen Schülerinnen und

Schülern statt und in den dritten und vierten Klassen werden jeweils drei Stunden freiwilliger Fremdsprachenunterricht auf spielerische Weise erteilt (vgl. Klippel 2000: 12). Auch dieser Begegnungsunterricht besitzt „keinen Lehrplan mit genau definierten, progressiv aufeinander aufbauenden linguistischen Lernzielen, freilich wirken die vorzubereitenden konkreten Begegnungs- und Kommunikationssituationen systematisierend auf die Stoffauswahl“ (ebd.). Ziel dieses regionalen Projektes ist das gegenseitige Kennenlernen, Verstehen und Achten (vgl. Sauer 1993: 89). Kritisch ist anzumerken, dass das in der Grundschule kommunikativ erlernte Französisch durch die am meisten vertretene Fremdsprache Englisch in der Sekundarstufe wieder verlernt wird (vgl. ebd. 90).

Letztlich fällt auch das heute noch aktuelle Konzept der ‚Immersion‘ unter die Begegnungskonzepte. Hier werden alle oder einige Lernbereiche der Grundschule in der fremden Sprache vermittelt. Dadurch tauchen die Schülerinnen und Schüler in die fremde Sprache ein; sie ist nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Kommunikationsmittel (vgl. Klippel 2000: 13). Dieser bilinguale Unterricht ist inhaltsorientiert, Kinder mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund lernen miteinander und helfen sich gegenseitig (vgl. Christ 2003: 451). Wie der Ansatz ‚Begegnung mit Sprachen‘ ist auch dieser Unterricht ganzheitlich ausgerichtet, die Schülerinnen und Schüler lernen handlungsorientiert und spielerisch mit allen Sinnen (vgl. ebd.): „Ziel dieses Lernens in zwei Sprachen ist es, eine Öffnung zur individuellen Mehrsprachigkeit anzubahnen“ (ebd.). Das Konzept stammt ursprünglich aus Kanada, aber es gibt auch in Deutschland vereinzelt bilinguale Grundschulen, beispielsweise die ‚Staatliche Europa-Schule Berlin‘ (vgl. Zydatiß 1999). Dieser Ansatz ist besonders für Kinder mit Migrationshintergrund und ihren Mitschülern effektiv, um zu fremdsprachlichem Bewusstsein zu gelangen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 21).

Die Entwicklung in Richtung Mehrsprachigkeit und Begegnungen mit Fremdsprachen im Grundschulunterricht steigerte die Anzahl der möglichen Modelle des schulischen Fremdsprachenlernens und löste vor allem in den 1990er Jahren kontroverse Diskussionen unter den Fachleuten und Betroffenen aus (vgl. Sauer 1993: 87). Die Kontrahenten dieser Modelle vertraten das Modell des systematischen Fremdsprachenunterrichts.

### 1.2.2.2 Systematischer Fremdsprachenunterricht

Dieses Konzept knüpft an die Ideen der 1960er und 1970er Jahre an und stellt die Vermittlung einer elementaren sprachlichen Kompetenz, welche das Erlernen von Fremdsprachen in den Sekundarstufen erleichtern und verbessern soll, in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Hegele 1994: 8). Der Fremdsprachenunterricht wird in eigenen Unterrichtsstunden von einer Fachlehrkraft erteilt (vgl. Elsner 2005: 19). Doch trotz aller Systematik ist dieser grundschulgemäße Fremdsprachenunterricht nicht gleichzusetzen mit dem Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe. Er versteht sich als handlungsorientierter Unterricht ab der 3. Klasse, der es möglich macht, Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Mittel zum sprachlichen Handeln zu erfahren (vgl. Bach/Timm 2003: x). Somit entsteht eine „kommunikative Progression“: Die Schülerinnen und Schüler erlangen im Rahmen konkreter Kommunikationssituationen eine begrenzte, aber erweiterbare rezeptive und produktive Sprachkompetenz (vgl. Alig 1992: 8). Hörverstehen und Sprechen stehen in diesem Konzept im Vordergrund (vgl. ebd.).

Nach Karlheinz Hellwig ist der systematische Fremdsprachenunterricht ergebnisorientiert, aber frei von Leistungsdruck, auf Kommunikation und Kooperation gerichtet. Er gestattet elementare interkulturelle Erfahrungen, fördert Kreativität und spielerisches Lernen (vgl. Hellwig 1992). Frei von Leistungsdruck ist der Fremdsprachenunterricht in 10 von 16 Bundesländern jedoch nicht mehr. Hier werden die Leistungen spätestens ab der 4. Klasse benotet (s. Tabelle 1 in Kap. 1.3; Kap. 2.4).

Das allgemeine Ziel dieses Konzeptes, die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen in Kommunikationssituationen vorzubereiten, findet in einer weitgehend einsprachig Englisch gestalteten Unterrichtsdurchführung Eingang. Dass Englisch in einem mehrsprachigen Europa die erste Fremdsprache sein soll, ist jedoch umstritten (z.B. seitens Vertretern von Französisch, vgl. Wilts 2002). Friederike Klippel äußert sich zu dieser Diskussion:

„Elternwille, Weltgeltung, Lehrerqualifikationen, Schülerinteressen, leichter Einstieg – alle diese Aspekte sprechen für Englisch in der Grundschule. Um jedoch das bildungspolitische Ziel der Mehrsprachigkeit zu unterstützen, wäre es angebracht, unser Sprachenkonzept für Primar- und Sekundarstufe generell

zu überdenken. Englisch in der Grundschule könnte der Weg zur Mehrsprachigkeit gerade dann sein, wenn durch das frühere Einsetzen des Englischunterrichts Zeit in der Sekundarstufe gewonnen werden könnte, um mehr und andere Sprachen zu lernen“ (Klippel 2000: 14f).

Englisch kann somit als Wegbereiter für das Lernen weiterer Fremdsprachen gesehen werden und als Antwort auf erfolgreichen Englischunterricht in anderen europäischen Ländern wie beispielsweise in Norwegen und Österreich, wo Englisch ab der ersten Klasse unterrichtet wird (Schmid-Schönbein 2001: 18).

Das von Fremdsprachendidaktikern vertretene Konzept des systematischen Fremdsprachenunterrichts ist auf eine Weiterführung des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe (Hegele 1994: 9) und auf die Vorbereitung auf das Arbeitsleben ausgerichtet (Sauer 1993: 88). Dazu Peter Doyé: „Nur wenn der Unterricht in der 5. Klasse an das anschließt, was die Kinder vorher gelernt haben, ist Frühbeginn sinnvoll“ (Doyé 1990: 30). Somit wird versucht, die Leistungen der Kinder am Ende der 4. Klasse vergleichbar zu machen, um eine Weiterführung in der Sekundarstufe zu ermöglichen.

Kritik seitens der Vertreter der Begegnungsmodelle wird vor allem gegen den Verzicht auf den Aspekt der interkulturellen Erziehung gehegt (vgl. Bebermeier 1994). Wenn nur Englisch als Fremdsprache thematisiert wird, kann es nicht zu einer notwendigen Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Grundschule kommen. So bereitet nur ein Begegnungsunterricht mit dem Ziel der Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen auf eine kulturell heterogene Gegenwart und Zukunft vor: „Das Begegnungssprachenkonzept, nicht aber die bequeme Reduktion auf sprachliche Kompetenzen, ist die anspruchsvolle und verantwortungsbewusste Antwort auf Erfordernisse der Zeit“ (Pelz 1992: 167). Damit wird seitens der Kritiker dieses Konzeptes auch kritisiert, dass die Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund oder Nachbarsprachen nicht im Unterricht thematisiert werden. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass sich der systematische Fremdsprachenunterricht der Grundschule nicht vom Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe absetzt (vgl. Pelz 1992: 167). Auch wenn dieses Konzept eher aus den Reihen der Fremdsprachendidaktiker als der Grundschuldidaktiker vertreten wird, werden motorische, rhythmische

und musische Elemente in den Unterricht integriert und „der häufige Wechsel verschiedener Aktions- und Sozialformen dient der Berücksichtigung eines altersangemessenen, grundschulgemäßen Unterrichts und grenzt das frühe Fremdsprachenlernen vom Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe ab“ (Elsner 2005: 20).

### 1.3 Gegenwart: Diskussionen und Konzepte

In der zweiten Hochphase der Diskussionen um den frühen Englischunterricht wurden die entscheidenden Impulse gesetzt, das frühe Fremdsprachenlernen flächendeckend einzuführen (vgl. Mayer 2003: 58). Diese Entscheidung wurde durch den europäischen Integrationsprozess und die Forderung des Europarates nach Mehrsprachigkeit begünstigt (vgl. ebd.). Jedoch bestehen teilweise enorme Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, insbesondere in Bezug auf die angebotenen Sprachen, auf den Umfang des fremdsprachlichen Unterrichts und vor allem auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts (vgl. Bludau 1998: 52). Gegenwärtig kann noch zwischen dem Konzept der ‚Begegnung mit Sprache(n)‘, dem systematischen Frühbeginn und der Immersion unterschieden werden (vgl. Klippel 2000: 11), wobei sich das Konzept des systematischen Fremdsprachenunterrichts immer mehr durchgesetzt hat (vgl. Mayer 2003: 58). „Als maßgebliche Grundlage dient [den verschiedenen Konzepten i.T.] weiterhin der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1994, welcher die enge Verzahnung des Fremdsprachenunterrichts mit den Inhalten und Methoden des übrigen Unterrichts, den Vorrang des mündlichen Sprachgebrauchs sowie den Verzicht auf Leistungsbewertung betont“ (Elsner 2005: 23). Im Konzept der Begegnung mit Sprachen ist jedoch die Mehrsprachigkeit anzuzweifeln: „Viele Entwicklungen deuten zurzeit darauf hin, dass sich Mehrsprachigkeit für die meisten Schülerinnen und Schüler am Ende auf zwei Sprachen, nämlich auf Deutsch und Englisch hin verengt“ (Bartnitzky 2003: 7). Die Durchbrechung der „bikulturellen Perspektive“ (Hu 1998: 264) im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ist notwendig und möglich, da Sprachen wie die des Nachbarn und der Kinder mit Migrationshintergrund als mögliche Sprachen, mit denen man in Kontakt treten kann, vorhanden sind.

Letztendlich haben die verschiedenen Konzepte viele Gemeinsamkeiten, wie die der didaktischen Umsetzung z. B. kindgemäßes Lernen und der Verzicht auf grammatische Regelbildung (vgl. Christ 2003: 451f): „Das materielle Ergebnis ist, dass die Kinder – dem ihnen zur Verfügung stehenden Zeitbudget entsprechend – über einen erheblichen Vorrat an fremdsprachlichen Texten (Liedern, Reimen, Gedichten, Geschichten, Szenen, Spielen, usw.) verfügen, dass sie im Hörverstehen und im Hörsehverstehen, bei entsprechender Übung auch im Leseverstehen relativ weit entwickelt sind“ (ebd.: 452).

Bei Betrachtungen der Curricula wird eine Einheitlichkeit des Fremdsprachenunterrichts in den verschiedenen Bundesländern nicht nur in Bezug auf die Sprachenwahl, sondern auch auf die Ziele, Themen und Methoden (vgl. Kap. 2) offensichtlich: „Der Wunsch nach Konkurrenzfähigkeit und somit auch die Möglichkeit nach Vergleichbarkeit mit anderen europäischen Ländern, in denen das frühe Fremdsprachenlernen bereits lange zum Unterrichtsalltag gehört, scheint nun keine Zeit mehr für lange konzeptionelle Überlegungen zu lassen“ (Elsner 2005: 24).

Das Primärziel des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ist demnach nun das Erreichen einer „elementaren Kommunikationsfähigkeit“. (Mindt/Schlüter 2003: 11). Das Ziel der interkulturellen Erziehung ist in den Hintergrund gerückt (vgl. Elsner 2005: 25).

Einen Überblick über die aktuelle Situation des Fremdsprachenunterrichts in den einzelnen Bundesländern liefert die folgende Tabelle.

Wie aus der Tabelle deutlich wird, besteht trotz verschiedenster Konzepte und Curricula Übereinstimmung in der unterrichteten Wochenstundenanzahl und dem Beginn des Unterrichts. In allen Bundesländern werden die jeweiligen Fremdsprachen innerhalb von 2 Schulstunden wöchentlich ab Klasse 3 unterrichtet, abgesehen von Brandenburg (3 Schulstunden) und Rheinland-Pfalz (50 Minuten). Allerdings werden diese 90 Minuten in 2 Stunden à 45 Minuten pro Woche oder in kleineren Sequenzen über die Woche verteilt unterrichtet (vgl. Gompf et al. 2001: 94). Nur in Baden-Württemberg wird schon ab der ersten Klasse Fremdsprachenunterricht erteilt.

Tab. 1: Früher Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Stand 6/2005

Bundesland	Flächendeckende Einführung	Sprachen (1)	ab Klasse	Stundenzahl	Benotung
Baden-Württemberg	2003/04	E/F	1	2	ab Kl. 3(2)
Bayern	2003/04	E (3)	3	2	nein
Berlin	2002/03	E/F	3	Kl.3: 2 Kl.4: 3	ab Ende Kl. 4
Brandenburg	2003/04	E (4)	3	3	ja
Bremen	2003/04	E (5)	3	2	ja
Hamburg	1998/99	E (6)	3	2	ja
Hessen	2003/04	E/F (7)	3	2	ja (8)
Mecklenburg-Vorpommern	2003/04	E/F (9)	3	2	nein (10)
Niedersachsen	2002/03	E	3	2	ab Kl. 4
Nordrhein-Westfalen	2003/04	E	3	2	ja (11)
Rheinland-Pfalz	2004/05	E / F	3	50 min	nein (12)
Saarland	1992/93	F	3 (13)	2	nein
Sachsen	2004/05	E	3 (14)	2	ab Ende Kl. 4
Sachsen-Anhalt	2004/05	E	3	2	ja
Schleswig-Holstein	2004/05	E/F	3	2	nein
Thüringen	2001/02	E/F//R	3 (15)	2	nein

(Aktualisiert nach: Bildungsserver Nordrhein-Westfalen: [www.learn-line.de](http://www.learn-line.de), Stand Juni 2005.)

Nachfolgende Erläuterungen beziehen sich auf die gekennzeichneten Fußnoten:

- (1) E= Englisch, F= Französisch, I= Italienisch, R= Russisch
- (2) In Baden-Württemberg haben Noten in den Klassen 3 und 4 keine Versetzungsrelevanz.
- (3) In Bayern wird zukünftig ausschließlich E ab Klasse 3 angeboten; Angebote für Italienisch und Französisch sind nur punktuell.
- (4) In Brandenburg wird nur noch E ab Klasse 3 angeboten; weitere Fremdsprachen-Angebote sind nur noch punktuell.
- (5) In Bremen werden die Leistungen im Englischunterricht seit dem Schuljahr 2004/05 benotet, haben jedoch keine Versetzungsrelevanz.
- (6) In Hamburg wird an vier bilingualen Grundschulen Italienisch, Portugiesisch bzw. Spanisch mit 5 Wochenstunden erteilt.
- (7) In Hessen wird vorrangig wahlweise E/F angeboten; weitere Fremdsprachen-Angebote sind nur noch selten.
- (8) Fremdsprachen-Leistungen werden in Hessen seit dem Schuljahr 2003/2004 benotet. Sie haben jedoch keine Versetzungsrelevanz.
- (9) In Mecklenburg-Vorpommern zeichnet sich eine deutliche Tendenz für E/F ab, R wird nur noch punktuell angeboten.
- (10) In Mecklenburg-Vorpommern gibt es anstelle von Benotungen einen Sprachpass.
- (11) In Nordrhein-Westfalen wird die Notengebung ab dem Schuljahr 2006/2007 versetzungsrelevant.
- (12) In Rheinland-Pfalz wird anstelle einer Benotung ein Sprachportfolio erstellt.
- (13) Das Saarland führt seit 2001/2002 Schulversuche mit F ab Kl.1 an 43 Grundschulen durch.
- (14) An einigen Grundschulen Sachsens wird in Schulversuchen E bzw. eine andere Fremdsprache ab Klasse 1 angeboten.
- (15) An einigen Grundschulen in Thüringen wird E ab Klasse 1 in Schulversuchen ohne zusätzliche Unterrichtszeit erprobt.

## 1.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel zeigt Begründungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule auf und hebt im historischen Überblick über die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland die zwei Hochphasen des Fremdsprachenunterrichts in den 1970er Jahren und in den 1990er Jahren hervor. Diskussionsgegenstand der 1970er Jahre waren vor allem die zahlreichen Untersuchungen, die als physiologische und psychologische Begründungen für das leichtere Fremdsprachenlernen von Kindern gegenüber Erwachsenen galten. In den 1990er Jahren wurden aufgrund der politischen Veränderungen Europas die Untersuchungen und Bestrebungen der 1970er Jahre, Fremdsprachenunterricht schon in der Grundschule einzuführen, wieder aufgenommen und es bildeten sich sehr gegensätzlichen Konzeptionen heraus.

Neben den unterschiedlichen Begegnungskonzepten – das Konzept ‚Begegnung mit Sprachen‘ (Bebermeier et al. 1992), ‚Lerne die Sprache des Nachbarn‘ (Pelz 1989) und Immersionsansätzen (Zydatiś 1999) – hat sich das ergebnisorientierte Fremdsprachenkonzept verstärkt durchgesetzt. Hierbei wird im Gegensatz zu den anderen Ansätzen nur eine Sprache unterrichtet. Diese ist die im Alltag, der Wirtschaft und Technologie präsente Sprache Englisch (vgl. Mayer 2003: 59). Auch Nordrhein-Westfalen, dessen Ziel der 1990er Jahre die Förderung von Mehrsprachigkeit war, erteilt inzwischen in der Mehrheit der Grundschulen nur Englischunterricht (vgl. Kubanek-German 2003: 12f).

Sprachenlernen als Primärziel des Frühbeginns ist demnach wieder ins Zentrum der schulpolitischen und didaktischen Aufmerksamkeit gerückt und Leistung wird wieder positiv gewertet (vgl. Sauer 2004: 25).

Die Einführung des ergebnisorientierten, auf die Ausbildung kommunikativer Kompetenz ausgerichteten Englischunterrichts in der Grundschule, steht im Einklang mit den in den Medien diskutierten allgemeinen Bildungsdefiziten deutscher Schülerinnen und Schüler im europäischen Vergleich. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die internationalen Leistungsvergleiche wie die PISA-Studie zu nennen, denen in Deutschland seit geraumer Zeit große gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Somit soll dem Konkurrenzkampf mit dem frühen Englischunterricht in der Grundschule und dem daran anschließenden früheren Tertiärsprachenunterricht begegnet werden. Der Begegnungsgedanke ist damit in den Hintergrund gerückt.

Eine Begegnung mit fremden Sprachen als Bestandteil des Unterrichts in verschiedenen Fächern unter der Einbeziehung der besonderen kulturellen Bedürfnisse und Möglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sollte jedoch unabhängig vom Fremdsprachenunterricht möglich sein (vgl. Edelhoff 2003b: 144).

Abgesehen von dem noch nicht endgültig gelösten Problem des Konzeptes für den Fremdsprachenunterricht wird die Frage diskutiert, wie ein grundschulgemäßer und erfolgsversprechender Unterricht gestaltet werden muss. Dieser Frage wird im folgenden Kapitel nachgegangen.



## **2 Zielsetzungen, Inhalte und methodisch-didaktische Prinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule**

Ungeachtet der Kontroversen über die Formulierung und Gewichtung von Lernzielen für den Englischunterricht in der Grundschule Ende der 1990er Jahre und zu Beginn dieses Jahrhunderts sowie der unterschiedlichen Rahmenrichtlinien in den verschiedenen Bundesländern (vgl. Gutwerk 2005: 102) „lässt sich eine Vereinheitlichung in Bezug auf die Zielsetzungen des Faches, die didaktisch-methodischen Prinzipien und die inhaltliche Themenauswahl in den Lehr- und Rahmenplänen erkennen“ (Elsner 2005: 29). Diese werden im Folgenden vorgestellt.

