

Dieter Mindt

Die Hauptsünden des frühbeginnenden Englischunterrichts

Vortrag, gehalten auf der Expolingua Berlin am 18. November 2000

© Dieter Mindt. Der Beitrag ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte beim Verfasser.

Inhalt:

Bildungspolitischer Hintergrund

- 1. Frühbeginnender Englischunterricht muss scheitern, wenn er nicht von gut ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt wird.**
- 2. Die heutige Behandlung des Schriftbildes steht einem erfolgreichen frühbeginnenden Englischunterricht im Wege.**
- 3. Die Rolle der Grammatik in den gängigen Materialien für den Frühbeginn bedarf einer grundlegenden Revision.**
- 4. Die Erfolge von Frühbeginnprojekten werden zunichte gemacht, wenn keine angemessene Weiterführung in der Klasse 5 erfolgt.**

Zusammenfassung

Bildungspolitischer Hintergrund

Frühbeginnender Englischunterricht beschränkte sich in Deutschland in der Vergangenheit auf isolierte Schulversuche. Alle diese Versuche hatten keinen flächendeckenden Charakter und sind über das Erprobungsstadium nicht hinausgelangt (vgl. den Schulversuch in Braunschweig, Salzgitter und Wolfsburg 1970 – 1975^[1]).

Heute, an der Schwelle des 21. Jahrhunderts, beginnt der Durchbruch des frühbeginnenden Englischunterrichts. Ja, es findet offenbar ein Wettbewerb der Kultusminister um die Einführung des frühbeginnenden Englischunterrichts statt.

In Hamburg und Sachsen ist der frühbeginnende Englischunterricht schon heute ab Klasse 3 obligatorisch. In Berlin wird er seit 1998 fakultativ ab Klasse 3 in jetzt insgesamt 334 von 470 Grundschulen mit insgesamt 32.920 Schülern als Begegnungssprache durchgeführt. Im Schuljahr 2001/2002 soll die flächendeckende Einführung des Englischen als Begegnungssprache erfolgen. Ein Jahr später (beginnend mit dem Schuljahr 2002/2003) soll ein systematischer Frühbeginn an die Stelle des Begegnungssprachenkonzepts treten. Dafür ist ein Rahmenplan mit Lernzielen, Lerninhalten und Methoden angekündigt worden.^[2]

In Nordrhein-Westfalen wird Englisch ab August 2003 in Klasse 3 als Unterrichtsfach flächendeckend in allen Grundschulen eingeführt. Dazu wird die Stundentafel für die Klassen 3 und 4 um je zwei Stunden erweitert. Für die zusätzlichen Stunden benötigt das Land 1.200 neue Lehrerstellen.

In Baden-Württemberg ist eine noch darüber hinausgehende Ausweitung vorgesehen. Der frühbeginnende Englischunterricht soll auf die Klasse 1 vorverlegt werden. In den Grundschulen in Baden-Württemberg wird ab dem Schuljahr 2004/05 verbindlich eine Fremdsprache ab Klasse 1 eingeführt.

Dies ist der Hintergrund, vor dem ich eine Bestandsaufnahme vorlegen möchte und vor vier fundamentalen Gefahren warnen möchte, die dem Erfolg des Frühbeginns entgegenstehen.

1. Frühbeginnender Englischunterricht muss scheitern, wenn er nicht von gut ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt wird.
2. Die heutige Behandlung des Schriftbilds steht einem erfolgreichen frühbeginnenden Englischunterricht im Wege.
3. Die Rolle der Grammatik in den gängigen Materialien für den Frühbeginn bedarf einer grundlegenden Revision.

4. Die Erfolge von Frühbeginnprojekten werden zunichte gemacht, wenn keine angemessene Weiterführung in der Klasse 5 erfolgt.

1. Frühbeginnender Englischunterricht muss scheitern, wenn er nicht von gut ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt wird.

Es steht fest, dass für den Frühbeginn nirgendwo eine ausreichende Zahl von Fachkräften zur Verfügung steht. Englischlehrer wurden bis vor kurzem nur für den Englischunterricht ab Klasse 5 ausgebildet. Der Englischunterricht ab Klasse 3 oder sogar ab Klasse 1 ist überall ein Novum, und es gibt in der Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen keinen gezielten Ausbildungsgang zum Fachlehrer für Englisch in den Klassen 3 und 4. Die bisherigen Ausbildungsgänge sind dafür nur bedingt geeignet. Denn beim Frühbeginn kann es sich nicht um eine bloße Vorverlegung des Unterrichts von Klasse 5 und 6 handeln. Notwendig sind neue altersangemessene Inhalte und Methoden.

Selbst in den Ländern Hamburg oder Sachsen, in denen frühbeginnender Englischunterricht obligatorisch ist, habe ich keine Universität gefunden, die für das laufende Wintersemester (2000/2001) ein systematisches Studienangebot für den frühbeginnenden Englischunterricht unterbreitet. Lediglich an drei Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, wo Englischunterricht demnächst ab Klasse 1 eingeführt werden soll, bin ich fündig geworden.

In Freiburg und Ludwigsburg wird jeweils eine Veranstaltung, in Karlsruhe werden drei Veranstaltungen angeboten. So scheint nur in Karlsruhe ein quantitativ angemessenes Lehrangebot vorzuliegen. Allerdings wird keine der fünf ermittelten Veranstaltungen von einem Professor geleitet. Das bedeutet, dass die wissenschaftliche Erforschung des frühbeginnenden Englischunterrichts und die Entwicklung von entsprechenden Methoden und Materialien zur Zeit nicht als Gegenstand der wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik gesehen werden.