### **2.1 Ziele des Englischunterrichts in der Grundschule**

Das Primärziel des frühen Englischunterrichts ist die „Steigerung des fremdsprachlichen Könnens als Notwendigkeit in einem mehrsprachigen Europa und einer Welt des globalen Wettbewerbs“ (Sauer 2000b: 5). Dieses Ziel ist nach Sauer jedoch nur unter drei Bedingungen zu erreichen: „1. Die Akzeptanz der Priorität der sprachlichen Zielsetzung, 2. die Produktion stufenübergreifender Lehrwerke und 3. neue Überlegungen und Versuche zu einem stufenübergreifenden Gesamtkonzept“ (ebd.). Durch den ergebnisorientierten Englischunterricht sind folglich die Ziele der Begegnungskonzepte, vor allem das nach Sensibilisierung für mehrere Sprachen, in den Hintergrund gerückt. Vielfach werden die Lernziele für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, angelehnt an die Lernziele der Sekundarstufen, in die Bereiche ‚Sprache‘, ‚Kultur‘ und ‚Kommunikationsfähigkeit‘ unterteilt (vgl. Krumm 2003: 116ff). Die folgenden Unterteilungen der Lernziele richten sich nach Mindt/Schlüter 2003 und Gutwerk 2005. Diese Einteilung lehnt sich an eine grundschulspezifische Beschreibung von Lernzielen an, die den Schüler in den Mittelpunkt stellen (vgl. Fröhlich-Ward 2003: 201).

### 2.1.1 *Affektiv-emotionale Lernziele*

„Ein wichtiges Ziel besteht darin, Freude und Motivation für das Lernen und die Verwendung der neuen Sprache zu wecken und längerfristig aufrecht zu erhalten“ (Mindt/Schlüter 2003: 17). Den Englischlehrkräften kommt demnach die herausfordernde Aufgabe zu, eine positive Grundeinstellung – „*a positive mind-set*“ (Schmid-Schönbein 2001) – der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Englischunterricht und fremden Sprachen allgemein aufzubauen. Die Schülerinnen und Schüler sollen für die Fremdsprache ‚geöffnet‘ werden (Mayer 2003: 57): „Diese Aufgabe kann nur gelingen, wenn Methoden und Themen die Kinder bewegen und ansprechen, wenn die Grundschullehrkräfte, die für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht verantwortlich sind, ihre Rolle in umfassender Weise ausfüllen, und wenn auch die Lehrenden der weiterführenden Schulen die veränderte Ausgangssituation mit all ihren Implikationen und Chancen anerkennen, aufgreifen und weiterführen“ (ebd.: 57f). Das Lernziel ‚Freude wecken‘ wird sowohl von Vertretern der Begegnungssprachenkonzepte als auch von den Befürwortern des systematischen oder ergebnisorientierten Unterrichts angestrebt. Zudem besitzt dieses Lernziel noch eine interkulturelle Komponente: Durch den Englischunterricht soll Interesse und Verständnis gegenüber der fremden Sprache und der fremden Kultur geweckt werden (vgl. Mindt/Schlüter 2003: 17). So sollen „Ängste vor Neuem und Vorurteile gegenüber dem Ungewohnten“ (ebd.) abgebaut werden, indem englische Gewohnheiten thematisiert werden. Hier lässt sich fragen, ob eine interkulturelle Kompetenz in Hinblick auf den angloamerikanischen Sprachraum in den sozial, kulturell und sprachlich heterogen zusammengesetzten Klassenzimmern ausreicht, um zu einem „verständnisvollen Miteinander unterschiedlicher Kulturen“ (ebd.) zu führen (vgl. Kap. 2.3.2).

### 2.1.2 *Sprachliche Lernziele*

Sprachliches Leitziel des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ist die „elementare mündliche Kommunikationsfähigkeit“ (Mindt/Schlüter 2003: 18). Damit ist die Fähigkeit gemeint, die fremde Sprache in kommunikativen Situationen auf elementarem Niveau anwenden zu können: „Aus diesem Grund sind vorrangig die mündlichen Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen zu schulen“ (Mindt/Schlüter

2003: 18). Erst wenn diese Fertigkeiten gesichert sind, kommen die Aufgaben, Gelesenes zu verstehen sowie Wörter und einfache Sätze zu schreiben, hinzu.<sup>8</sup> Klippel (2000: 23) betont, dass alle vier Fertigkeiten im Unterricht immer handlungsorientiert und sinnvoll miteinander verknüpft werden sollten. „Dazu werden Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben im Rahmen kommunikativer Aktivitäten trainiert“ (ebd.). Dem Aufbau der vier Fertigkeiten (*four skills*) ordnen sich die Teilsysteme Aussprache und Intonation, Grammatik und Wortschatz sowie die Sprachfunktionen unter (vgl. Mindt/Schlüter 2003: 20f). Dabei steht der Ausbau der Aussprache in der Grundschule im Vordergrund (vgl. Vollmuth 2004: 47).

Nach der Stufentheorie des Entwicklungspsychologen Jerome Bruner (1974) verläuft der Erstspracherwerb beim Kind in drei Stufen: erstens die *enaktive* Stufe, in der das Kind die Sprache hört, die konkreten Gegenstände sieht und sich darüber die Welt erschließt. Die nächste Stufe, „die *ikonische*, basiert auf sozialer Interaktion: Das Kind wird über Bilder, vor allem über Bilderbücher, in eine bereits abstraktere Darstellung der Welt eingeführt, die es ihm auch erlaubt, den konkreten situativen Kontext zu verlassen“ (Mayer 2003: 64). Wenn die „mentale Landkarte“ (ebd.) des Kindes stabilisiert ist, können die Sprachenlerner in die dritte, die *symbolische* Stufe übergehen, auf der die „in den vorausgegangenen Interaktionen sozial ausgehandelten und schließlich einigermaßen stabilisierten mentalen Begriffe“ (Bleyhl 2001: 247) in Form von Schrift weiter abstrahiert werden (vgl. Mayer 2003: 64). Diese Theorie, die für den Mutterspracherwerb ausgelegt ist, kann auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden. So gilt auch für den Erwerb der Fremdsprache das „Primat des Hörverstehens“ (ebd.): „Zwar verfügen Kinder über eine besonders hohe Fähigkeit, Klänge und Laute nachzuahmen, aber die Hörgewohnheiten müssen erst festgelegt werden, da Laute oft sehr ähnlich klingen und leicht verwechselt werden können“ (ebd.: 64f). Hierzu eignet sich besonders die Methode des *storytelling* oder das *TPR* (Total Physical Response), welche in Kapitel 2.3.3 und Kapitel 2.3.4 dargestellt werden.

---

8 Über den Umgang mit Schrift im frühen Englischunterricht vgl. Kap. 2.4.

Außerdem erwähnenswert ist das „Primat des Mündlichen“, wonach die mündliche Interaktion vor allem im Anfangsunterricht im Vordergrund steht (vgl. Mayer 2003: 65). Dem Ziel der Kommunikationsfähigkeit kommt dieses Primat entgegen, da mit der Fremdsprache kommunikativ gehandelt werden soll. Daran schließt, bei gefestigter „mentaler Landkarte“, die Zeit an, in der die Schrift als visuelle Hilfe genutzt wird (vgl. ebd.: 66; Kap. 2.4.2). Lesen und Schreiben als Lernziele des Fremdsprachenunterrichts waren in den 1990er Jahren noch nicht in den Lehr- und Rahmenplänen enthalten (vgl. Elsner 2005: 34f). „Interessant ist in diesem Zusammenhang insbesondere, dass gerade die Richtlinien der Bundesländer, die noch lange an ihrer begegnungssprachlichen Konzeption festhielten (Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg), „die Einbindung von reproduktiven und produktiven Texterstellungen und darüber hinaus die Zielsetzung der richtigen Orthografie mit einschließen“ (Elsner 2005: 35).

Wortschatz und Grammatik, die in der Grundschule gelernt werden, hängen von den Themen und Inhalten des Unterrichts ab. Diese sind jedoch in den Bundesländern jeweils unterschiedlich akzentuiert. Sogenannte verbindliche ‚Wortschatzlisten‘ sind im Anhang einiger Lehrpläne und Empfehlungen zu finden (z.B. Hamburger Rahmenplan 2003, Bayerischer Lehrplan 2004, Thüringer Lehrplan 2001). „Listen dieser Art verleiten zur Abprüfbarkeit und verdeutlichen erneut den aktuellen Trend zur Standardisierung und Instrumentalisierung von Messinstrumenten“ (Elsner 2005: 34).

Ein Grammatiklernen, wie es aus der Sekundarstufe bekannt ist, soll nicht stattfinden: „Als Grundregel des Umgangs mit Grammatik im Grundschul-Englischunterricht kann man festhalten, dass eine Erklärung von Regeln, also eine Bewusstmachung grammatischer Strukturen, nur auf Nachfragen der Kinder selbst erfolgen soll“ (Klippel 2000: 25). Stattdessen erfolgt eine unbewusste „Annäherung an sprachliche Routinen“ (Vollmuth 2004: 48).

Insgesamt hat in allen Bundesländern eine qualitative und quantitative Erweiterung der Zielvorgaben in Bezug auf die sprachlichen Lernziele stattgefunden (vgl. Gutwerk 2005: 112). Dies lässt sich anhand der Wortschatzlisten und Listen der grammatischen Strukturen der Rahmenrichtlinien erkennen. Elsner deutet dies als eine Widerspiegelung der Diskussion um Qualitätssicherung (vgl. Elsner 2005: 35).

### 2.1.3 Kognitive Lernziele

Die kognitiven Lernziele sind „Ziele im Bereich des Wissens und der Einsichten über die fremde Kultur und ihre Sprache“ (Mindt/Schlüter 2003: 21). Die in der fachdidaktischen Literatur und den Rahmenplänen (z.B. Rahmenplan Englisch Hamburg 2003; Kubanek-German 2001; Schmid-Schönbein 2001) eingeforderte Sprachbewusstheit (*language awareness*) soll durch die Außenperspektive auf eine andere Sprache durch den Kontrast zur eigenen Sprache zustande kommen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 54). Es können beispielsweise Vergleiche von ziel- und herkunftssprachlichen Routinen thematisiert werden (vgl. Vollmuth 2004: 48), was schon in den Bereich des interkulturellen Lernens übergeht, denn „Language Awareness im Fremdsprachenunterricht bedeutet auch Cultural Awareness“ (Luchtenberg 1995: 38). Allerdings merkt Elsner kritisch an, dass der Vergleich von der deutschen und englischen Sprache noch nicht zu einer *language awareness* führe. Diese wird erst angebahnt, wenn „neben dem Deutschen auch weitere Sprachen, insbesondere die der sich im Klassenzimmer befindenden ethnischen Minderheiten (z. B. Türkisch, Russisch, Kroatisch, etc.) mit in die Sprachreflexion einbezogen würden“ (Elsner 2005: 38). Dies ist allerdings in keinem Lehr- oder Rahmenplan der Bundesländer vorgesehen (vgl. ebd.). Die sozial, kulturell und sprachlich heterogene Schülerschaft an den meisten deutschen Grundschulen wird also nicht berücksichtigt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen zudem ein „elementares Wissen über andere Lebensgewohnheiten, Umgangsformen und Institutionen der englischsprachigen Welt“ erwerben (Mindt/Schlüter 2003: 21). Andere, nicht englischsprachige Länder und Kulturen werden jedoch nicht mit in die Themen des Englischunterrichts einbezogen.

## 2.2 Inhalte und Themengebiete des Englischunterrichts

Die Themen im Englischunterricht der Grundschule müssen sich aufgrund der begrenzten Unterrichtszeit und der Notwendigkeit des häufigen Wiederholens auf einige zentrale Bereiche beschränken. Grundlegend für die Auswahl sind Gesichtspunkte wie die Altersangemessenheit und die Anknüpfung an die Interessenlagen und sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Mindt/Schlüter 2003:

37). Die Autoren Mindt und Schlüter (2003: 37) schlagen folgende Themen für den frühen Englischunterricht vor:

Tab. 2: Themenbereiche des Englischunterrichts in der Grundschule

about myself	clothes	transport
at school	food and drink	festive events
meet my family and friends	animals	the world of English
at home	weather	earth and the universe
my body	leisure	the world of magic
colours	numbers and letters	location
time, days, months, seasons		

Diese Themenbereiche ähneln denen der Lehr- und Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer. Eine Reihenfolge ist nicht vorgegeben, die Inhalte sollten jedoch im Sinne des Spiralprinzips in Abständen immer wieder aufgenommen und um einige Gesichtspunkte erweitert werden: „Diese Wiederaufnahme sichert die Festigung und Verfügbarkeit der mit den einzelnen Themen verbundenen Sprachmittel (Ausssprache, Wortschatz, Grammatik, Sprachfunktionen)“ (Mindt/Schlüter 2003: 38). Als Grundlage für die Themenwahl des frühen Englischunterrichts steht eine Reihe von Lehrerhandbüchern zum Frühbeginn zur Verfügung.<sup>9</sup>

Die Inhalte des Englischunterrichts in der Grundschule eignen sich besonders, um einen fächerübergreifenden Unterricht zu ermöglichen (vgl. Mindt/Schlüter 2003: 22).

Das folgende Schaubild stellt einen Überblick über die Vernetzungsmöglichkeiten von Englischunterricht mit anderen Grundschulfächern exemplarisch am Thema ‚Harry Potter‘ verdeutlicht, dar.

<sup>9</sup> Zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrwerk im Englischunterricht der Grundschule sei auf die didaktisch-methodische Analyse der Lehrerhandreichungen für den Frühbeginn von Isabel Vollmuth (2004) verwiesen.

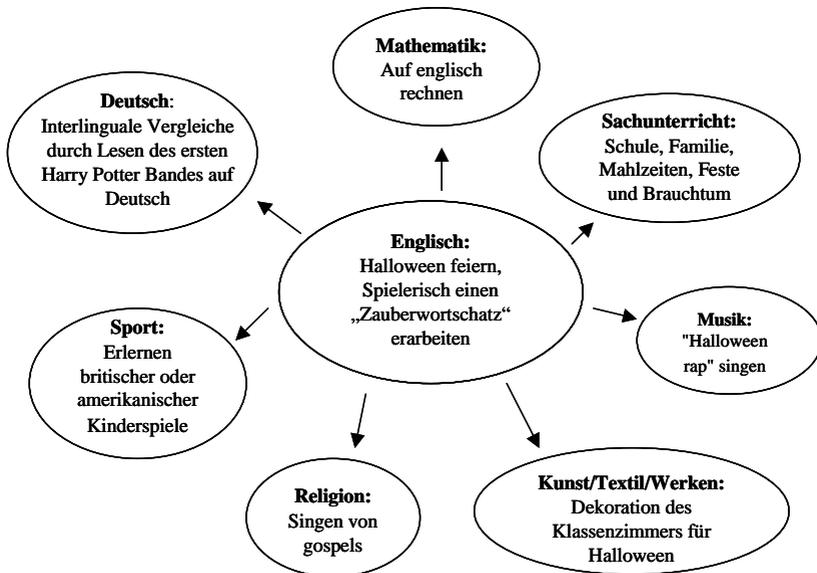


Abb. 1: 'Harry Potter' als fächerübergreifendes Projekt im Englischunterricht der Grundschule (ergänzt nach Vollmuth 2002: 63f).

Die methodisch-didaktischen Prinzipien, die die Umsetzung der genannten Inhalte und Themenbereichen des frühen Englischunterrichts ermöglichen, werden im Folgenden dargestellt.

### 2.3 Methodisch-didaktische Prinzipien des frühen Englischunterrichts

In diesem Kapitel sollen wichtige Prinzipien des frühen Englischunterrichts skizziert werden, über deren Grundschulgemäßheit und Charakteristika „weitgehend Konsens“ zu herrschen scheint (vgl. Voss 1997: 30).

Der Englischunterricht der Grundschule erfolgt möglichst einsprachig in der Zielsprache. Er knüpft an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an und findet in möglichst authentischen Situationen statt. Von der Lehrperson sind viele authentische Sprachanlässe zu schaffen, um die Kinder an den natürlichen Gebrauch der Sprache zu

gewöhnen (vgl. Karbe 1997: 13). Zur Stärkung des Vertrauens der Schülerinnen und Schüler in ihre Fremdsprachenkompetenz muss die Lernatmosphäre so sein, dass sie den Mut haben, Fehler zu machen. Bei klarer Verständlichkeit einer Schüleräußerung ist im Anfangsunterricht auf eine Korrektur möglichst zu verzichten („message before accuracy“). Jedoch ist ein vom Sprachenlerner wahrgenommenes korrigierendes Feedback von zentraler Bedeutung (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 122).

Im Folgenden werden vier Prinzipien bzw. Methoden des frühen Englischunterrichts vorgestellt, die in der Grundschule besondere Bedeutung haben.

### 2.3.1 *Altersgemäßer Unterricht*

Der Englischunterricht knüpft an die Erfahrungswelt der Kinder an. Er erfolgt nach grundschulspezifischen Prinzipien für unterrichtliches Handeln (vgl. Karbe 1997: 13). So ist er in hohem Maße anschaulich gestaltet, indem er Realgegenstände im Klassenraum und Dinge benutzt, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sind: „Im Unterricht nehmen spielerische Arbeitsformen<sup>10</sup> einen breiten Raum ein. Sie wecken Interesse und Neugier, halten die Freude am Lernen aufrecht und fördern die damit verbundene Motivation“ (Mindt/Schlüter 2003: 23). Ein altersgemäßer Fremdsprachenunterricht wird fächerübergreifend mit Spielen und ansprechenden Materialien und Methoden handlungsorientiert durchgeführt. Einen hohen Stellenwert haben Lieder und Bewegungsspiele im Anfangsunterricht, da sie dem „natürlichen Bewegungsdrang“ (Voss 1997: 30) der Kinder nachkommen und dazu beitragen, dass sich Sprache über mehrere Sinne einprägt. Diese grundschulspezifischen Prinzipien sind eng mit fachdidaktischen Lernansätzen verknüpft. Ursula Karbe nennt hierfür beispielsweise handlungsbezogenes und produktorientiertes Lernen, wie die Herstellung von Lernmaterialien oder dem Erlernen einer kleinen Szene und das Training des Hörverstehens (vgl. Karbe 1997: 13).

---

10 Sarter warnt davor, bei „Spiel und Spaß“ stehen zu bleiben und die Möglichkeiten, die sich für spielerisches wie zielgerichtetes Lernen bieten, weitgehend ungenutzt zu lassen (vgl. Sarter 1997: 17).

Manche Kinder zeigen Angst, im Englischunterricht alleine zu sprechen. Diesen Schülerinnen und Schülern sollte man eine „silent period“ (Schmid-Schönbein 2001: 55) ermöglichen und sie behutsam an die Sprache heranzuführen. Dies entspricht dem Erstspracherwerb, bei dem Kleinkinder aus anatomischen Gründen erst zuhören und langsam anfangen zu sprechen. Durch Sprechen in kleinen Gruppen oder als ganze Klasse werden Ängste abgebaut und die Schülerinnen und Schüler lernen, „sich über kommunikative Erfolge zu freuen und daraus Selbstbestätigung abzuleiten“ (ebd.). Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule grenzt sich demnach deutlich vom Unterricht an der Sekundarschule ab. Um altersgemäß zu unterrichten, eignen sich die folgenden Methoden.

### 2.3.2 *Interkultureller Unterricht*

Interkulturelles Lernen ist heutzutage Aufgabe jedes Faches der Grundschule und jeder Lehrer sollte zu vorurteilsfreiem Umgang mit Fremden anhalten (vgl. Schwarz 1998: 21). Im Fremdsprachenunterricht lassen sich interkulturelle Zielsetzungen jedoch besonders gut integrieren (vgl. Vollmuth 2002: 66f). Die ursprüngliche Idee des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Grundschule Anfang der 1990er Jahre geht von den Begegnungssprachenkonzepten aus und zielt auf die Ausbildung von Toleranz und den Abbau von Vorurteilen sowie die „gezielte Integration der Kinder mit nicht-deutschem Sprachhintergrund mittels eines (fremd-) sprachenübergreifenden und fächerverbindenden Konzepts“ (Elsner 2005: 32). Hier orientierte man sich an der sprachlichen Umgebung der Kinder, d. h. das kulturell heterogene schulische Umfeld wurde wahrgenommen. In den heute vorherrschenden Konzepten des systematischen oder ergebnisorientierten Fremdsprachenunterrichts wird die interkulturelle Kompetenz nur auf englischsprachige Sprachgemeinschaften bezogen (vgl. Vollmuth 2004: 56). Unter interkulturellem Lernen wird heute der Gedanke verstanden, Kinder mit englischsprachigen Kulturen, Menschen und deren Alltagsleben in Kontakt zu bringen (vgl. Klippel 2000: 26). Die interkulturelle Kompetenz, die „Horizontenerweiterung durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache und Kultur“ (Vollmuth 2002: 49), wird in theoretischen Annäherungen an die Problematik des frühbeginnenden Englischunterrichts in fast jeder Publikation thematisiert (vgl. Vollmuth 2004: 55). „Ziel der Beschäfti-

gung mit fremder Kultur ist eine positive, offene Einstellung der Fremdheit gegenüber“ (Klippel 2000: 26). Ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Identität und Respekt für die Rituale und Werte von Kindern aus anderen Kulturkreisen soll sich entwickeln (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 71). Ein Perspektivenwechsel ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die eigene Kultur mit den Augen anderer zu sehen und „bewahrt sie zugleich davor, sich dem Fremden vorschnell zu verschließen“ (Bach 1998: 196). Dies ist von erheblichem Stellenwert auch für die Toleranz der Kinder mit Migrationshintergrund, die am Englischunterricht teilnehmen, sofern deren Kulturen im Unterricht mit berücksichtigt werden.

„Kultur im Grundschul-Englischunterricht sollte nicht auf Wissenserwerb, sondern auf Erfahrungslernen ausgerichtet sein, nämlich so weit wie möglich ganzheitliches, alle Sinne einbeziehendes Lernen verkörpern“ (Klippel 2000: 26). Als Möglichkeiten, interkulturell zu lernen, werden beispielsweise Kontakte zu einer Partnerklasse einer englischsprachigen Schule, real oder per E-Mail genannt. Die Kinder können die fremde Kultur zusätzlich durch das Kennenlernen von beliebten Spielen, Geschichten und Liedern der anderen Kulturgemeinschaft erleben (vgl. Sarter 1997: 120). Ferner lassen sich landeskundliche Materialien, die der Lehrkraft zu Verfügung stehen, in elementarer Form an die Kinder übermitteln. So kann eine *English corner* im Klassenraum aufgebaut werden, in der alle von Kindern und der Lehrkraft mitgebrachten Dinge, die aus den Kulturen Großbritanniens stammen, aufgebaut werden. Es können Filme über das Leben in einem englischsprachigen Land gezeigt und Geschichten mit landeskundlichem Hintergrund vorgelesen werden. Im Ablauf des Jahres lassen sich die landestypischen Feste feiern (*Valentine's Day, Independence Day, St. Patrick's Day, Halloween*) und authentische Begegnungen mit fremden Traditionen durch Lieder, Rollenspiele etc. ermöglichen (vgl. Vollmuth 2002: 55). Auch der unterschiedliche Tagesablauf der gleichaltrigen Kinder im anderen Land sollte vorgestellt und diskutiert werden (vgl. Sarter 1997: 120). Wie sich interkulturelles Lernen auch fächerübergreifend verwirklichen lässt, zeigt Vollmuth in dem Projekt zum Thema ‚Harry Potter‘ (vgl. Vollmuth 2002: 64f und Kap. 2.2).

Es ist zu bedenken, dass Werte und Regeln fremder Kulturen zwar äußerst wichtig für das Fremdsprachenlernen sind, es darf aber nicht dazu führen, „daß man glaubt, man könnte damit das Verhalten der Menschen erfassen und erklären. (...) Versteht man Kultur als System von Gewohnheiten, Einstellungen und Werten, dann übersieht man, daß Menschen ihre Kultur durch Handlungen und Verhandlungen aufrechterhalten“ (Bredella 1999: 91).<sup>11</sup>

Zudem ist fraglich, ob interkulturelles Lernen überhaupt einen Sinn hat, wenn nur englischsprachige Kulturen und nicht auch andere Kulturen, wie in den Begegnungssprachenkonzepten, thematisiert werden. „Selbst wenn Lernende positiv auf Sprache und Leute reagieren, so impliziert dies noch lange nicht, dass auch andere ethnische Gruppen von dieser Aufgeschlossenheit profitieren“ (Hermann-Brennecke 1993: 102). Demnach ist der begegnungssprachliche Ansatz der interkulturellen Kompetenz im Hinblick auf mehrere Sprachen notwendiger für die heutige sozial, kulturell und sprachlich heterogene Zusammensetzung der Grundschule und „lässt eine in allen Lehr- und Rahmenplänen fehlende interkulturelle Komponente – bezogen auf die Einbeziehung der Kulturen und Sprachbesonderheiten ethnischer Minderheiten im Fremdsprachenunterricht – als grundschulpädagogisches Desiderat erscheinen“ (Elsner 2005: 34).

### 2.3.3 *Handlungsorientierter Unterricht*

Das Prinzip der Handlungsorientierung ist eines der wichtigsten im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht (vgl. Sarter 1997: 68): „Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d. h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln“ (Bach/Timm 2003: 11f). Demnach soll im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht die echte Kommunikation und das Begreifen

---

11 Es wird hier von einem sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff ausgegangen (vgl. Leiprecht 2004: 15), wobei Kulturen nicht als statisch und unveränderbar sondern „als für Veränderungen, Anpassungen und Überlagerungen offene Systeme zu betrachten“ (ebd.: 16) sind. Es wird in der Interkulturellen Pädagogik davon ausgegangen, dass „die Grenzen der besonderen Lebensweise einer Gruppe oder einer Gesellschaft keineswegs eindeutig, sondern eher diffus sind“ (ebd.).

der Fremdsprache durch den aktiven Umgang mit Medien und Materialien im Mittelpunkt stehen (vgl. Vollmuth 2004: 45). Handlungsorientierter Englischunterricht ist ein schülerorientierter Unterricht, der das Lernen mit Kopf, Herz und Hand berücksichtigt. Schülerinnen und Schüler sollen die fremde Sprache als Kommunikationsmittel erleben, das dazu dient, „Aufgaben zu lösen und mit anderen in Kontakt zu treten“ (Klippel 2000: 31). Bach/Timm sehen Handlungsorientierung als Ziel und Methode: „Unter dem *Zielaspekt* entwickeln die Schüler fremdsprachliche Handlungskompetenz für die außer- und nachschulische Lebenswelt. Unter dem *Methodenaspekt* wird das genannte Ziel über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes *learning by doing* bzw. *learning through interaction* – oft in Partner- oder Gruppenarbeit – angegangen, das auch die emotionale Seite der Schülerinnen und Schüler anspricht und ihre sozial-affektiven Kompetenzen fördert“ [Hervorhebungen im Original] (Bach/Timm 2003: 12). Somit soll der handlungsorientierte Englischunterricht als Vorbereitung auf die weitere Schulsituation aber auch auf die außer- und nachschulische Lebenswelt ausgerichtet sein. Er soll zudem den Schülerinnen und Schülern helfen Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Risikobereitschaft zu entwickeln (vgl. ebd.: 14).

Die handlungsorientierte Methode des Total Physical Response (TPR) schult das Hörverstehen und „kommt dem Bedürfnis mancher Kinder entgegen, in einer anfänglichen *silent period* selbst nicht sofort die bis dahin fremde Sprache sprechen zu müssen, sondern sie zunächst nur aufzunehmen und zu verarbeiten“ (Schmid-Schönbein 2001: 103). TPR wurde von dem Psychologen James Asher 1977 analog zum Erwerb der Herkunftssprache entwickelt (vgl. Mayer 2003: 67). Es ist eine Methode, die Sprache und Handlung verbindet (vgl. Bleyhl 2000: 31). So fordert die Lehrkraft einzelne Schülerinnen und Schüler auf etwas zu tun (beispielsweise: „*Clap your hands*“), führt die Handlung erst selber vor und unterstreicht das Gesagte mit Hilfe von Gestik und Mimik. Die Schülerinnen und Schüler imitieren die Lehrkraft und anhand ihrer jeweiligen Reaktion lässt sich erkennen, ob sie die Aufforderung verstanden haben. Später übernehmen einzelne Schülerinnen und Schüler die Funktion der Lehrkraft und formulieren eigene Aufforderungen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 103).

Als reale Gesprächssituationen bieten sich beispielsweise Projekte zu bestimmten Themen oder Rollenspiele an, die von den Schülerinnen und Schülern anhand einfacher Geschichten gespielt werden. Partnerschaften zu englischsprachigen Klassen könnten im elementaren Rahmen von einfachen E-Mail Kontakten entstehen. Aber auch schon kleine Gespräche, die im Schulalltag durchgeführt werden, wie eine Entschuldigung für Verspätung o. ä. gelten als handlungsorientiertes Lernen, da eine echte Kommunikation zustande kommt und bei dem Kommunikationspartner Handlungsreaktionen ausgelöst werden (vgl. Bach/Timm 2003: 12).

#### 2.3.4 *Ganzheitlicher Unterricht*

Ein handlungsorientierter Unterricht ist auch immer ganzheitlich: „Da der Mensch nur vor dem Hintergrund seiner gesamten Persönlichkeit handeln kann, spricht der Unterricht die Schüler ganzheitlich an“ (Bach/Timm 2003: 14). Unter ganzheitlichem Lernen wird das Lernen mit allen Sinnen, hirngerechtes Lernen („interhemisphärische Interaktion“) und entspanntes Lernen mit einem Wechsel von Anspannung und Entspannung verstanden (vgl. Mayer 2003: 67). Ganzheitliches Lernen vermeidet somit eine einseitige Beanspruchung der linken Gehirnhälfte, „in der rationale, logische, lineare Denkopoperationen durchgeführt werden“ (Vollmuth 2004: 43). Sprache und Handlung bzw. Bewegung werden demnach beispielsweise bei Bewegungsspielen miteinander verbunden, „und es werden Situationen geschaffen, in denen eine entspannte, vertraute Atmosphäre entstehen kann mit Themen und Methoden, die die Kinder im umfassenden Sinne ansprechen und bewegen“ (Mayer 2003: 66). Durch die Verwendung einer Vielzahl von motivationsfördernden Medien versucht der Englischunterricht der Grundschule, alle Sinne und damit alle Lerntypen anzusprechen. Um die Bedeutungen von Wörtern mit verschiedenen Sinnen leichter zu erfassen, bieten sich für den Englischunterricht der Grundschule folgende Medien an: reale Gegenstände wie Spielsachen, Spiele, Handpuppen, Poster, Bilder, *big books*, Bilderbücher, Folien, Haftelemente, *flashcards*, CDs, evtl. Videos und Computerspiele, etc. (vgl. Mindt/Schlüter 2003: 29f). Neue Wörter werden im frühen Englischunterricht immer im Kontext von Spielen, Geschichten oder Liedern eingeführt und durch Bewegungen, Singen und rhythmisches Sprechen eingeübt (vgl. Elsner 2005: 42).

Der Einsatz von Liedern ist eine Form des ganzheitlichen Lernens. Vor allem *actions songs* sprechen die Schülerinnen und Schüler an und verbinden Sprache mit Handlung. „Lieder, Reime und Sprechgesänge sind zudem Teil des interkulturellen Lernens“ (Mayer 2003: 69). Kulturelle Besonderheiten des jeweiligen Landes können im Lied aufgezeigt werden (ebd.). Schülerinnen und Schüler prägen sich unbewusst durch die häufige Wiederholung im Prozess des Singens und Sprechens Sätze und Satzstücke ein (vgl. ebd.). Beachtet werden sollte hierbei jedoch, dass nicht Stereotypen verschiedener Kulturen auswendig gelernt werden.

Ein anderes Verfahren, ganzheitlichen Unterricht umzusetzen, ist das des *storytelling*. Dieses erfüllt mehrere Ansprüche: Es schult das Hörverstehen und die Konzentration auf eine fremdsprachliche Gegebenheit. Beim genauen Zuhören lernen die Schülerinnen und Schüler „sich zu orientieren und aus mehreren Faktoren den Sinn zu erschließen“ (vgl. Piepho 2000: 43). Ferner nehmen Schülerinnen und Schüler durch den Wiedererkennungseffekt die Geschichte ganzheitlich auf, behalten sie und können später mitsprechen (vgl. Schmid-Schönbein 1998: 113). Die erzählte Geschichte muss dafür allerdings inhaltlich der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen und sprachlich zugänglich sein. *Storytelling* eignet sich besonders, um daran anschließend ein Rollenspiel durchzuführen, welches wiederum das Prinzip der Handlungsorientierung unterstreicht.

Die Prinzipien des handlungsorientierten und ganzheitlichen Unterrichts sind gekennzeichnet durch die Anwendung vielfältiger Methoden, dem Zulassen einer „*silent period*“ und dem Verzicht auf Leistungsdruck. Dieser entsteht unter anderem durch die Benotung der Leistungen, welche als ein Problem der Umsetzung des Englischunterrichts in der Grundschule im folgenden Kapitel erläutert wird.

## 2.4 Problemfelder der Umsetzung

### *Ausbildung der Lehrkräfte*

„Die ‚Effektivitätsuntersuchung‘ des Pädagogischen Zentrums Berlin von 1970 war eine der ersten, in der ein starker ‚Klasseneffekt‘ festgestellt wurde“ (Sauer 2004: 26). So kam es zu erheblichen Leistungsunterschieden zwischen vergleichbaren Schulklassen, die auf die Qualität der Lehrkräfte zurückzuführen waren (vgl. Sauer 2004: 26). Demzufolge ist es von besonderer Bedeutung, dass die Lehrkräfte fremdsprachliche und methodische Fähigkeiten mitbringen, da die Schülerinnen und Schüler viel imitieren. Der Fachlehrer ist meist das einzige Vorbild und sollte fähig sein, seine Schülerinnen und Schüler zum Sprechen zu motivieren.

„Genauso wichtig wie das sprachliche Können ist das über und mit Sprache transportierte Wissen über die Kultur, vor allem auch über die Kinderkultur der Zielsprache“ (Mayer 2003: 75). Daher sind regelmäßige Auslandsaufenthalte der Lehrkräfte erforderlich (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 82f).

Die Lehrerausbildung sollte vor allem im Bereich der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit, der grundschulgemäßen Fremdsprachendidaktik sowie der interkulturellen Komponente weiter ausgebaut werden. Hierbei ist das vermeintlich interkulturelle Lernen durch das Einprägen von Stereotypen zu thematisieren.

### *Einsatz der Schrift*

Ob man Kinder im Fremdsprachenunterricht mit dem Schriftbild vertraut macht, ist in der fachdidaktischen Diskussion zum Frühbeginn noch immer umstritten (vgl. Vollmuth 2002: 51). Gegen Ende der 1990er Jahre hat sich ein Sichtwechsel in Bezug auf Lesen und Schreiben im Sinne einer Lernerleichterung vollzogen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 125): Durch Lesen und Schreiben wird das Segmentieren in einzelne Wörter und damit das Begreifen der Bedeutung erleichtert, „wie auch das Behalten, wenn über Ohr und Auge zwei Sinneskanäle zugleich angesprochen werden“ (ebd.).

Bis zu diesem Zeitpunkt wurde jedoch ein ausschließlich mündlicher Unterricht „unter künstlicher Vermeidung alles Gedruckten und

Geschriebenen“ (Edelhoff 2003: 146) gelehrt. So verwies Helmut Sauer 1993 auf Studien, aus denen hervorging, dass „eine stärkere Berücksichtigung des Schriftlichen im 4. Schuljahr die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler überfordert und Motivation und Einstellung dieser Kinder Schaden nehmen würden“ (Sauer 1993: 88). Dieser ausschließlich mündliche Unterricht ist inzwischen „als dogmatisch einseitig erkannt und zugunsten ganzheitlicher Konzepte“ weiterentwickelt worden (Edelhoff 2003: 146).

Auch wenn immer wieder davor gewarnt wird, dass „von einer zu weit gehenden Einbeziehung von Schrift, Lesen und Schreiben große Gefahren für den grundschulgemäßen Ansatz kommunikativer Mündlichkeit ausgehen“ (Edelhoff 2003: 146), gibt es viele Gründe für den Einsatz von Schrift im frühen Englischunterricht, zumindest in geringem Maße und für einige Kinder: „Obwohl mündliche Sprachausübung in der Hierarchie der Ziele ganz oben steht, sollte auch das Schriftbild in einer lernunterstützenden Funktion zu seinem Recht kommen, da Kinder in Klasse 3 ohnehin wissen, dass jede Sprache eine schriftliche und eine mündliche Komponente hat“ (Karbe 1997: 14). Hinzu kommt, dass viele Schülerinnen und Schüler gerne schreiben wollen. Dafür ist es jedoch wichtig, dass sie sich von Anfang an das richtige Schriftbild einprägen (vgl. ebd.). Zudem sind Kinder permanent von englischen Schriftbildern umgeben und können deren Klangbilder oft richtig gebrauchen (vgl. Schmid-Schönbein 1998: 112). Es ist jedoch unbedingt notwendig, Wörter und Sätze erst mündlich intensiv und häufig zu üben, bevor sie in Schrift wiedererkannt werden und selber geschrieben werden (vgl. Kahl/Knebler 1995: 25). Vor allem muss vor der Arbeit mit Schrift, die Verschiedenheit zur Aussprache thematisiert werden.

Heute wird mit dem Einsatz der Schrift *für* die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler argumentiert: „Der Grundsatz der Schülerorientierung, der allgemein für den Englischunterricht in der Grundschule gilt, [muss] ebenfalls berücksichtigt werden, damit diejenigen Schüler, die das Schriftbild und das eigene Schreiben als Lernhilfe benötigen, nicht unter einer ausschließlich mündlich orientierten Unterrichtsarbeit leiden“ (Klippel 2000: 23). Der Einsatz des Schriftbildes gilt also als Hilfsmittel, jedoch sollte er nur unterstützende Bedeutung haben. Bis zum Ende der Grundschulzeit sollte auch im Sinne

der stärkeren Orientierung auf die sprachliche Zielsetzung eine gewisse Vertrautheit mit dem englischen Schriftbild erreicht sein (Schmid-Schönbein 2001: 127).

Fraglich ist jedoch, ob die Einbeziehung der Schrift auch für Kinder mit Migrationshintergrund, deren Alphabetisierungsprozess in der Herkunftssprache und der Zweitsprache Deutsch evtl. noch nicht abgeschlossen ist, sinnvoll ist. So argumentiert Sarter: „Um den Prozess der Alphabetisierung im Deutschen nicht zu gefährden, scheint es geboten, die Kinder nicht mit der schriftlichen Form einer anderen Sprache (...) zu belasten und dadurch unter Umständen Schwierigkeiten für den mutter- bzw. zweitsprachlichen Unterricht heraufzubeschwören“ (Sarter 1997: 18).

### *Leistungsbeurteilung*

Nach Bebermeier et al. sollte ein methodisches Prinzip für die grundschulspezifische Unterrichtsgestaltung des Fremdsprachenunterrichts sein, erreichte Lernentwicklungsstände zu beschreiben, „ohne diese unter das Diktat des Notendrucks zu stellen“ (Bebermeier et al. 2003: 3). Die pädagogische Forderung eines zensurenfreien Unterrichts ist von erheblicher Bedeutung, denn es besteht die Gefahr eines curricular zu stark lenkenden Lehrgangsunterrichts (vgl. Edelhoff 2003b: 146).

Die Benotung der Leistungen im Englischunterricht der Grundschule, wie sie in schon 10 von 16 Bundesländern nach der 4. Klasse durchgeführt wird, ist demnach anzuzweifeln, vor allem aus dem Grund, dass die einzelnen Bundesländer in ihren Rahmenplänen teilweise gerade das „Lernen ohne Leistungsdruck“ hervorheben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1995: 24). Den Grundschul-Fremdsprachenunterricht als „Oase“, wie Klippel (2000: 21) ihn beschreibt, gibt es hier nicht mehr. Es herrscht eine bundesweite Übereinstimmung hinsichtlich der besonderen Spontaneität und der hohen Sprechfreudigkeit von Kindern. Sobald diese jedoch benotet werden, ist davon auszugehen, dass viele Kinder erheblich seltener sprechbereit sind, als es für erfolgreiches Fremdsprachenlernen erforderlich ist (vgl. Gompf 2001: 97).

Doch die Position gegen Benotung wird unter dem Druck der öffentlichen Leistungsdiskussion und konservativer Politikkonzepte vielfach aufgegeben (vgl. Edelhoff 2003b: 147). „Die Grundschule muss be-

fürchten, dass ihr spezieller, vor allem auf mündlicher Kommunikation beruhender Ansatz zugunsten traditioneller Verfahren gefährdet und aufgeweicht wird“ (Edelhoff 2003b: 147). Damit ginge es nicht mehr um einen grundschulgemäßen Anfangsunterricht in der Fremdsprache, sondern um die Vorverlegung der selektiven Sekundarstufe (vgl. ebd.). Eine andere Möglichkeit der Leistungsmessung ist das Europäische Portfolio der Sprachen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000). Hier lernen Schülerinnen und Schüler, ihre Lernleistungen selber einzuschätzen und zu dokumentieren (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 153). Sie legen eine Sammlung an, „die die individuellen Spracherfahrungen und Sprachkenntnisse in verschiedenartigen Dokumenten festhält“ (ebd.). Diese Reflexionen bedürfen der differenzierten Anleitung und Stützung der Lehrkraft (vgl. Legutke 2001: 21). Bei der Erarbeitung von individuellen Sprachenportfolios ist eine heterogene Zusammensetzung der Klasse zu thematisieren: „Die sprachliche und kulturelle Vielfalt darf der Fremdsprachenunterricht nicht einfach überspringen, sondern muß den Lernenden Gelegenheit geben, sie zur Sprache zu bringen“ (Bredella/Delanoy 1999: 15). Das Portfolio soll zwei Aufgaben erfüllen: „Zum einen soll es erworbene Kenntnisse dokumentieren (seine Vorzeigefunktion), zum anderen soll es als Motivations- und Arbeitsinstrument (seine pädagogische Funktion) Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit fördern“ (Legutke 2001: 20). Das Portfolio kommt neben dem Motivationsgedanken, sich mehrsprachig zu orientieren, auch der Problematik des Überganges zugute, indem es in den Sekundarschulen weitergeführt werden kann. „Es ergibt sich (...) für die Lehrkräfte der Sekundarstufe ein überzeugender Einblick in die Sprachbestände und zum Teil auch in die Unterrichtsmethoden der Grundschule“ (Schmid-Schönbein 2001: 154).

### *Weiterführung in der Sekundarschule*

Die Frage der kontinuierlichen Weiterführung des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe ist viel diskutiert: „Die Erkenntnis, dass es für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht essentiell ist, die angefangene Arbeit in der Sekundarstufe curricular strukturiert und methodisch durchdacht weiterzuführen, ist keineswegs neu, auch wenn sie heute mit besonderem Nachdruck vertreten werden muss“ (Mayer 2003: 58). In den Begegnungssprachenkonzepten war eine Weiterführung nicht vorgesehen. Doch be-

reits Ende der 1970er Jahre legte Peter Doyé neben grundschulgemäßem Lernen und sprachlich und methodisch qualifizierten Lehrkräften die bruchlose Weiterführung des Lernens in den Sekundarschulen als dritte Bedingung für das Gelingen des Fremdsprachenlernens für die Grundschule fest (vgl. Doyé/Lüttge 1977, Sauer 2000a: 31). Die weiterführenden Schulen sollen die in der Grundschule erzielten Ergebnisse zielstrebig und kontinuierlich aufgreifen (Karbe 1997: 11). Für die Lösung dieses Problems ist eine Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen unerlässlich. „Der Austausch von Unterrichtsmaterialien und Gespräche über Lehrmethoden wären ein erster Ansatz hierfür“ (Schwarz 1998: 21). So ist eine Möglichkeit der Erleichterung des Überganges das Erstellen des bereits erwähnten Sprachenportfolios bis zum Ende der Grundschule, das einen Einblick in das in der Grundschule Gelernte vermittelt.

Auch wenn der Fremdsprachenunterricht für alle Kinder der Grundschule eingeführt wurde, besteht in den Sekundarschulen das Problem des Beginns auf einem Niveau durch die heterogenen Klassen und die verschiedenen Rahmenrichtlinien und Handreichungen der einzelnen Bundesländer nach wie vor (vgl. Börner 2000: 102). Voraussetzung für die Lösung ist eine intensive Kooperation der Lehrkräfte aus den verschiedenen Schulformen. So fordert Sauer (2000b: 5), wie eingangs erwähnt, ein stufenübergreifendes Gesamtkonzept für den Fremdsprachenunterricht. Die zur Zeit noch weit verbreitete Unterschiedlichkeit bezüglich der Zielsetzungen und des Umfangs des Fremdsprachenunterrichts muss sich ändern, wenn der frühe Fremdsprachenunterricht in einem mehrsprachigen Europa in der Sekundarstufe gut weiterzuführen sein soll. Zudem fordert Sauer stufenübergreifende Lehrwerke. Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen seien überfordert, die Kinder mit unterschiedlichen Vorkenntnissen mit Lehrbüchern unterrichten sollen. „Hier können nur stufenübergreifende Lehrwerke helfen, die im ersten Band oder den ersten Bänden ein grundschulgemäßes Lehr- und Lernprogramm enthalten, das schwache Schüler nicht überfordert, aber doch eine Basis elementaren Sprachkönnens produzieren hilft, und deren erste Sekundarschulbände nach Inhalten und Methoden daran anschließen“ (Sauer 2000b: 6).

## 2.5 Zusammenfassung

Die Ziele des Englischunterrichts sind, auch in Anbetracht der sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft in den meisten Grundschulen, heutzutage vor allem auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet. Insgesamt sind die Qualität und die Quantität der sprachlichen Lernziele des Englischunterrichts der Grundschule gestiegen. Dabei richten sich die Inhalte des Unterrichts nach der Interessenlage der Kinder, um vor allem die affektiven Ziele, u. a. die des „positive mind-set“ gegenüber dem Fremdsprachenunterricht, zu erreichen. Den Schülerinnen und Schülern sollen das Fremde und fremde Sprachen durch handlungsorientierten Unterricht näher gebracht werden.

Die Sensibilisierung für verschiedene fremde Sprachen, was vor allem in den Begegnungssprachenkonzepten als Leitziel galt, wird in den aktuellen Handreichungen des frühen Fremdsprachenunterrichts nur noch als ein Aspekt des Englischunterrichts, dem interkulturellen Lernen der englischsprachigen Kulturen vorgesehen. Da die wenigsten Migrantenkinder aus englischsprachigen Ländern kommen, eignet sich der Englischunterricht nicht zum Lernen über die Herkunftskultur von nicht-deutschen Kindern. Nur in den wenigen bilingualen Schulen wie der Europaschule in Berlin werden die Herkunftssprachen der Migrantenkinder der deutschen Sprache gleichgesetzt. In den Begegnungssprachenkonzepten standen auch die Kinder mit Migrationshintergrund und ihre Kultur und Sprache im Mittelpunkt des Geschehens. Sie sollten möglichst häufig in den Unterricht mit einbezogen werden, indem verschiedene Sprachen und unterschiedlichen Kulturen thematisiert wurden.

Von entscheidender Bedeutung im Hinblick auf die Methodik im frühen Englischunterricht gilt das Prinzip des altersgemäßen Unterrichts. Hierbei ist der Unterschied zum Fremdsprachenunterricht in der Sekundarschule zu berücksichtigen. Kinder lernen die fremde Sprache auf spielerische, musische, handlungsorientierte und ganzheitliche Weise.

Handlungsorientierte Projekte können schon in der Grundschule angebahnt werden. Dabei stehen reale Kommunikationsanlässe im Mittelpunkt. Die fremde Sprache ist hier nicht nur Lernziel, sondern auch Kommunikationsmittel, um sich Inhalte anzueignen. Ganzheitli-

cher Fremdsprachenunterricht berücksichtigt alle Lerntypen, indem mit allen Sinnen gelernt wird.

Die Problematik der Umsetzung wurde anhand einiger bedeutsamer Probleme dargestellt. Die Ausbildung der Lehrkräfte für den Englischunterricht in den Grundschulen Deutschlands ist beispielsweise von großer Bedeutung für einen erfolgreichen frühen Englischunterricht und muss vor allem im Bereich der grundschulgemäßen Kommunikation erweitert werden. Die Frage, ob die Schrift in den Unterricht der Grundschule mit einbezogen werden sollte, hat zu kontroversen Diskussionen geführt. Heutzutage wird sie als Hilfestellung für lernschwächere Schülerinnen und Schüler gesehen und nicht mehr als Überforderung eben dieser Kinder. Es gilt jedoch weiterhin das Primat des Hörverstehen und des Mündlichen im Englischunterricht der Grundschule. Erst wenn Worte genügend mündlich eingeübt und wiederholt wurden, wird das Schriftbild eingeführt, da es sonst zu Verwirrung durch die von der Aussprache abweichende Schreibweise kommen könnte. Ein weiteres Problem ist die Benotung der Leistungen im Englischunterricht in der Grundschule, die bereits in 10 von 16 Bundesländern eingeführt wurde. Dabei galt noch vor nicht allzu langer Zeit die Idee vom Englischunterricht in der Grundschule „ohne Leistungsdruck“. Als mögliche Alternative und auch um das Problem des Überganges in die weiterführenden Schulen zu erleichtern, ist das Erstellen eines Portfolios für Sprachen hilfreich.

Wie wirkt sich allerdings ein erfolgsorientierter Englischunterricht auf die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus? Während der Fremdsprachenunterricht der Begegnungsmodelle diese Kinder unterstützen sollte, indem ihre eigenen Sprachen reflektiert und verglichen wurden und damit Toleranz schon in der Grundschule eingeübt wurde, beruht der heutige Englischunterricht darauf, die englische Sprache zu erlernen, um zu einer elementaren Kommunikationsfähigkeit zu gelangen. Dieser Problematik wird im folgenden Kapitel nachgegangen.



### **3 Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule – Lernbarriere oder Chance?**

#### **3.1 Beschreibung der Ausgangssituation**

Der Englischunterricht der Grundschule ist ein Unterricht, der *alle* Schülerinnen und Schüler fördern soll, auch diejenigen mit Migrationshintergrund. Durch die Anwerbung von Arbeitskräften aus den Mittelmeerländern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, entstand in der Bundesrepublik Deutschland eine unmittelbare Nachbarschaft mit fremden Lebensweisen, Sprachen und Kulturen (vgl. Auernheimer 2003: 15). Der Familiennachzug brachte eine nachhaltige Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft mit sich (vgl. Leiprecht/Kerber 2005: 8). Die „mehrsprachige Zusammensetzung der Schülerschaft“ forderte zu neuen pädagogischen Konzepten heraus (vgl. Auernheimer 2003: 15).

Im Schuljahr 2004/05 betrug nach Daten des Statistischen Bundesamtes der Anteil „ausländischer Schülerinnen und Schüler“ in Grundschulen, d. h. derjenigen Grundschülerinnen und -schüler, die eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen, 11,5 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt, Stand 10/05). Untersuchungen, die das Kriterium der Zuwanderung mindestens eines Elternteils zugrunde legen, bestätigen empirisch noch höhere Anteile (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 11; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 335). Dies hat zur Folge, dass im Unterricht eine große Vielfalt von Sprachen vorzufinden ist. Eine Spracherhebung von Fürstenau, Gogolin und Yağmur (2003) ergab, dass von den Grundschulkindern in Hamburg 90 verschiedene Herkunftssprachen gesprochen werden (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003: 47). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind als zwei- oder mehrsprachige Kinder zu betrachten, wobei die deutsche Sprache meist die schwächere Sprache ist (vgl. Rösch 2001: 23). Der Grad der Sprachbeherrschung dieser Kinder variiert mitunter stark (vgl. ebd.).

Die Aktualität des Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist vor allem durch die PISA-Studien deutlich geworden: Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 haben gezeigt, dass Kinder nichtdeutscher Herkunft durch ihre sprachlichen Schwierigkeiten benachteiligt sind (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 375f). Damit wurde die weitreichende Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen für den Bildungserfolg erneut unterstrichen (vgl. Gogolin 2003b: 18). Der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die eine Hauptschule besuchen (43%) ist deutlich höher als der der Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht einer Realschule (27%) oder eines Gymnasiums (20%) teilnehmen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 373). Diese Zahlen zeigen, dass sprachliche und kulturelle Minderheiten im deutschen Schulsystem mit Problemen kämpfen müssen (vgl. Hu 2003: 15). Auch der UN-Sonderbeauftragte Vernor Muñoz, der im Auftrag der Menschenrechtskommission im Februar 2006 das Bildungs- und Schulsystem Deutschlands begutachtete, kritisierte die fehlende Chancengleichheit und die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Reith 2006).

Auernheimer spricht in diesem Zusammenhang von „Schief lagen im Bildungssystem“ (vgl. Auernheimer 2003). Er unterstreicht die Bedeutung der sprachlichen Sozialisation und spricht von ihr als „Belastungsfaktor“: „Das Bildungssystem hat sich bisher offenbar nicht ausreichend auf deren [der Kinder mit Migrationshintergrund I.T.] sprachlichen Ausgangslagen eingestellt. Wegen der starken Abhängigkeit des Schulerfolgs von Sozialschicht und Sprachvermögen, die von der deutschen Schule bisher nicht gelockert wird, sind Migrationsjugendliche von der Ungleichheit der Bildungschancen besonders stark betroffen“ (ebd.: 8).

### 3.1.1 *,'Monolingualer Habitus' in deutschen Schulen*

„In Deutschland ist die deutsche Sprache bestimmende Schul- und Gesellschaftssprache. Nur wer sie beherrscht, kann die Bildungsmöglichkeiten nutzen“ (Bartnitzky 2003: 7). Ingrid Gogolin bezeichnete 1994 die Normalität des Einsprachigen in den Schulen als ‚monolingualen Habitus‘. In späteren empirischen Studien wies sie die Aktualität und weitreichende Bedeutung dieses Phänomens weiterhin nach (Gogolin/Neumann 1997; Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003). Das

Deutsche als umgebende Mehrheitssprache hat damit nicht nur eine große Bedeutung als allgemeines Verständigungsmittel, sondern vor allem als Schlüssel zum Bildungserfolg (vgl. Gogolin 2003b: 23). Auf die Bedeutung der Sprache weist auch das PISA-Konsortium in der Studie 2003 hin: „Die Beherrschung der deutschen Sprache kann als grundlegende Voraussetzung angesehen werden, damit Schülerinnen und Schüler dem Unterricht folgen und ein Kompetenzniveau erreichen können, das ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben ermöglicht“ (Deutsches PISA-Konsortium 2005: 33). In den Schulen Deutschlands scheint ein sprachliches ‚Reinheitsgebot‘ zu gelten: „der Gebrauch der Herkunftssprachen außerhalb des so genannten muttersprachlichen Unterrichts [wird] in vielen Schulen sanktioniert“ (De Florio-Hansen 2003: 81). „Als Begründung wird oft angeführt, die Schüler erreichten andernfalls keine ausreichende Kompetenz im Deutschen“ (ebd.). Von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird folglich verlangt, ihre Sprache in der Schule auf Deutsch umzustellen (vgl. Stölting 2005: 240): „Die Schule und die Kinder/Jugendlichen selbst erleben deshalb lebensweltliche Mehrsprachigkeit<sup>12</sup> vor allem als problematische Deutschbeherrschung“ (ebd.). Die häufig multilinguale Zusammensetzung der Klassen macht damit den gesamten in deutscher Sprache geführten Unterricht zum Zweitsprachenunterricht (vgl. Christ/De Cilia 2003: 78).

Von eingewanderten Familien wird häufig verlangt, mit ihren Kindern zu Hause Deutsch zu sprechen. Nach neueren Erkenntnissen sollten Eltern jedoch eher die Sprache vermitteln, die sie beherrschen und in der sie sich wohl fühlen, um ihre Kinder auch in der eigenen Sprache und Kultur zu erziehen (vgl. Stölting 2005: 239).

---

12 Ingrid Gogolin verwendet den Begriff „lebensweltlich“ als erste im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit. Sie nutzt diesen Begriff, um die Notwendigkeit der Sprachbeherrschung von Kindern mit Migrationshintergrund zu beschreiben: ‚Lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ soll die spezifischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozess einbringen und soll bedeuten, dass dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein (vgl. Gogolin 1988: 9f).

### 3.1.2 *Förderung der deutschen Sprache und der Herkunftssprache*

Trotz vermehrter Versuche, die sprachlichen Defizite durch Unterricht in ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und Unterricht in den Herkunftssprachen auszugleichen, sind Kinder mit Migrationshintergrund weiterhin benachteiligt. Was für einen großen Stellenwert die deutsche Sprache im hiesigen Schulsystem besitzt, wurde bereits erläutert. Ein Unterricht in ‚Deutsch als Fremdsprache‘ wird ab (teilweise auch vor) der ersten Klasse für alle Kinder mit Migrationshintergrund angeboten. Von Seiten der interkulturellen Pädagogik setzt man sich vor allem für den Erhalt der Herkunftssprachen ein: Seit den 1960er Jahren wird in Deutschland neben dem Regelunterricht Unterricht in den Herkunftssprachen der Migrantenkinder erteilt. Dieser wurde ursprünglich eingerichtet, um die Möglichkeit der Reintegration der Migranten ins Heimatland offen zu halten. Heute soll er einen Beitrag zur Festigung der Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern leisten (vgl. Christ 2003: 450). „Schulorganisatorisch wurden in den einzelnen Bundesländern differierende, zum Teil konkurrierende Modelle entwickelt: Vorbereitungsklassen, spezielle Eingangsklassen, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Auffangklassen, usw. Alle Konzepte führten dazu, dass der Deutschunterricht in der Regelklasse davon unberührt blieb. Dessen Aufgaben, Inhalte und Ziele blieben für alle Kinder gleichermaßen verbindlich“ (Belke/Conrady 2005: 30). Eine große Herausforderung stellt zudem die Sprachenvielfalt der Kinder mit Migrationshintergrund dar: Ein Unterricht in allen in den Klassen auftretenden Herkunftssprachen ist unmöglich.

Es kann laut der Spracherwerbsforschung jedoch als erwiesen gelten, dass „eine Kombination von Zweitsprachförderung und Unterricht in der Herkunftssprache“ zu deutlich besseren schulischen Ergebnissen führt (vgl. Siebert-Ott 2003: 169; Hu 2003: 44; Gogolin 2003c: 20). Deshalb wird von fachlicher Seite die zweisprachig koordinierte Alphabetisierung ab der Grundschule gefordert (vgl. Auernheimer 2003: 148). Gogolin betont zudem: „Migrantenkinder, die nicht nur in Deutsch, sondern auch in ihrer Herkunftssprache gefördert werden, sind selbstbewusster, motivierter, sie lernen schneller lesen und sie tun sich mit jeder weiteren Fremdsprache sehr viel leichter als Einzelsprachige“ (Gogolin in Knetsch 2003: 17). Sie weist damit auf den

Zusammenhang von Zweisprachigkeit und dem weiteren Fremdsprachenlernen hin.

Gegenwärtig fehlt es allerdings sowohl im Bereich der Förderung von ‚Deutsch als Fremdsprache‘ als auch im Bereich der Förderung der Herkunftssprachen an überzeugenden und zukunftsweisenden Konzepten (vgl. Siebert-Ott 2003: 164). Zum Teil wird der Herkunftssprachenunterricht stattdessen eher reduziert (z. B. in Niedersachsen) oder sogar abgeschafft (z. B. in Hessen) (vgl. Gereke/Meinhardt/Renneberg 2005: 28f).

Interessant erscheint, dass in den Diskussionen zum Zweitspracherwerb des Deutschen und dem Unterricht in der Herkunftssprache andere Schulfächer und damit auch die Schulfremdsprachen wie Englisch keine Rolle spielen (vgl. Hu 2003: 45). Dabei werden die Kinder, die an dem Unterricht für Deutsch als Fremdsprache und dem Unterricht für Herkunftssprachen teilnehmen, spätestens seit dem Schuljahr 2004/2005 nun auch in Englisch unterrichtet. Bevor jedoch auf den Englischunterricht mit mehrsprachigen Kindern eingegangen wird, soll im folgenden Kapitel der Begriff der Mehrsprachigkeit näher betrachtet werden.

### 3.2 Mehrsprachigkeit

Durch Migrationen, die im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung Europas immer mehr an Bedeutung gewinnen, sind die Lernerpopulationen vor allem im schulischen Bereich durch Sprachenvielfalt gekennzeichnet: „Und die Ausbildung und Nutzung von Mehrsprachigkeit wird zu einer entscheidenden Forderung an unsere Bildungsinstitutionen“ (De Florio-Hansen 2003: 82). Kinder von neu Eingewanderten erwerben neben der Sprache ihres Herkunftslandes die deutsche Sprache und werden dadurch zweisprachig (vgl. Stölting 2005: 238). „Kinder aus bereits lange ansässigen Familien mit Migrationshintergrund erwerben die Familiensprache und Deutsch dagegen schon vorschulisch als *primäre Sozialisationsprachen* in ganz unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher funktionaler und personeller Verteilung, abhängig von der Sprachkompetenz und der Sprachloyalität der Eltern sowie vom Zugang zu einheimischen Gleichaltrigen“ [Hervorhebungen im Original] (ebd.). Als bilingual oder zweisprachig

werden Kinder verstanden die zwei Sprachen sprechen. Es gibt damit nicht einen Typ von Bilinguismus, „sondern viele Typen, die sich grob nach Beherrschungsgraden in den Sprachfertigkeiten, Erwerbsumständen (institutionell ungesteuert – gesteuert), Erwerbsreihenfolge (gleichzeitig – nacheinander) und funktionaler Differenzierung der Sprachen unterscheiden“ (ebd.: 237). Folglich heißt dies, wenn von zweisprachigen Individuen die Rede ist, dann handelt es sich meist um unterschiedlich starke Ausprägungen von Sprachfähigkeitsformen (vgl. Bausch 2003: 439).<sup>13</sup> Stölting (2005: 238) fordert, dass anstatt von Zweisprachigkeit von Mehrsprachigkeit (Plurilinguismus) gesprochen werden sollte, da viele Kinder mit Migrationshintergrund mehr als zwei Sprachen sprechen. Bausch (2003) unterteilt Formen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit, in Anbetracht der jeweiligen Sprachfertigkeit, in folgende Typen:

- Die minimalen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen  
Hierunter werden Individuen zusammengefasst, „die in einer oder mehreren Fremdsprachen lediglich rudimentäre, in der Regel nicht satzübergreifend kontextualisierbare Kenntnisse aufweisen (meist in Form von feststehenden Wendungen, Begrüßungsritualen etc.)“ (Bausch 2003: 440).
- Die maximalen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen  
Diese beziehen sich auf Individuen, die eine oder mehrere Fremdsprache(n) *native like* beherrschen (vgl. ebd.).
- Die ausgewogenen/symmetrischen Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen  
Hiermit werden Individuen beschrieben, die für zwei oder mehrere Sprachen „einen (ungefähr) gleichgewichtigen Sprachstand erlangt haben und die zusätzlich in der Lage sind, diesen *ambilingualen* bzw. *äquilingualen Sprachfertigungsgrad* über einen längeren Zeitraum in etwa konstant zu halten“ [Hervorhebungen im Original] (Bausch 2003: 440). Kleinkinder, die bilingual aufwachsen können hier als Beispiel genannt werden (vgl. ebd.).

---

13 Mario Wandruszka (1979) betont die Mehrsprachigkeit innerhalb der eigenen Sprache. Den jeweiligen Situationen entsprechend, kann der Mensch demnach zwischen den Ausdrucksweisen seiner Sprachen die passende aussuchen (vgl. Stölting 2005: 236). In dieser Arbeit soll jedoch nur die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit thematisiert werden.

- Die dominanten/asymmetrischen Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen  
Mit diesen werden Individuen beschrieben, die eine oder mehrere Fremdsprachen beherrschen, wobei die kommunikative Reichweite einer einzelnen Sprache gegenüber der bzw. den anderen Sprachen größer oder kleiner wird (vgl. Bausch 2003: 440).
- Die Semilingualismformen  
Diese Formen beziehen sich auf Individuen, „die in allen ihren Sprachen – gemessen an jeweils monolingual kompetenten Personen – über längere Zeiträume hinweg quantitative und qualitative Defizite aufweisen, so dass in der Regel nur rudimentäre, auf den alltäglichen Lebensbedarf abgestellte Kommunikationsabläufe stattfinden können“ (Bausch 2003: 440f).<sup>14</sup>

Die Kinder mit Migrationshintergrund, die im Englischunterricht der Grundschule anwesend sind, haben alle unterschiedliche Sprachstände in den einzelnen Sprachen. Sie lassen sich demnach nicht alle in denselben Typen von Mehrsprachigkeit einteilen. Trotz des Wissens über diese unterschiedlichen Mehrsprachigkeitsformen von Kindern mit Migrationshintergrund, die im Englischunterricht der Grundschule zu finden sind, soll im Folgenden bei der Verwendung des Begriffes Mehrsprachigkeit nicht zwischen den genannten Formen differenziert werden.

Durch die Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund entstehen Sprachmischungen zwischen ihren meist unterschiedlich ausgeprägten Sprachen.

### 3.2.1 Sprachmischungen

Lange wurde Mehrsprachigkeit als Überforderung der Kinder aufgefasst. Es wurde befürchtet, bei bilingual aufwachsenden Kindern drohe eine Art ‚doppelte Halbsprachigkeit‘<sup>15</sup> (vgl. De Florio-Hansen

---

14 Zur weiteren Unterteilung der Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen sei auf Bausch 2003 verwiesen.

15 Doppelte Halbsprachigkeit tritt bei Personen auf, „die die Sprachen nicht trennen können, die kein Bewusstsein über die beiden Sprachen und ihre Grenzen haben“ (Rösch 2001: 28).

2003: 81). Der Unterricht der Erst- und Zweitsprache war sorgfältig voneinander zu trennen, „damit es nicht zu unerwünschten Mischungen kommt“ (Krumm 2000: 100). „Diese Sprachmischungen sind nach neuesten Erkenntnissen nicht als Kennzeichen unterentwickelter sprachlicher Fähigkeiten zu sehen“ (Dirim 2001a: 83). Vielmehr stellen sie eine kontextgebundene kreative Nutzung sprachlicher Vielfalt durch mehrsprachig aufwachsende Kinder dar (vgl. ebd.). „Die Kinder machen durch ihr alltägliches Code-Switching darauf aufmerksam, daß sie in ihrem Spracherwerb die verschiedenen Sprachen nicht voneinander isolieren“ (Jampert 2002: 12). „Die in den Institutionen oft verlangte Abgrenzung der Sprachen voneinander, die Praxis einer Reinhaltung der einzelnen Sprachen, entspricht somit nicht dem natürlichen Spracherwerb dieser Kinder“ (ebd.). Allerdings zeigen Kinder mit Migrationshintergrund eine Kompetenz zur Differenzierung der Sprachen, die den jeweiligen Situationen und Gesprächspartnern angepasst ist. Damit zeigen sie, dass „sie zugleich in der Lage sind, die Sprachen als getrennte Systeme voneinander abzugrenzen“ (ebd.: 17). Im Ausbau dieser Kompetenzen sollten die Kinder mit Migrationshintergrund unterstützt werden (vgl. ebd.). Ein erster Schritt in Richtung Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund ist mit der Aufwertung der Sprachmischungen getan.

„Die Hirnforschung der letzten Jahre hat deutlich gemacht, dass man diesen immer schon vorhandenen Sprachbesitz, die von Anfang an angelegte Mehrsprachigkeit der Lernenden im Sprachunterricht nicht einfach ausklammern darf: Interferenzen, Sprachmischungen, wie sie bei Mehrsprachigen immer auftreten, sind Ausdruck der vielfachen Verknüpfungen und Speicherungen von Sprachen in unserem Gehirn, die sich nicht immer an die gelernte Ordnung halten“ (Krumm 2000: 101).

### 3.2.2 *„Zweigleisigkeit“ der Einstellungen zu Mehrsprachigkeit*

Mehrsprachigkeit von Migrantenkinder wird in Deutschland insbesondere nach den Ergebnissen der PISA-Studie problemorientiert betrachtet. So werden mehrsprachige Kinder in der Institution Schule selten als Besitzer ihrer sprachlichen Fähigkeiten wahrgenommen und gefördert (vgl. Dirim 2001a: 85). Ihre Mehrsprachigkeit wird eher mit behinderter Sprachentwicklung gleichgesetzt (vgl. Stöltig 2005: 244).

Mehrsprachigkeit wird damit als eine Abweichung vom ‚monolingualen Habitus‘ der Schule (Gogolin 1994) angesehen. Lehrkräfte befürchten, die Kontrolle über ihre Schülerinnen und Schüler zu verlieren, wenn sie diese nicht verstehen können (vgl. Stölting 2005: 242).

Dabei ist Mehrsprachigkeit eine besondere Kompetenz sprachlicher Vielfalt: „Migrationserfahrungen, Mehrfachidentitäten und Mehrsprachigkeiten können zweifellos nützliche Ressourcen darstellen, und entgegen einseitigen Defizitzuschreibungen muss die Frage gestellt werden, warum Migration fast ausnahmslos negativ konnotiert und thematisiert wird. Die eingewanderten Gruppen könnten eine Art ‚Avantgarde‘ zukünftiger Entwicklungen sein“ (Leiprecht/Kerber 2005: 8f). Mehrsprachigkeit birgt das wertvolle Potential, sich mit Menschen anderer Sprachen zu verständigen und ist als allgemeines Vorbild die neue Perspektive, die auch Kindern mit Migrationshintergrund zugute kommen sollte, indem ihre mehrsprachigen Leistungen gesellschaftlich positiver gewertet werden (vgl. Stölting 2005: 245).

Hier wird die von Hans-Jürgen Krumm (1994: 24f) kritisierte „Zweigleisigkeit“ hinsichtlich der Einstellungen zu Mehrsprachigkeit im Kontext des sich im Integrationsprozess befindlichen Europas einerseits und der Mehrsprachigkeit im Kontext der Migration andererseits, deutlich:

Mehrsprachigkeit wird als wichtige Kompetenz gesehen, wenn es sich um Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Ist allerdings von einer Mehrsprachigkeit anderer Sprachen die Rede, so wird sie als lernhemmender Faktor oder seitens der Lehrer als Bedrohung wahrgenommen und erfährt eine kulturelle Abwertung (vgl. Hu 2003: 290). Es existiert demnach eine Diskrepanz zwischen der erwünschten Mehrsprachigkeit und der von Migranten gesprochenen Mehrsprachigkeit (vgl. ebd.: 20).

Auch Literatur zur zweisprachigen Kindererziehung in der Familie (z. B. Montanari 2002) bezieht sich vorwiegend auf binationale bildungserfahrene Familien und kaum auf die Realität von Familien mit Migrationshintergrund. „Sie bezieht sich auch eher auf Sprachen, die in der Gesellschaft ein hohes Ansehen (Prestige) genießen – Englisch oder Französisch“ (Stölting 2005: 239). Die Sprachen von Arbeitsmigranten und Flüchtlingen hingegen werden aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft mit dem niedrigen sozialen Status ihrer Sprecher verbunden (vgl. ebd.).

Diese „Zweigleisigkeit“ ist im besonderen im Englischunterricht mit Kindern mit Migrationshintergrund bedeutsam.

### **3.3 Kinder mit Migrationshintergrund im Englischunterricht der Grundschule**

Im Englischunterricht der Grundschule soll eine Mehrsprachigkeit der Kinder angebahnt werden. Doch das sprachliche Können und Wissen, das im Englischunterricht vermittelt werden soll, trifft schon auf die unterschiedlichsten sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder mit Migrationshintergrund.

Nun ist die Frage, wie Kinder mit Migrationshintergrund mit dem auf deutsche Kinder zugeschnittenen Unterricht zurechtkommen.

Seitens der Befürworter des frühen Englischunterrichts mehren sich die Stimmen, die den Englischunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund als besonders wertvoll hervorheben:

Mindt und Schlüter sprechen, ohne auf empirische Studien zu verweisen, davon, dass der frühe Englischunterricht „eine besondere Chance für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprachen“ darstellt (Mindt/Schlüter 2003: 10). Während die deutsche Sprache einen sehr hohen Stellenwert im deutschen Bildungssystem innehat (vgl. Kap. 3.1.1), ist im Englischunterricht der Grundschule die englische Sprache als Kommunikationssprache vorgesehen (vgl. Kap. 2.3). Dies wird häufig als positiver Effekt und als Chancengleichheit auch für die Kinder, die die deutsche Sprache nicht perfekt beherrschen, angesehen:

„Im Englischunterricht beginnen alle Schüler auf dem selben Niveau und haben die gleichen Möglichkeiten, in der fremden Sprache heimisch zu werden“ (Mindt/Schlüter 2003: 10). Hier werden die Sprachkenntnisse im Englischen aller Kinder gleichgesetzt.

Die vermeintlich gleiche Ausgangslage der Kinder wird auch im Lehrplan Grundschule für Fremdsprachen Baden-Württemberg (2001) als eine motivierende Situation gedeutet: „Dies motiviert Kinder nicht-deutscher Muttersprache, fördert ihre Leistungen und ihr Selbstvertrauen und wirkt so positiv auf das gesamte schulische Lernen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2001: 12). So argumentiert

auch Böhme: „Bei der Grundschulfremdsprache beginnen alle Schüler gemeinsam bei Null und starten von der gleichen Basis aus. Dies motiviert ausländische Kinder sehr, lässt sie erstaunliche Leistungen vollbringen, fördert ihr Selbstvertrauen und wirkt so positiv auf das gesamte schulische Lernen“ (Böhme 1999: 31).

Fraglich erscheint allerdings die Annahme der gleichen Basis, wenn alle Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen: „Alle Kinder, die am schulischen Fremdsprachenunterricht teilnehmen, bringen bereits eine sehr individuelle Sprachlernbiographie mit sich – je nachdem, ob sie z. B. mono- oder bilingual aufgewachsen sind“ (Elsner 2005: 50).

Im Lehrplan Grundschule für Fremdsprachen Baden Württemberg (2001) ist weiter von einer besonderen Kompetenz der Kinder mit Migrationshintergrund die Rede: „Alle, die neben ihrer Muttersprache eine Zweitsprache erlernen oder erlernt haben, bauen eine *Sprachlernkompetenz* für den Erwerb von Sprachen auf. Sie entsteht vor allem aus dem komplexen dynamischen Wechselspiel der Sprachfähigkeit in der Muttersprache und den Erfahrungen mit der Zweitsprache, und sie erleichtert das Erlernen einer dritten Sprache“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2001: 12). Das „komplexe dynamische Wechselspiel“ wird hier jedoch nicht eingehender erläutert.

Diesen Thesen widersprechen andere Autoren, die die Einführung einer weiteren Fremdsprache in der Grundschule als eine zusätzliche schulische Herausforderung für Kinder mit Migrationshintergrund ansehen:

„Kinder mit nicht deutscher Muttersprache benötigen Basiskenntnisse der deutschen und ihrer eigenen Muttersprache, um in der Schule im Deutschen erfolgreich alphabetisiert zu werden. Dass dieser frühe Kontakt mit einer weiteren Sprache diese wichtigen Lernprozesse in den ersten Schuljahren negativ beeinflussen kann, ist zu vermuten. Wissenschaftliche Untersuchungen fehlen allerdings bisher“ (Füsse-  
nich 2001: 22).

Dieser Argumentation zufolge ist es äußerst fragwürdig, ob das Erlernen einer weiteren Fremdsprache im frühen Englischunterricht ab Klasse 3 Kinder mit Migrationshintergrund, die häufig bereits Defizite im Deutschen aufweisen, fördert.

So spricht Nicola Mayer davon, dass Kinder mit Migrationshintergrund besonders beachtet werden sollten, da „der Ausbau ihrer Deutschkenntnisse vielleicht wichtiger wäre als die Aufnahme einer weiteren Fremdsprache“ (Mayer 2003: 59). Sie betont jedoch auch, dass es bislang noch keine Belege dafür gebe, „dass Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, der Englischunterricht zu Benachteiligung gereicht“ (Mayer 2003: 59) und führt dazu die Studien von Blondin et al. (1998) an. „Im Gegenteil, gerade die Tatsache, dass sie schon einmal eine Fremdsprache gelernt haben, erleichtert ihnen oft den Zugang zur Sprache und zum Sprachenlernen, ebenso die Tatsache, dass hier alle mit den gleichen Voraussetzungen beginnen. Dies gilt jedoch nur dann, wenn der Unterricht in der Fremdsprache durchgeführt wird und das Deutsche nur in Ausnahmefällen als Referenzrahmen benutzt wird“ (ebd.: 59f).

Doch auch Blondin et al. bleiben in ihrer Argumentation unpräzise und führen keine weiteren Belege an: „Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheitengruppe, was bedeuten kann, dass die Kinder möglicherweise zweisprachig sind, scheint keinen negativen Einfluss auf das Erlernen einer Fremdsprache zu haben und kann gelegentlich von Vorteil sein“ (Blondin et al. 1998: 36).

Erkenntnisse zur Annäherung an eine Lösung sind evtl. aus der Tertiärsprachenforschung zu erwarten.

### 3.4 Unterschiede in den Fremdsprachenaneignungsprozessen von ein- und mehrsprachigen Lernern

#### 3.4.1 Ergebnisse aus der Tertiärsprachenforschung

In der Tertiärsprachenforschung ist die dritte Sprache, die ein Individuum lernt (L3)<sup>16</sup> der Hauptgegenstand der Diskussionen (Hufeisen/Lindemann 1998: 1). Die Forschung bezieht sich auf den Fremdsprachenerwerb<sup>17</sup> der zweiten Fremdsprache, beispielsweise Französisch nach Englisch. Durch die flächendeckende Einführung von Englischunterricht in der Grundschule sind die zu untersuchenden Lerner nun schon in der Grundschule zu finden: Die Kinder mit Migrationshintergrund, die ab der 3. Klasse Englisch lernen, erwerben durch ihre migrationsbedingte Zweisprachigkeit schon die dritte oder vierte Sprache (L3). Es wird in verschiedenen Modellen davon ausgegangen, dass beim Tertiärsprachenerwerb auf alle erlernten Sprachen zurückgegriffen werden kann: „Wer also eine neue Fremdsprache lernt, nimmt so auf alle Sprachelemente Bezug, die im Kopf gespeichert sind, und aktiviert die Lernerfahrungen, die aus dem Lernprozess mit vorausgegangenen Fremdsprachen gelernt wurden“ (Hufeisen 1999: 5). Im Mittelpunkt der Forschung stehen jedoch die Interaktionen zwischen L2 und L3 (vgl. Hu 2003: 47). Bezogen auf mehrsprachig aufwachsende Kinder bedeutet dies, dass das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache den Lernprozess der neuen Fremdsprache im Englischunterricht in verschiedenen Weisen beeinflussen kann.

Wie sich die Voraussetzungen bei einsprachigen und mehrsprachigen Lernern unterscheiden, verdeutlicht Hufeisen (2003):

„Wenn jemand mit dem Lernen einer L2 beginnt, so ist die Lernsituation eine ganz neue und unbekannte. Dinge müssen mit einer neuen Bezeichnung versehen werden, fremde Texte

---

16 Die Terminologien L1, L2 und L3 werden in der Literatur der Tertiärsprachenforschung für die Erst-, Zweit- und Drittsprache verwendet. Fraglich sind diese Bezeichnungen im Hinblick darauf, dass ein Unterschied zwischen diesen Sprachen nicht immer auszumachen ist (vor allem bei bilingual oder multilingual aufwachsenden Kindern).

17 Das *Lernen* unterscheidet sich vom *Erwerben* einer Sprache dadurch, dass es Merkmale wie Unterricht und Lehrkräfte aufweist. Der *Erwerb* wird hier in Anlehnung an Hufeisen 2003 und Elsner 2005 als dem *Lernen* übergeordnet angesehen. *Lernen* geschieht demnach nicht ohne *Erwerb*.

müssen entschlüsselt werden; bis dahin war die L1 das für alles geeignete Kommunikationsmedium. Wenn nun ein Lerner mit dem Lernen einer L3 beginnt, so ist diese Situation nicht mehr unbekannt: Er kennt schon das Gefühl, nicht alles gleich sagen zu können, er hat (vielleicht) spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt und kann sie zur Beschleunigung des Lernprozesses einbringen. Er ist ein *kompetenterer* Fremdsprachenlerner als ein L2-Lerner“ [Hervorhebungen im Original] (Hufeisen 2003: 9).

Es wird demnach davon ausgegangen, dass der L3-Lerner Kompetenzen erwirbt, die ihn von L2-Lernern unterscheidet.

Zahlreiche Studien belegen, dass bi- oder multilingual aufwachsende Kinder denen, die einsprachig aufwachsen, bezogen auf Lernkonzepte überlegen sind (z.B. Ringbom 1987; Bialystok 1990; Cenoz/Valencia 1994). Cenoz und Valencia beispielsweise beschäftigten sich in ihren Studien mit dem Erwerb der Fremdsprache Englisch im Baskenland. Sie stellten Vorteile von bilingualen baskischen Sprechern gegenüber einsprachig spanischsprechenden Kindern beim Erwerb des Englischen fest (vgl. Jeßner 1998: 151).

Es liegen jedoch auch Untersuchungen vor, die zu keinen so expliziten Ergebnissen führten (Balke-Aurell 1983; Jaspaert/Lemmens 1990; Sanders/Meijers 1995). Sanders und Meijers verglichen beispielsweise monolinguale Grundschulkinder in den Niederlanden mit bilingual aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund (türkisch/marokkanisch) in ihrem Erwerb der englischen Sprache und erhielten keine signifikanten Unterschiede (vgl. Elsner 2005: 63).

Eine weitere These besagt, dass bessere Leistungen in der Tertiärsprache erbracht werden können, wenn die L2, auf die zurückgegriffen wird, eine verwandte Sprache darstellt: „Auch Hammarberg und Williams halten die etymologische Verwandtschaft bzw. Nichtverwandtschaft zwischen den Sprachen für eine relevante Größe beim multiplen Sprachenlernen“ (Hufeisen 2003: 5). Ist die Zweitsprache also Deutsch, ist anzunehmen, dass aufgrund der vielen Anglizismen im Deutschen beim Erlernen von Englisch als L3 auf die L2 zurückgegriffen werden kann. Im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund im Englischunterricht ist jedoch fraglich, ob die Kompetenzen in

der deutschen Sprache (L2) ausreichen, um sie für den Englischunterricht zu nutzen.

Grundsätzlich wird in der Tertiärsprachenforschung der gesamte Sprachbesitz der Lernenden anerkannt. Auf der konkreten Ebene werden in diesen Forschungsansätzen „die Erstsprachen, d. h. die in nicht schulischen Kontexten gelernten Sprachen, allerdings weitgehend ausgeklammert“ (Hu 2003: 47). Es ist demnach zu fragen, inwieweit die Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler einen Einfluss auf das Englischlernen besitzt.

### *3.4.2 Einfluss der Herkunftssprache auf den Fremdsprachenerwerb*

Kinder mit Migrationshintergrund lernen ihre Erstsprache zunächst nur in der Familie. Spätestens bei Schuleintritt, werden sie in Deutsch als Zweitsprache alphabetisiert. Die Entwicklung der Herkunftssprache wird damit unterbrochen oder findet in der Schule nur noch ansatzweise statt (vgl. Kap. 3.1.2).

Skutnabb-Kangas (1981) untersuchte das Sprachniveau von finnischen Migrantenkindern in Schweden in ihrer Muttersprache und in der schwedischen Sprache (vgl. Jampert 2002: 82). Ihre Vermutung, dass Migrantenkinder, die in ihrer Erstsprache bereits ein Abstraktionsniveau erreicht haben, in kurzer Zeit eine hohe Kompetenz in der Zweitsprache erwerben, wurde in dieser Studie bestätigt (vgl. Jampert 2002: 82): Das Einreisealter der finnischen Migrantenkinder korrelierte mit ihrer Sprachkompetenz. Waren die Kinder bei der Einreise nach Schweden schon etwa zehn Jahre alt, dann „erwarben sie auf Basis einer ausgebildeten Muttersprache in der Regel ein gutes Niveau in der Zweitsprache“ (ebd.). Waren sie jedoch erst etwa sieben Jahre alt, bestand die größte Wahrscheinlichkeit einer Halbsprachigkeit (Skutnabb-Kangas 1981).

James Cummins (1984) beruft sich u.a. auf diese Untersuchung als er seine ‚Interdependenzhypothese‘ vorstellt. Diese besagt, dass die L1 und L2 stark von einander abhängen. Cummins geht davon aus, dass das Kompetenzniveau eines Lerners in seiner Zweitsprache davon abhängig ist, welches Kompetenzniveau in der Erstsprache zum Zeitpunkt des Zweitsprachenerwerbs vorliegt. Liegt das Niveau in der Erstsprache hoch, so kann dies zu einer „additiven Zweisprachigkeit“

führen und sich damit positiv auf den Spracherwerb beider Sprachen auswirken (vgl. Cummins 1984: 193).

Ist hingegen die Erstsprache zu Beginn des Zweitspracherwerb noch nicht auf diesem Niveau angelangt, so kann die erstsprachliche Kompetenz negativ beeinflusst werden (vgl. ebd.).

Durch die Ergebnisse Skutnabb-Kangas und die Hypothese Cummins' wird die Bedeutsamkeit der Erstsprache für weiteres Sprachenlernen deutlich hervorgehoben.

Allerdings muss an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass die Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland, die spätestens in der Schule die Umgebungssprache Deutsch lernen, deutlich jünger sind als diejenigen Kinder, deren Sprachkompetenzen in Skutnabb-Kangas Untersuchung zu einer ‚additiven Zweisprachigkeit‘ führten. Zudem werden Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Zweitsprache Deutsch unterrichtet und die Entwicklung ihrer Herkunftssprache(n) wird parallel dazu meist nur durch außerschulische Förderung gelernt und durch Kommunikation mit den Eltern und Gleichaltrigen berücksichtigt – und damit privatisiert (vgl. Jampert 2002: 84). Um die Herkunftssprache über Alltagskommunikation hinaus für den Fremdsprachenunterricht nutzen zu können, wird die „Förderung muttersprachlichen Wissens durch die Schule (...) als wichtige Voraussetzung für gute Leistungen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht sowie im Fachunterricht angesehen“ (Siebert-Ott 1997: 457; vgl. Cummins 1984; vgl. Jampert 2002: 81; vgl. Kap. 3.1.2).

### 3.4.3 *Studie zu Kindern mit Migrationshintergrund im Englischunterricht der Grundschule*

Daniela Elsner (2005) hat nach den Erkenntnissen der Literaturstudie für die vorliegende Arbeit die erste repräsentative Untersuchung zum Englischunterricht von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland (Bremen) durchgeführt. Sie prüfte, „inwieweit sich [türkische I.T.] Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen sprachlichen Schwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch in ihren Leistungen und Fähigkeiten in der Fremdsprache Englisch von einsprachig deutschen Kindern unterscheiden“ (Elsner 2005: 71). Hierfür wurden 214 Grundschul Kinder der vierten Klasse mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund untersucht, die zwei

Schuljahre am zweistündigen Englischunterricht in der Woche teilgenommen hatten (vgl. ebd.: 9).

Zunächst führte Elsner einen Hörverstehenstest durch: „Die Testergebnisse führten zu einem eindeutigen Ergebnis: Die untersuchten mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler erzielten signifikant schlechtere Leistungen im Hörverstehenstest Englisch als die untersuchten einsprachigen Kinder“ (ebd. 224).

Damit kommt sie zum gleichen Ergebnis wie Kahl und Jantzen, die 1991 in einer Untersuchung zum Englischunterricht mit Schülerinnen und Schülern einer 9. Realschulklasse feststellten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache allgemein schlechtere Leistungen erbrachten und demnach größere Probleme mit der weiteren Fremdsprache hatten als die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler (vgl. Kahl/Jantzen 1991).

Im nächsten Schritt wurde in Elsners Studie untersucht, in welchem Zusammenhang diese Ergebnisse mit den Leistungen in Deutsch stehen (vgl. Elsner 2005: 224). Dabei stellte sich heraus, dass sich Kinder mit einer schlechten Deutschnote als signifikant schlechter in ihren rezeptiven Englischnoten erweisen als Kinder mit guten Noten im Deutschunterricht (vgl. ebd.). Zudem wurde festgestellt, dass die untersuchten mehrsprachigen Kinder im Durchschnitt schlechtere Deutschnoten und damit größere sprachliche Defizite aufweisen als die einsprachigen Kinder (vgl. Elsner 2005: 224): „Diese sprachlichen Defizite treten auch in der Fremdsprache Englisch in Erscheinung – von gleichen oder gar besseren Ausgangsbedingungen im frühen Fremdsprachenunterricht für multilinguale Schüler kann somit nicht die Rede sein“ (ebd.).

Die Aussage der Tertiärsprachenforschung, die besagt, dass die Kompetenz in der L2 Auswirkungen auf den L3-Erwerb hat, kann für diese Untersuchung bestätigt werden. Allerdings lässt sich daraus schließen, dass hier die Kenntnisse in der L2 (Deutsch) nicht ausgeprägt genug sind, um die Leistungen im Englischunterricht zu verbessern.

Darauf hin führte Elsner eine Befragung der Kinder hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs durch, um die Gründe für die Defizite im Englischunterricht weiter zu entschlüsseln (vgl. Elsner 2005: 225). Es wurde festgestellt, dass die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund zu

Hause die türkische und die deutsche Sprache verwenden (vgl. ebd.). Im Alltag der Kinder treten somit Sprachmischungen und das Code-Switching auf (vgl. Kap. 3.2.1). Diese Möglichkeiten des Umgangs mit verschiedenen Sprachen deutet Elsner als leichtere Voraussetzung zum Umgang mit einer weiteren Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Sie versteht somit Zwei- oder Mehrsprachigkeit als „individuelle Voraussetzung, die für das Lernen weiterer Sprachen im schulischen Kontext relevant ist“ (Elsner 2005: 225).

Weiter wurde festgestellt, dass diejenigen Kinder, die am freiwilligen türkischen Herkunftssprachenunterricht (46,2%) und/oder ‚Deutsch als Zweitsprache‘ Unterricht (55,7%) teilnehmen, schlechtere Leistungen im von Elsner erstellten Test zeigen als diejenigen Kinder, die die Fördermaßnahmen nicht in Anspruch nehmen (vgl. ebd.: 221). Am zusätzlichen Deutschunterricht nehmen allerdings nur Kinder teil, deren Deutschnote unter den Durchschnitt 3,64 fallen, womit dieses Ergebnis nicht erstaunlich ist. Damit stellt sich jedoch heraus, dass die Maßnahmen zur Förderung der Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund in Bremen momentan nicht ausreichen, „um die vorhandenen Defizite in der Sprachkompetenz der Zweitsprache so auszugleichen, dass sie keinen negativen Einfluss auf das weitere Sprachenlernen hätten“ (ebd.: 228).

In Bremen werden aufgrund der geringen Anzahl der türkischen Schülerinnen und Schüler in einer Klasse die Gruppen für den Herkunftssprachenunterricht aus verschiedenen Klassen und unterschiedlichen Jahrgangsstufen zusammengefasst. Hinzu kommt, dass keine Lehrmaterialien und -bücher für diese Art von Unterricht vorhanden sind (vgl. Elsner 2005: 227). Dadurch, dass der Unterricht meist am Nachmittag stattfindet, bedeutet er zudem eine erhebliche Mehrbelastung für die Schülerinnen und Schüler und hat eher den Charakter eines freiwilligen Faches seitens der Kinder bzw. den einer Betreuung am Nachmittag seitens der Eltern (vgl. ebd.). Demnach wird die Erziehung zur Mehrsprachigkeit in Bremens Schulen nicht besonders gut gefördert (vgl. ebd.) und die Bedeutung der Erstsprache für weiteres Sprachenlernen (vgl. ‚Interdependenzhypothese‘ Kap. 3.5.2) nicht beachtet.

Durch die Ergebnisse ihrer Untersuchung schließt Elsner eine Begründung der unterschiedlichen Leistungen im Englischunterricht von

ein- und mehrsprachigen Kindern durch unterschiedliche Einstellungen oder Motive zum schulischen Fremdsprachenlernen oder durch verschiedene Strategien in Bezug auf das schulische Fremdsprachenlernen aus (Elsner 2005: 223): „Als einzige Erklärung dafür, dass die türkischen Muttersprachler nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule geringere Leistungen in der Fremdsprache aufzeigen als ihre einsprachigen Mitschüler, lässt sich die Tatsache erkennen, dass diese Kinder mit mehr als einer Sprache aufwachsen und mehrheitlich Sprachdefizite in der Zweitsprache Deutsch aufweisen“ (ebd.).

Elsner resümiert demnach, dass alle Maßnahmen zur Förderung der Erst- und Zweitsprache von Kindern mit Migrationshintergrund keine ausreichende Förderung bieten. Sie hebt hervor, dass diese Förderungsmaßnahmen „entsprechend methodisch und inhaltlich anders gestaltet werden“ müssen (ebd.: 229): „Zweisprachige Kinder müssen in beiden Lebenssprachen Zugang zur Schrift und zu schulsprachlicher, mündlicher Kommunikation erhalten, in einander ergänzender und aufeinander abgestimmter Form, um so bei der Auseinandersetzung mit einer weiteren Fremdsprache auf ein sprachliches Fundament in ihrer Erst- und Zweitsprache zurückgreifen zu können. Nur so können die besonderen Fähigkeiten Mehrsprachiger als wertvolle Ressourcen für erfolgreiches Fremdsprachenlernen genutzt werden“ (ebd.: 229).

Was im Englischunterricht konkret zur Akzeptanz und Förderung von Mehrsprachigkeit getan werden kann und sollte, wird im nächsten Kapitel thematisiert.

### **3.5 Umgang mit Mehrsprachigkeit im Englischunterricht**

Ein Grundproblem der Schule ist bisher, dass „lebensweltlich Mehrsprachige nicht in die normierte *schulische Sprachenordnung* passen“ [Hervorhebungen im Original] (Stölting 2005: 240). Demzufolge ist eine Sichtweise in Richtung Multiperspektivität in der Schule erforderlich (vgl. Auernheimer 2003: 14). So spricht Gogolin von der Notwendigkeit, Wege zu finden, „die Heterogenität in der Schülerschaft produktiv zu machen, statt durch Selektion beseitigen zu wollen“ (Gogolin 2003a: 48). In der Lehrerbildung wird gefordert, dass mehr Migranten als Lehrer ausgebildet werden (Stölting 2005: 247; Bundes-

ausländerbeauftragte 2002) und dass die zukünftigen Lehrkräfte auf die Lernvoraussetzungen der heterogenen Schülerschaft vorbereitet werden sollten, denn: „Weder in der Lehrerausbildung noch in der Lehrerfortbildung werden Lehrende bislang ausreichend auf einen interkulturell orientierten Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit vorbereitet“ (Krumm 2000: 110).

Ein wichtiger Aspekt zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Englischunterricht der Grundschule ist somit ein Umdenken und eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund. Die Mehrsprachigkeit soll als ein wertvolles Potential (nicht nur) im Englischunterricht und nicht als Lernhemmnis betrachtet werden.

Auch nach Hu (2003) ist in der Fremdsprachendidaktik nach wie vor eine starke Zielsprachenorientiertheit und ein monolingualer Habitus zu beobachten. Dieser blendet vor allem die mitgebrachten Sprachen der Lernenden (mit Ausnahmen des Deutschen) aus der unterrichtlichen Interaktion aus (vgl. Hu 2003: 98). Hu fordert, andere Sprachen mit in den Englischunterricht zu integrieren, wie es in den begegnungssprachlichen Konzepten des Fremdsprachenunterrichts versucht wurde: Die „vorherrschende bipolare Vorstellung zweier sich gegenüberstehender, monolithischer Kulturen soll zugunsten einer multikulturellen Perspektive aufgebrochen werden.“ (Hu 1998: 250). Sie kritisiert die Zielsprachen- und Zielkulturorientierung im Fremdsprachenunterricht, durch die die vorhandene Zweisprachigkeit in besonderer Weise ignoriert wird (vgl. Hu 2003: 263).

„Ein erster Schritt sollte sein, im Unterricht den alltäglichen Sprachgebrauch der Kinder nicht deutscher Erstsprache zuzulassen und zu vereinbaren, wann welche Sprache benutzt werden darf. In Partner- und Gruppenarbeit werden dann einige Inhalte in allen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler erarbeitet, bearbeitet, weiterentwickelt, miteinander verglichen, dargestellt, vorgestellt, veröffentlicht“ (Belke/Conrady 2005: 31). So schlägt auch Dirim vor, Kinder mit Migrationshintergrund im Unterricht zu ermutigen, untereinander in ihren eigenen Sprachen zu sprechen: „Durch den Einbezug einer Migrationssprache in den Unterricht erfahren die Kinder Bestätigung und werden in Bezug auf ihre Identitätsentwicklung positiv beeinflusst“ (Dirim 2001b: 82). Auch für einsprachig aufwachsende Kinder könnte dieser Unterricht eine Bereicherung darstellen: „Nicht zuletzt erhalten

anderssprachige Kinder die Möglichkeit, auch im Rahmen des Unterrichts Sprachen zu begegnen, die in ihrer Umgebung gesprochen werden“ (ebd.).

In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts ist bei der Thematisierung der Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund darauf zu achten, dass diese nicht „als Vorzeigeobjekte für Einheimische instrumentalisiert werden“ (Stölting 2005: 246). Ein interkultureller Englischunterricht der Grundschule sollte nicht die verschiedenen Kulturen kontrastiv gegenüberstellen. Von Lehrkräften werden Kinder mit Migrationshintergrund oft als Experten für Mehrsprachigkeit angesehen. Es ist allerdings zu bedenken, dass Kinder durch ihren jeweiligen kulturellen Kontext in ihrem Denken und Handeln nicht völlig festgelegt sind (vgl. Leiprecht 2004: 18; vgl. Kap. 2.3.2) und dass sie nicht immer von einem auf Mehrsprachigkeit zielenden Unterricht begeistert sind (vgl. Krumm 2000: 104).

Daniela Elsner (2005) machte in diesem Zusammenhang folgende Erfahrung: „Noch sehen die mehrsprachigen Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit einen Vorteil für das Fremdsprachenlernen, fühlen sich sicher und zeigen sich selbstbewusst im Umgang mit der Materie Fremdsprache, deren Aneignungsprozess für sie ein vertrautes Metier darstellt“ (Elsner 2005: 232).

Laut Stölting (2005: 239) neigen Kinder mit Migrationshintergrund jedoch dazu, ihre Familiensprache zu verweigern, je mehr sie in die deutschsprachige Umgebung hineinwachsen. Die eigene Einstellung der Kinder mit Migrationshintergrund zu ihrem besonderen sprachlichen Potenzial wird durch die monolingual ausgerichtete Schule und durch existierende Sprachhierarchien immer negativer. Daraus lässt sich die schwerwiegende Bedeutung der Förderung von Mehrsprachigkeit schon in den ersten Lernjahren erkennen.

Stölting schlägt für Lehrkräfte als Lösungsansatz vor, Ausdrücke der Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler zu erlernen „und damit sowohl ihre Wertschätzung für die Sprache als auch den Wert ihrer Sprecher/innen öffentlich (...)“ zu machen. (Stölting 2005: 239).

Außerdem eignet sich das Portfolio der Sprachen (vgl. Kap. 2.4) nicht nur als eine Bestandsaufnahme zuvor gelernter Sprachen (vgl. De Florio-Hansen 2003: 84), sondern auch als Möglichkeit, Mehrspra-

chigkeit zu thematisieren und einzelne Sprachen aufzuwerten. So können diese Sprachen Bestandteil des Unterrichts werden, ohne dabei auf die wichtige Sprache Englisch zu verzichten.

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Kapitel wichtig erscheint, ist die Verbesserung der Möglichkeiten, im Englischunterricht der Grundschule auf die Lernvoraussetzungen der Kinder mit Migrationshintergrund einzugehen: „Lehrerinnen und Lehrer orientieren sich – vor allem weil sie es nicht anders gelernt haben – in unserem Schulwesen primär an der Förderung monolingualer und monokultureller Fähigkeiten – damit wirken sie der Entwicklung interkultureller Einstellungen bei den deutschsprachigen wie bei den nichtdeutschsprachigen Schülerinnen und Schülern entgegen und vernachlässigen die mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Erfahrungen“ (Krumm 2000: 109).

Elsner stellte in ihrer Untersuchung (2005) fest, dass sich die untersuchten mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zu den einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern, die eher durch Geschichten und Lieder neue Wörter lernen, Gehörtes leichter einprägen, wenn sie eine visuelle Verknüpfung des neuen Wortmaterials mit Bildern herstellen können (vgl. Elsner 2005: 233). Zudem können sich die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler neue Begriffe besonders gut durch handelndes ‚Begreifen‘ merken (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis verdeutlicht den Nutzen der momentan erfolgenden Methodik im frühen Englischunterricht (vgl. Kap. 2.3). Ferner wurde in der Fragebogenuntersuchung festgestellt, dass die untersuchten mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler auf die Kenntnisse in ihrer L2 zurückgreifen, was die Thesen der Tertiärsprachenforschung unterstützt (vgl. Elsner 2005: 234; vgl. Kap. 3.4.1). Auf die Herkunftssprache der Kinder mit Migrationshintergrund wird jedoch nicht zurückgegriffen, was auch daran liegen kann, dass dieser Transfer nicht im Unterricht thematisiert wird (vgl. Elsner 2005: 234). Hier wird erneut der Nachholbedarf im Bereich der Förderung der Herkunftssprachen deutlich.

### 3.6 Zusammenfassung

In diesem dritten und letzten Kapitel wurden in den ersten Abschnitten die Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem dargestellt. Nach PISA lassen sich Defizite in der Schule aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse nicht mehr verleugnen. Die Sprache der Schule ist die deutsche Sprache, die für Kinder mit Migrationshintergrund meist die Zweitsprache darstellt. Um bessere Chancen in der Schule zu erlangen, werden diese Kinder in Deutsch als Fremdsprache und (wenn möglich) in ihren Herkunftssprachen unterrichtet. Die Diskussionen um Sprachfördermaßnahmen machen deutlich, dass ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache die Grundlage und den Ausgangspunkt für die schulische Bildung darstellen. Förderungsmaßnahmen sind auszubauen. Forschungen haben gezeigt, dass nur ein Unterricht in beiden Sprachen zum Erfolg führen kann. Nur durch solch eine Förderung können die L1 und die L2 positive Auswirkungen auf den Fremdspracherwerb haben (vgl. Kap. 3.4.1/3.4.2).

Die Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund kann sehr unterschiedlich ausfallen, ihre Sprachen sind meist unterschiedlich weit entwickelt. Deshalb kann nicht von einem Sprachstand *der* Migrantenkinder gesprochen werden. Das Verwenden von Sprachmischungen, d. h. das Code-Switching zwischen den verschiedenen Sprachen, gilt heutzutage nicht mehr als defizitär, sondern als besondere Kompetenz mehrsprachiger Kinder, ihre Sprache dem Gegenüber anzupassen. Damit wird die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund zumindest in Fachkreisen besser bewertet. Die Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit gehen stark auseinander: Einerseits wird eine Mehrsprachigkeit durch Sprachunterricht in der Schule eingefordert, andererseits wird die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Arbeitsmigranten, Aussiedlern und Flüchtlingen eher negativ konnotiert. Diese „Zweigleisigkeit“ der Einstellungen trifft im Hinblick auf die im frühen Englischunterricht der Grundschule vorhandene sprachlich heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft besonders zu. Hier sollen die Kinder zu Mehrsprachigkeit erzogen werden, ungeachtet derer, die bereits multilingual aufwachsen.

So gibt es wenige Thesen, die besagen, dass Kinder mit Migrationshintergrund Vorteile im Englischunterricht der Grundschule haben. In

diesen Thesen wird davon ausgegangen, dass alle Kinder auf der gleichen Basis mit dem Englischlernen beginnen bzw. dass mehrsprachige Kinder im Englischunterricht auf Erfahrungen im Erst- und Zweitspracherwerb zurückgreifen können. Andererseits gibt es jedoch Autoren, die davor warnen, den Kindern mit Migrationshintergrund noch eine weitere Sprache zuzumuten.

Um die Unterschiede von ein- und mehrsprachigen Fremdsprachenlernern genauer zu betrachten, wurde auf die Tertiärsprachenforschung eingegangen. Diese beschäftigt sich mit dem Drittspracherwerb unter zur Hilfenahme früher erlernten Sprachen. Gestützt wird diese Forschung durch Untersuchungen, die belegen, dass mehrsprachige Lerner einsprachigen Lernern überlegen sind. Zudem wird die These angeführt, dass beim Erlernen einer Drittsprache besonders gut auf ähnliche als Zweitsprachen erlernte Sprachen zurückgegriffen werden kann. Trotz der Ähnlichkeit von Deutsch und Englisch ist es fraglich, ob die im dritten Schuljahr oft nicht guten Sprachkenntnisse im Deutschen von Kindern mit Migrationshintergrund ausreichen, um für den Englischunterricht genutzt zu werden.

Durch das Teilkapitel zum Einfluss der Herkunftssprache auf den Fremdspracherwerb wird die Forderung im Teilkapitel 3.1.2 nach guter schulischer Förderung der Herkunftssprachen der Kinder mit Migrationshintergrund erneut betont. Es wird durch die Interdependenzhypothese von James Cummins dargestellt, dass Kinder, sofern sie zum Zeitpunkt des Erlernens einer weiteren Sprache in der Erstsprache auf einem gewissen Kompetenzniveau angelangt sind, eine gute Kompetenz in der Zweitsprache erwerben können.

Anschließend wurde eine bedeutende Studie zu Kindern mit Migrationshintergrund im Englischunterricht der Grundschule in Bremen von Daniela Elsner vorgestellt. Sie macht erneut deutlich, dass Migrantenkinder schlechtere Leistungen im Fach Englisch erbringen als einsprachige Schülerinnen und Schüler. Die These, dass der frühe Englischunterricht eine besondere Chance für Kinder mit Migrationshintergrund darstellt, kann auf der Grundlage dieser Studie nicht bestätigt werden. Auch Elsner hebt die Verbesserung der Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Erst- und Zweitsprachen hervor, da sie festgestellt hat, dass schlechte Noten im Fach Deutsch mit schlechten Leistungen im Englischunterricht korrelieren. Demzu-

folge wird eine Verbesserung der Bedingungen und eine Zusammenarbeit von dem Unterricht in der Erst- und Zweitsprache gefordert.

Im letzten Teilkapitel wurden dann Möglichkeiten aufgezeigt, um die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund einerseits aufzuwerten und andererseits zu fördern.

Hier ist die Möglichkeit zu nennen, beispielsweise in Gruppenarbeit die Sprachen der Migrantenkinder zuzulassen. Es ist jedoch davon Abstand zu nehmen, Kinder als Experten für ihre Kultur darzustellen. Ansonsten kann sich leicht Demotivation gegenüber dem Englischunterricht einstellen. Eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ist von großer Bedeutung und kann beispielsweise durch das Portfolio für Sprachen, in dem eigene Sprachlernbiographien der Kinder dargestellt und alle Sprachen positiv gewertet werden, erfolgen.

Die Leistungen im Englischunterricht im Hinblick auf Cummins' Interdependenzhypothese (vgl. Kap. 3.4.1) lassen sich verbessern, indem die Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden.

Zudem ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch unterschiedliche Methoden und Medien für die verschiedenen Lerntypen im Englischunterricht zu erbringen, um alle Kinder zu fördern.



## 4      **Fazit**

Der Integrationsprozess Europas bringt im schulischen Bereich als wesentliche Neuerung die Einführung von Fremdsprachen in die Grundschule mit sich. Der frühe Erwerb einer Fremdsprache wird heutzutage als Schlüsselqualifikation für Mehrsprachigkeit angesehen. Nach Bestrebungen in den 1970er Jahren Fremdsprachen in Grundschulen zu etablieren, werden seit dem Schuljahr 2004/2005 alle Schülerinnen und Schüler der Grundschulen Deutschlands spätestens ab der dritten Klasse im Fach Englisch unterrichtet. In einem mehrsprachigen Europa und einer Welt des globalen Wettbewerbs wird das Englischlernen immer wichtiger und seine Einführung erfährt immer breitere Zustimmung.

Seit der Einwanderungswelle ausländischer Arbeitnehmer und dem Nachzug ihrer Familien in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, setzen sich Grundschulklassen sozial, kulturell und sprachlich heterogen zusammen.

Trotz schulischer Maßnahmen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund weisen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zum Teil erhebliche Defizite in der deutschen Sprache auf. Eine Sprachkompetenz in der deutschen Sprache ist für Kinder mit Migrationshintergrund allerdings elementar für die Förderung ihrer Leistungen in allen anderen Schulfächern. Wie wichtig die Beherrschung dieser Sprache für die Schulbildung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist, geht aus den PISA-Studien und den in dieser Arbeit dargestellten Ergebnissen der Untersuchung von Elsner hervor. Die letztgenannte Studie deckte Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund speziell im Englischunterricht auf.

Noch hat diese Problematik keinen Eingang in die wissenschaftliche Diskussion unter Englischdidaktikern gefunden. Die Didaktiker befassen sich momentan im Grundschulbereich mit anderen Problemen, wie der Lehrerausbildung, dem Einsatz der Schrift, der Benotung von Leistungen im Englischunterricht und dem Übergang zur Sekundar-

stufe. Die Problematik des Umgangs mit Kindern mit Migrationshintergrund und ihrer sprachlichen Fähigkeiten wird in der Fachliteratur selten betrachtet. Nur teilweise wird geäußert, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Englischunterricht der Grundschule besondere Chancen haben. Als Argumente hierfür dienen:

- der einsprachig auf Englisch ablaufende Unterricht,
- die vermeintlich gleichen Voraussetzungen aller Kinder durch Unkenntnis des Englischen
- sowie die sprachlichen Vorkenntnisse mehrsprachiger Kinder.

Das Prinzip der Einsprachigkeit im frühen Englischunterricht, so die Meinung der Befürworter, ist besonders im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund von Bedeutung, da nicht gewährleistet ist, dass diese Kinder schon in der dritten Klasse über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um – wie in anderen Fächern – am Unterrichtsgespräch aktiv teilzunehmen. Als Kommunikationsmittel im Unterricht eingesetzt, kann das Englische eine große Hilfe für Kinder mit Migrationshintergrund darstellen, welche durch den ‚monolingualen Habitus‘ der deutschen Sprache in keinem anderen Fach der Grundschule zu erwarten ist.

Die These der Didaktiker, dass alle Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht der Grundschule mit den gleichen Voraussetzungen beginnen, da sie noch keine Englischkenntnisse mitbringen, offenbart sich jedoch als Wunschgedanke der Befürworter des frühen Fremdsprachenlernens. Übersehen wird hier, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Sprachlernbiographien mit in den Englischunterricht bringen.

Kinder mit Migrationshintergrund nutzen ihre Kenntnisse in der Erst- und Zweitsprache im Fremdsprachenunterricht. In der Tertiärsprachenforschung wird angenommen, dass mehrsprachige Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Vorkenntnisse monolingualen Kindern sprachlich überlegen sind. Begründet wird dies mit den Erfahrungen, die sie im Fremdsprachenaneignungsprozess bereits gemacht haben und mit Sprachmischungen und Code-Switching vertraut sind. Genau so wichtig erscheint der Einfluss der Herkunftssprache (L1) auf den Fremdspracherwerb. John Cummins entwickelte eine Interdependenzhypothese, die besagt, dass eine Abhängigkeit der Kompetenz im Zweitspracherwerb von der Kompetenz in der Erstsprache besteht. In

der Annahme, dass sich das Kompetenzniveau in der Herkunftssprache auch auf die Tertiärsprache auswirkt, werden bessere Förderungsmaßnahmen der Herkunftssprachen als Voraussetzung für weiteres schulisches Sprachenlernen gefordert.

Daniela Elsner bestätigt die Tertiärsprachenforschung und die Hypothese von Cummins in ihrer empirischen Studie in Bremen: Die untersuchten Kinder mit Migrationshintergrund greifen beim Fremdspracherwerb zwar auf die bereits erlernten Sprachen zurück. Die momentan angewendeten Förderungen in den Herkunftssprachen und in der deutschen Sprache reichen allerdings nicht aus, um im Englischunterricht der Grundschule Leistungen zu erbringen, die mit denen der Kinder ohne Migrationshintergrund vergleichbar sind. Ohne gute Grundkenntnisse in der L1 und in der deutschen Sprache stellt der Englischunterricht der Grundschule damit in der Regel eine weitere schulische Hürde für Kinder mit Migrationshintergrund dar (vgl. Abb. 2).

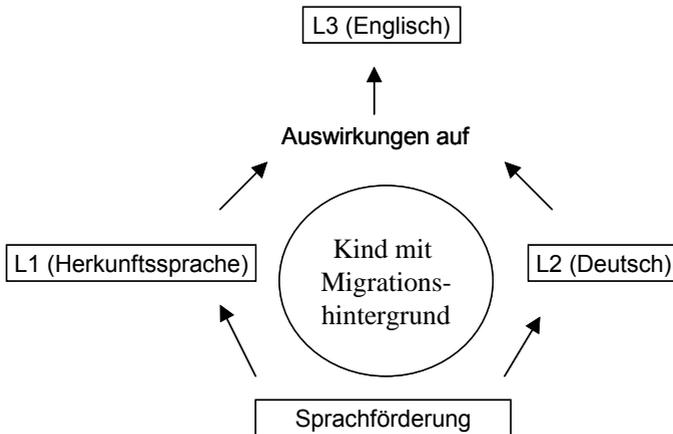


Abb. 2 Die Auswirkungen der Förderung der L1 und L2 auf die L3 eines Kindes mit Migrationshintergrund (Darstellung: Ira Thee)

Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse muss der zukünftige Englischunterricht in der Grundschule verändert werden: Die Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund ist in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Abb. 3). Im Begegnungssprachenunterricht der Grundschule, welcher in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württem-

berg durchgeführt wurde, stand der Gedanke der Begegnung mit anderen Sprachen und eine Sprachbewusstheit im Mittelpunkt. Durch die Ablösung dieses Konzeptes zugunsten des ergebnisorientierten Englischunterrichts in der Grundschule ist die Bedeutung von anderen Sprachen in den Hintergrund gerückt. Seitdem findet flächendeckend ein bikultureller Englischunterricht statt, der an monolingual aufwachsenden Kindern ausgerichtet ist.

Für einen erfolgreichen Englischunterricht in der Grundschule ist jedoch aus den oben genannten Gründen zu fordern, dass Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Potentialen bestärkt werden, ihre eigenen sprachlichen Vorerfahrungen im Englischunterricht zu nutzen und einen Transfer zu vorher erlernten Sprachen herzustellen. Hierfür verdient das Konzept des begegnungssprachlichen Unterrichtes wieder mehr Aufmerksamkeit. Zumindest der Gedanke, die Sprachen der Kinder mit Migrationshintergrund mit in den Englischunterricht zu integrieren, indem seitens der Lehrkräfte auf Wege hingewiesen wird, die den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, auf ihre bereits erlernten Sprachen zurückzugreifen, sollte weitergedacht werden.

Wie wichtig eine solche Förderung von Mehrsprachigkeit in der Grundschule ist, stellt ein Ergebnis der Studie von Elsner (2005) dar, welches besagt, dass die von ihr untersuchten Kinder mit Migrationshintergrund ihre Mehrsprachigkeit als einen Vorteil für das Englischlernen ansehen. Nach Stöltzing verringert sich diese positive Einstellung der Kinder mit Migrationshintergrund im Laufe der Schulzeit drastisch. Folglich ist eine positive Bestärkung der Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund seitens der Lehrkräfte schon in der Grundschule dringend notwendig.

Dafür muss auch in der Lehrerbildung auf den Umgang mit der mehrsprachigen Schülerschaft vorbereitet werden. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, Kindern mit Migrationshintergrund Möglichkeiten aufzuzeigen, ihre Mehrsprachigkeit zu nutzen. Auch die Sprachkompetenz der Lehrer sollte vor allem in Hinblick auf die am meisten in der Schule vorhandenen Sprachen verbessert werden, um die Sprachen der Kinder mit Migrationshintergrund aufzuwerten. Zudem sollte eine Englischlehrkraft sprachliche Fehler im Englischunterricht tolerieren, solange der Sinnzusammenhang des Gesagten deutlich wird („message before accuracy“). Nur so können auch Sprachmischungen der

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden. Die Herkunftssprachen der Kinder mit Migrationshintergrund sind im Englischunterricht phasenweise zuzulassen, um diese aufzuwerten (vgl. Abb. 3).

Im Englischunterricht der Grundschule wird nicht mehr primär aus dem Grund, Freude am Umgang mit der fremden Sprache zu wecken, gelernt. Vielmehr dient der spielerische, handlungsorientierte und ganzheitliche Unterricht nun der Umsetzung der Lernziele, die in den jeweiligen Lehr- und Rahmenplänen der Bundesländer festgelegt sind. Damit sind affektive Ziele (wie die Freude am Sprachenlernen) ein Bereich der zu überprüfenden und bewertenden Lernziele. Vor allem sprachliche Lernziele gilt es zu erfüllen. Kommunikationsfähigkeit soll aufgebaut werden. Die sprachlichen Ziele sind jedoch nicht auf Kinder mit Migrationshintergrund ausgerichtet. Sie orientieren sich an einsprachig deutschen Kindern, die in ihrer Erstsprache Deutsch bereits in der Familie alphabetisiert wurden. Durch spielerische und abwechslungsreiche Lern- und Arbeitsformen, eine enge Verzahnung mit den Inhalten und Methoden des übrigen Unterrichts und den Vorrang des Mündlichen sollen diese Ziele umgesetzt werden. Wie weit die Unterrichtsmethoden des frühen Englischunterrichts den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund entgegenkommen, gilt zu untersuchen. Im frühen Englischunterricht wird versucht, an den Erstspracherwerb angepasst (Primat des Hörverstehens und des Mündlichen) und ohne Leistungsdruck zu lernen. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist diese Art von Unterricht sinnvoll, da an ihren Erst- und Zweitspracherwerb angeknüpft wird. Seit der Einführung der Benotung wird in vielen Bundesländern jedoch nicht mehr ohne Leistungsdruck gelernt. Besonders für Kinder mit Migrationshintergrund ist es vorstellbar, dass Noten eine Demotivation auch im Fach Englisch darstellen. Es ist deshalb fraglich, ob Noten im Englischunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer sprachlichen Defizite in der L2 und evtl. auch in der L1 sinnvoll sind.

Anhand der Studie von Elsner wurde zudem deutlich, dass im frühen Englischunterricht auf unterschiedliche Lerntypen eingegangen werden muss: Es stellte sich heraus, dass die untersuchten einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler sich Wörter besser durch Lieder und Geschichten, mehrsprachige Kinder hingegen durch die Unter-

stützung von Bildern einprägen können. Somit gilt es, zahlreiche Methoden anzuwenden und Medien für den Unterricht zur Verfügung zu stellen (vgl. Abb. 3).

Der Einsatz der Schrift im frühen Englischunterricht ist im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund noch nicht zu beurteilen. Es ist zu untersuchen, ob Schrift ein Hindernis oder eine Hilfe für diese Kinder darstellt.

In einem interkulturellen Englischunterricht, der die Kulturen der Kinder mit Migrationshintergrund mit einbezieht, sollte es keine Gegenüberstellungen von Kulturen geben. Es sollte deutlich gemacht werden, dass alle Menschen verschiedene Sprachen sprechen. Ein besonderer Wert kann hierbei dem Einsatz von Sprachenportfolios im frühen Englischunterricht zukommen: Sprachenportfolios verhelfen Kindern mit Migrationshintergrund dazu, ihrer Mehrsprachigkeit positiv gegenüberzustehen und als Chance zu verstehen. Damit können Portfolios zu einer Aufwertung der Mehrsprachigkeit führen und evtl. dazu beitragen, dass Kinder deutscher Herkunft Lust auf das Lernen einer weiteren fremden Sprache bekommen (vgl. Abb. 3).

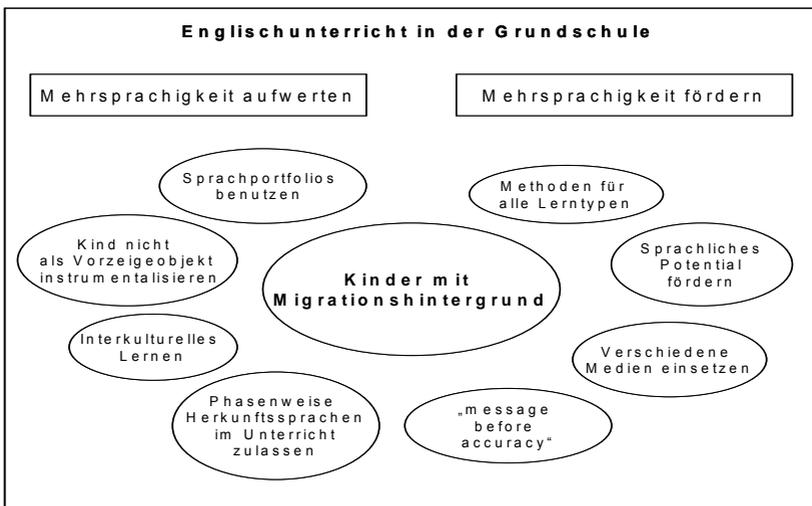


Abb. 3: Aufwertung und Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund im Englischunterricht der Grundschule (Darstellung: Ira Thee)

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit hat sich insgesamt gewandelt. Während in der Vergangenheit Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern als Problem dargestellt wurde, wird heute beispielsweise das Code-Switching als eine mögliche Art des Spracherwerbs verstanden. Durch den Integrationsprozess Europas erhält die Mehrsprachigkeit eine größere Akzeptanz und bilinguale Angebote in Kindergärten werden häufiger. Trotz dieser positiven Wendung wird Mehrsprachigkeit von Kindern mit außereuropäischen Migrationshintergrund in der Regel weniger anerkannt, als die Mehrsprachigkeit von Kindern, die westeuropäische Sprachen sprechen. Sprachen werden noch immer unterschiedlich bewertet. Krumm spricht in diesem Zusammenhang von der „Zweigleisigkeit“ der Einstellungen zu Mehrsprachigkeit.

Die Schule hat damit die wichtige Aufgabe, die in der Gesellschaft allgemein nicht sehr positiv angesehene Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund aufzuwerten. Es gilt den häufig defizitorientierten Blick auf mehrsprachige Kinder und ihre Leistungen zu verändern in eine kompetenzorientierte Sichtweise auf ihr sprachliches Können. Mehrsprachigkeit muss als besonderes Potential gefördert werden, vor allem im Englischunterricht der Grundschule, in dessen Didaktik von dem Ziel einer Vorbereitung auf ein mehrsprachiges Europa die Rede ist.

Es zeigt sich damit die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zweier bisher relativ separat agierender Forschungszweige: Im Arbeitsbereich der *Interkulturellen Pädagogik* werden Konzeptionen zur Förderung von Mehrsprachigkeit entwickelt. Der „monolinguale Habitus“ der Schule soll in Richtung Multilingualität verändert werden. Der Stellenwert der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund soll verbessert werden. Andererseits wird der Fokus in der *Englischdidaktik* auf die im Unterricht zu erlernende Sprache gerichtet. Dabei wird ohne dies zu hinterfragen von einer deutschen Kultur und Sprache als Grundlage ausgegangen. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird ausgeblendet.

Der Zusammenhang zwischen dem Englischunterricht in der Grundschule und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sollte weiter erforscht werden. Wie sich eine mehrsprachige Erziehung, die die unterschiedlichen Sprachlernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit einbezieht, im Englischunterricht der Grundschule lang-

fristig auf die Selbsteinschätzung der Kinder mit Migrationshintergrund und ihre Einstellung zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit auswirkt, bleibt zu untersuchen. Ebenso gilt es Strategien für ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht der Grundschule zu finden, um ihre Sprachkompetenz zu nutzen.

Dafür ist auch die Zusammenarbeit des ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Unterrichts und des Herkunftssprachenunterrichts nötig, um eine Basis zu schaffen, auf der aufbauend, Kinder mit Migrationshintergrund eine weitere Sprache erlernen können. Der mögliche Transfer zu bereits erlernten Sprachen ist im Englischunterricht dann zu thematisieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass die nicht ausreichende Förderung von und die negative Einstellung zu Mehrsprachigkeit verantwortlich dafür sind, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Englischunterricht benachteiligt werden. Ihre Mehrsprachigkeit stellt per se kein Problem dar, es bedarf vielmehr einer differenzierten Sichtweise hinsichtlich der (sprachlichen) Förderung dieser Kinder.

Es muss noch viel getan werden, um die Situation der mehrsprachigen Kinder in der Schule im Einwanderungsland Deutschland anzuerkennen und zu verbessern, ein erster Schritt in Richtung Multiperspektivität kann im Englischunterricht der Grundschule liegen.

## Literaturverzeichnis

- Alig, Falko (1992): „Kommunikative Progression als Leitprinzip für Sprachenlernen an Grundschulen – Erste Erfahrungen mit dem Unterrichtswerk „Here we go“.“ In: Gompf (Hrsg.) (1992): 7–10.
- Auernheimer, Georg (2003, 3. Auflage): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003): *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bach, Gerhard (1998): „Interkulturelles Lernen“ In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.) (1998): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen: 192–200.
- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (2003, 3. Auflage): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Balke-Aurell, Gudrun/Lindblad, Torsten (1983): *Immigrant Children and their Languages*. Molndal: University of Goeteborg.
- Bartnitzky, Horst (2003): „Skizze für ein neu sortiertes Grundschul-Curriculum Sprachen.“ In: *Fremdsprachenfrühbeginn 1/2003*: 7–9.
- Bausch, Karl-Richard (2003): „Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick“ In: Bausch et al. (Hrsg.) (2003): 439–445.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003, 4. Auflage): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2004): *Lehrplan für die Bayerische Grundschule*. München. (online: <http://www.alp.dillingen.de/ref/sp/material/lehrplaene/Grundschule%20Lehrplan.pdf>, Zugriff am 2.04.2006).
- Bebermeier, Hans (1992): „Begegnung mit Sprache(n).“ *Die Grundschulzeitschrift* 56/1992: 10–13.

- Bebermeier, Hans (1994): Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Hegele (Hrsg.) (1994): 33–50.
- Bebermeier, Hans et al. (2003): „Fremdsprachliches Lehren und Lernen in der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I: Positionspapier (Kurzfassung)“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (= NM) 1/2003: 2–4.
- Belke, Gerlind/Conrady, Peter (2005): „Einwanderungsland Deutschland: Viele Sprachen in den Schulen“ In: *Grundschule* 3/2005: 30/31.
- Bialystok, Ellen (1990): *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-language Use*. Oxford: Blackwell.
- Bildungsserver Nordrhein-Westfalen (online: [www.learn-line.de](http://www.learn-line.de), Zugriff am 16.3.2006).
- Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Bleyhl, Werner (2001): „Was es heißt, eine Sprache zu erwerben, und dies in der Schule?“ In: *Fremdsprachenunterricht* 4/2001: 246–251.
- Bliesener, Ulrich/Edelenbos, Peter (1998): *Früher Fremdsprachenunterricht – Begründungen und Praxis*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag GmbH.
- Bliesener, Ulrich (1998): „Warum Frühbeginn?“ In: Bliesener/ Edelenbos (1998): 8–19.
- Blondin, Christiane et al. (Hrsg.) (1998): *Fremdsprachen für die Kinder Europas: Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen.
- Bludau, Michael (1998): „Fremdsprachenunterricht im Primarbereich – eine tabellarische Übersicht“ In: *Grundschulunterricht* 45/1998: 52/58.
- Böhme, Daniela (1999): „Bleiben die Schwachen nicht auf der Strecke wenn die Fremdsprache in die Grundschule kommt?“ In: *SchulMagazin* 1/1999: 31.

- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): *Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster (u. a.): Waxmann.
- Börner, Otfried (2000): „Übergang in die Klasse 5“ In: Bleyhl (Hrsg.) (2000): 99–103.
- Bredella, Lothar (1999): „Ziele des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“ In: Bredella/Delanoy (Hrsg.) (1999): 85–120.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (1999): „Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“ In: Bredella/Delanoy (1999): 11–31.
- Burstall, Clare et al. (1974): *Primary French in the Balance*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Cenoz, Jasone/Valencia, Jose F. (1994): „Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country“ In: *Applied Psycholinguistics* 15/1994: 195-207.
- Christ, Herbert (2003): „Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter“ In: Bausch et al. (Hrsg.) (2003, 4. Auflage): 449-454.
- Christ, Ingeborg/De Cilia, Rudolf (2003): „Fremd- und Zweitsprachen an Schulen in Deutschland“ In: Bausch et al. (Hrsg.) (2003, 4. Auflage): 78-86.
- Cummins, James (1979) „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children“ In: *Review of Educational Research* 49/1979: 222–251. (Übersetzung: Ders. (1984): „Zweisprachigkeit und Schulerfolg“ In: *Die deutsche Schule* 76/1984: 187–198.
- De Florio-Hansen, Inez (2003): „Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.“ In: NM 2/2003: 80–87.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2005): *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung* (online: [www.pisa.ipn.uni-kiel.de](http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de), Zugriff am 10. April 2006).
- Dirim, Inci (2001a): „Erfassung der ‚besonderen sprachlichen Fähigkeiten‘ bilingualer Kinder.“ In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2001): *Treffpunkt deutsche Sprache*. München: 83–89. (online: [http://www.dji.de/bibs/DJI\\_SprachfoerderTagg.pdf](http://www.dji.de/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf), Zugriff am 15.4. 2006).
- Dirim, Inci (2001b): „Code-Switching im Unterricht“ In: *Fremdsprachenunterricht* 2/2001: 81-83.
- Doyé, Peter (1990): „Fremdsprachenunterricht als verbindlicher Lernbereich der Grundschule: Bedingungen für seine bundesweite Einführung.“ In: Gompf (Hrsg.) (1990): 26–31.
- Doyé, Peter (1991): „Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen“ In: *NM* 3/1991: 145–148.
- Doyé, Peter/Lüttge, Dieter (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Forschungsprojekt FEU*. Braunschweig: Westermann.
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (2003): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Edelhoff, Christoph (2003): „Fremdsprachen in der Grundschule – Herausforderung und Wagnis.“ In: Edelhoff (Hrsg.) (2003): 142–150.
- Elsner, Daniela (2005): *Hörverstehensleistungen von Migrantenkindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern deutscher Muttersprache im Englischunterricht der Primarstufe: Entwicklung, Durchführung und Auswertung eines objektivierte Leistungstests*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Bremen.
- Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003): *Rahmenplan Englisch, Bildungsplan Grundschule, Klassen 3 und 4*. Hamburg. (online: [http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/Grundschule/ENG\\_Grd.pdf](http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/Grundschule/ENG_Grd.pdf), Zugriff am 2.04.2006).

- Freudenstein, Reinhold (1992): „Früher Fremdsprachenbeginn: Leistungsdruck oder Bildungschance?“ In: Gompf (Hrsg.) (1992): 17–31.
- Fröhlich-Ward, Leonora (2003): „Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich.“ In: Bausch et al. (Hrsg.) (2003, 4. Auflage): 198–202.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Füssenich, Iris (2001): „Frühes Fremdsprachenlernen in Sonderschulen“ In: *Grundschule* 10/2001: 21–23.
- Gereke, Iris/Meinhardt, Rolf/Renneberg/Wilm (Hrsg.) (2005): *Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Forschungsprojekt*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, Ingrid (1992): „Sprachenvielfalt statt sprachliche Einfach.“ In: *Die Grundschulzeitschrift* 56/1992: 14–16.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2003a): „Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge“ In: Auernheimer (Hrsg.) (2003): 33–50.
- Gogolin, Ingrid (2003b): „Gleiche Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund – möglich auch in Deutschland?“ In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Berlin: 17–31. (online: [http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Foerderung\\_Inhalt.pdf](http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Foerderung_Inhalt.pdf), Zugriff am 5.04.2006).
- Gogolin, Ingrid (2003c): „Zur Einführung in die Untersuchung: Theoretische und allgemeine methodische Grundlagen“ In: Fürstenau/Gogolin/Yağmur (Hrsg.) (2003): 13–31.

- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (1997): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gompf, Gundi (Hrsg.) (1990): *Kinder lernen europäische Sprachen e.V.: Jahrbuch 1990*. Stuttgart: Klett.
- Gompf, Gundi (1992): *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. Berlin: Cornelsen.
- Gompf, Gundi et al. (Hrsg.) (2001): *Kinder lernen europäische Sprachen e.V.: Jahrbuch 2002- Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Gutwerk, Simone: (2005) „Leistungserwartungen und Leistungseffekte im Fremdsprachenunterricht der Grundschule“ In: Götz, Margarete/ Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2005): *Leistung fördern – Förderung leisten*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Hawkins, Eric (1981): *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegele, Irmintraut (1994): „Fremdsprachen in der Grundschule- Ansätze, Entwicklungen, Perspektiven.“ In: Hegele (1994): 5–18.
- Hegele, Irmintraut (1994): *Kinder begegnen Fremdsprachen*. Braunschweig: Westermann.
- Heindler, Dagmar/Schimek, Franz/Wolf, Wilhelm (Hrsg.) (1995): *Frühes Fremdsprachenlernen – Eine Chance? Erziehung und Unterricht 2/3/1995*.
- Hellwig, Karlheinz (1992): „Fremdsprachen in der Grundschule zwischen Spielen und Lernen“ In: Gompf, Gundi (1992): 38–50.
- Hermann-Brennecke, Gisela (1993): „Sprachsensibilisierung in der Grundschule“. In: *NM 2/1993*.
- Hu, Adelheid (1998): „Lebensweltlich zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht“ In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1998): *Interkulturelles Lernen*. Karlsruhe: Präzisdruck: 250–266.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

- Hufeisen, Britta (1999): „Deutsch als zweite Fremdsprache“ In: *Fremdsprache Deutsch* 20, Themenheft Deutsch als Zweite Fremdsprache: 4–6.
- Hufeisen, Britta (2003): „L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(2/3)/2003: 1-13. (online:[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm), Zugriff am 25.04.2006).
- Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Jaffke, Christoph (1996, 2. Auflage): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe: seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Jampert, Karin (2002): *Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jaspaert, Koen/Lemmens, Gertrud (1990): „Linguistic Evaluation of Dutch as a Third Language“ In: Byram, Michael/Leman, J. (Hrsg.): *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters: 30–56.
- Jeßner, Ulrike (1998): „Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In: Hufeisen/Lindemann (Hrsg.) (1998): 149–158.
- Kahl, Peter/Jantzen, Babette (1991): „Ausländerkinder im Englischunterricht“ In: *Englisch* 26/1991: 81–87.
- Kahl, Peter/Knebler, Ulrike (1996): *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs ‚Englisch ab Klasse 3‘*. Berlin: Cornelsen.
- Karbe, Ursula (1997): „Und noch einmal: Fremdsprachen in der Grundschule“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 4/1997: 11–14.
- Kierepka, Adelheid et al. (Hrsg.) (2004): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt*. Tübingen: Narr.

- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Knetsch, Gabriele (2003): „Die Welt trifft sich im Kindergarten und trifft viele Sprachen“ In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 3/2003: 16–19.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): „Migration als Herausforderung für Bildungspolitik“ In: Leiprecht/Kerber (Hrsg.) (2005): 56–82.
- Krüger, Renate/Reinfried, Marcus (2004): „Einleitung“. In: Kierepka et al. (Hrsg.) (2004): 7–10.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): „Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen: Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20/1994: 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): „Einsprachigkeit ist heilbar“ In: *Deutsch lernen* 2/2000: 99–111.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): „Lehr- und Lernziele“ In: Bausch et al. (Hrsg.) (2003, 4. Auflage): 116–121.
- Kubanek-German, Angelika (2001): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1: Ideengeschichte*. Münster : Waxmann.
- Kubanek-German, Angelika (2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Soest.
- Legutke, Michael (2001): „Portfolio für Sprachen – in der Grundschule? Anmerkungen zu einem hessischen Pilotprojekt“ In: *Grundschulunterricht* 4/2001, Sonderheft Fremdsprachen: 20–23.
- Leiprecht, Rudolf (2004): *Kultur – Was ist das eigentlich?* Oldenburg: Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM).
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2005): „Einleitung. Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ In: Leiprecht/Kerber (Hrsg.) (2005): 7–23.

- Lenneberg, Erich H. (1972): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): „Language Awareness. Oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer: 36–40.
- Mayer, Nikola (2003): „Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe“. In: Bach/Timm (Hrsg.) (2003, 3. Auflage): 56–81.
- Meinhardt, Rolf (2005): „Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik: eine Synopse“ In: Leiprecht/Kerber (2005): 24–55).
- Mindt, Dieter/Schlüter, Norbert (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2001): *Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg: Ergänzung: Fremdsprachen Englisch/Französisch*. Neckarverlag. (online: <http://www.ls-bw.de/allg/lp/bpgse.pdf>, Zugriff am 30.3.2006).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Englisch*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1995): *Didaktisch-methodische Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): *Kerncurriculum für die Grundschule – Schuljahrgänge 3-4 – Englisch, Anhörfassung*. (online: <http://www.cuvo.nibis.de>, Zugriff am 24.03.2006).
- Pelz, Manfred (1989): *Lerne die Sprache des Nachbarn – Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

- Pelz, Manfred (1992): „Zu Peter Doyé: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen“ In: *NM* 3/1992: 167–168.
- Penfield, Wilder/Roberts, Lamar (1959): *Speech and Brain-Mechanisms*. London: Oxford University Press.
- Piepho, Hans Eberhard (2000): „*Story telling – which, when, why*“ In: Bleyhl (2000): 43-55.
- Reichel, Katrin/Sandfuchs, Uwe/Voss, Bernd (Hrsg.) (1997): *Fremde Sprachen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reisener, Helmut (1992): „Ein Plädoyer für Englisch.“ In: *Die Grundschulzeitschrift* 56/92: 14–19.
- Reith, Karl-Heinz (2006): „Besuch von der UN: Deutliche Worte des Bildungsinspektors“ In: *Stern* (21.2.2006). (online: [www.stern.de](http://www.stern.de), Zugriff am 11.05.2006)
- Ringbom, Hakan (1987): *The Role of the First Language in foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rösch, Heidi (2001): „Zweisprachige Kindererziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich“ In: Essener Linguistische Skripte 1/2001: 23–44. (online: [www.elise.uni-essen.de](http://www.elise.uni-essen.de), Zugriff am: 10.April 2006)
- Sanders, Marianne/Meijers, Guust (1995): „English as L3 in the elementary school“ In: *International Review for Applied Linguistics* 107/108/1995: 59-78.
- Sarter, Heidemarie (1997): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule: Neue Wege, neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sauer, Helmut (1972): „Der Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule“ In: *NM* 3/1972: 129–137.
- Sauer, Helmut (1993): „Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung.“ In: *NM* 2/1993: 85-94.
- Sauer, Helmut (2000a): *Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliografie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen*. Leipzig: Klett.

- Sauer, Helmut (2000b): „Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg?“ In: *NM 53* (1): 2–7.
- Sauer, Helmut (2004): „Erfahrungen und Erkenntnisse der Geschichte des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens.“ In: Kierepka et al. (Hrsg.) (2004): 11–33.
- Schmid-Schönbein, Gisela (1998): „Anfangsunterricht“ In: Timm (Hrsg.) (1998): 110–126.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001): *Didaktik Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.
- Schwarz, Claudia (1998): „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule – ein Überblick.“ In: *Englisch 1/1998*: 16–22.
- Siebert-Ott, Gesa (1997): „Frühe Mehrsprachigkeit – Problem oder Chance“ In: Dürscheid, Christa/Ramers, Karl-Heinz/Schwarz, Monika (Hrsg.) (1997): *Sprache im Fokus*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Siebert-Ott, Gesa (2003): „Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg“ In: Auernheimer (Hrsg.) (2003): 161–176.
- Singleton, David (1989): *Language Acquisition – The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters. (Übersetzung von *Tvåspråkighet* (1981)).
- Statistisches Bundesamt (online: [www.destatis.de](http://www.destatis.de), Stand: Oktober 2005. Zugriff am 5.04.2006).
- Stern, H. H. (1967): *Foreign Languages in Primary Education – The Teaching of Foreign or Second Languages to younger Children*. Oxford: University Press.
- Stölting, Wilfried (2005): „Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung“ In: Leiprecht/Kerber (Hrsg.) (2005): 235–251.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2001): *Vorläufiger Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Thüringer Grundschule und der Förderschule mit Bildungsgang der Grundschule. Erprobungsfassung*. Erfurt. (online: <http://www.thillm.th.schule.de/>

pages/thillm/lehrplan/lehrpl\_gs/fs\_ges.pdf, Zugriff am 12.04.2006).

- Vollmuth, Isabel (2002): „Möglichkeiten der Initiation interkultureller Lernprozesse im Englischunterricht an der Grundschule“ In: Volkmann, Laurenz/Stierstorfer, Klaus/Gehring, Wolfgang (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr. 49–68.
- Vollmuth, Isabel (2004): *Englisch in der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Voss, Bernd (1997): „Positionen, Probleme, Perspektiven fremdsprachlichen Lernens in der Grundschule – ein Überblick.“ In: Reichel/Sandfuchs/Voss (Hrsg.) (1997): 21–43.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wilts, Johannes (2002): „Sprachenvielfalt an der Grundschule: Englisch. Ein Plädoyer für Französisch als frühe Fremdsprache.“ In: *NM* 55 1/2002: 22-24.
- Zydati, Wolfgang (1999): „Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachangebot? Überlegungen zum Berliner Projekt „Begegnung mit einer Fremdsprache ab Klasse 3.“ In: *Fremdsprachenunterricht* 52/1999: 196–201.



## **Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)**

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.  
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: [www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html](http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html))
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.  
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.  
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.  
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.  
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.  
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.  
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.  
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.  
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.  
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

b.w.

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.  
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.  
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.  
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2005  
ISBN 3-8142-0982-6 (in Vorbereitung)
- 19 Seyed Ahmad Hosseinzadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.  
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.  
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.  
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier : eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.  
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211  
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € N.N.
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.  
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € N.N.