Zusammengefasst: Es gibt keine ausreichende Lehre und Ausbildung, es gibt kaum Forschung; und wenn es Fort- und Weiterbildung gibt, dann geschieht dies nicht selten auf zufälliger und notstandsartiger Grundlage.

Wer also Englisch in den Klassen 3 und 4 unterrichtet, ist in keinem Fall so ausgebildet, wie es der Tradition der Lehrerbildung in unserem Land entspricht. Wir sind stolz darauf, hohe professionelle Anforderungen an unsere Lehrer zu stellen. Darauf gründet sich der gute Ruf der Lehrerschaft. Im frühbeginnenden Englischunterricht wird den Lehrern jedoch eine Aufgabe abverlangt, auf die sie überhaupt nicht oder nur mangelhaft vorbereitet wurden.

Bei dieser Ausgangslage können wir schon froh sein, wenn im frühbeginnenden Englischunterricht Lehrer zur Verfügung stehen, die Englisch zwar nicht als Unterrichtsfach für die Grundschule, aber zumindest als Lehrfach studiert haben. Diese können auf eine angemessene Kompetenz im Gebrauch der gesprochenen und geschriebenen Sprache zurückgreifen. Mit den Methoden eines grundschulangemessenen Unterrichts kennen sie sich jedoch nur wenig aus und müssen auf diesem Gebiet entweder experimentieren oder den Rat erfahrener Grundschulpädagogen einholen, die wiederum mit den Grundfragen des Fremdsprachenunterrichts in keiner Weise vertraut sind.

Die schlechteste Lösung wird offenbar in Berlin praktiziert: In mindestens der Hälfte der Klassen mit frühbeginnendem Englischunterricht unterrichten Lehrer, die das Englische als Fach nie studiert haben, deren Sprachkompetenz von gut bis mangelhaft reicht und die mit Methoden des frühbeginnenden Englischunterrichts zwangsläufig unvertraut sind. Darüber hinaus verweigert man ihnen den Gebrauch eines Lehrwerks. Lehrwerke kosten Geld, und dies ist hier nicht vorhanden. Als Ersatz wird eine kleine Handreichung mit dem Titel *The Time of the Teddy Bears*^[3] verteilt, die Unterrichtsvorschläge für einige Wochen enthält. Für den Rest der beiden Schuljahre muss man sich seine Materialien selber herstellen.

Eine Erhebung für den Englischunterricht in den Klassen 5 und 6 in Berlin aus dem Jahre 1998 hat folgende Fakten an das Tageslicht gebracht: Der Englischunterricht wurde im Durchschnitt aller Berliner Schulen in den Klassen 5 und 6 zu 47% von nicht für den Englischunterricht ausgebildeten Lehrern durchgeführt. Das heißt: Das Land Berlin kann nicht einmal im obligatorischen Englischunterricht der Klassen 5 und 6 sicherstellen, dass hier ausschließlich Fachkräfte tätig werden. So hat die Längsschnittuntersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung über Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter festgestellt, dass die Englischkenntnisse Berliner Siebt-Klässler deutlich unter denen vergleichbarer Schüler in NRW und Bayern liegen.

Vor diesem Hintergrund wurde in Berlin vom Schuljahr 1998/99 der Englischunterricht in der Grundschule eingeführt. Wer rechnen kann, erkennt klar: Die vorhandene Lehrkapazität reicht nur zur ca. 50%igen Abdeckung des Englischunterrichts in den Klassen 5 und 6. Wenn aus derselben Grundmenge von Lehrkräften zusätzlicher Unterrichtsbedarf in den Klassen 3 und 4 bedient werden soll, wird sich der Englischunterricht in den Klassen 5 und 6 weiter verschlechtern. Und darüber hinaus wird auch in den Klassen 3 und 4 der ganz überwiegende Teil des Englischunterrichts von Lehrern erteilt werden müssen, die weder die Sprache noch die Fremdsprachenmethodik ausreichend beherrschen.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Grundlagen der Sprachbeherrschung, die korrekte Aussprache und Intonation des Englischen, am Beginn des Unterrichts gelegt werden. Was in den ersten Jahren nicht korrekt vermittelt wurde, ist später kaum wieder gut zu machen.

Dem Wettbewerb der Kultusminister um die schnelle Einführung des Englischen in der Grundschule müsste ein entsprechendes Ausbildungsangebot an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gegenüberstehen. Das ist nicht der Fall. Man braucht unter

Berücksichtigung von Studium und Referendariat mindestens fünf Jahre, um einen Lehrer auszubilden. Dies macht die Zeithorizonte klar, vor denen ein erfolgreicher frühbeginnender Englischunterricht steht: Sollte irgendwo ein Studiengang "Frühbeginnender Englischunterricht" schon im nächsten Jahr eingerichtet werden (an der Freien Universität Berlin wird dies ab Wintersemester 2001/2002 der Fall sein), würden die ersten dafür ausgebildeten Lehrer erst in einigen Jahren zur Verfügung stehen.

2. Die heutige Behandlung des Schriftbildes steht einem erfolgreichen frühbeginnenden Englischunterricht im Wege.

Fast alle Lehrmaterialien verzichten im ersten Lehrjahr (in der Klasse 3) vollständig auf das Schriftbild. In der Klasse 4 (2. Lehrjahr) soll das Schriftbild nicht mehr vollständig ausgeschlossen werden, aber auch hier soll es keine eigenständige Funktion erhalten.

Dazu einige Originalzitate von Lehrwerkautoren:

"Der Unterricht im 3. Schuljahr ... verzichtet in diesem Jahr auf das Lesen und Schreiben."^[4]

"Den Intentionen des ersten Lernjahres entsprechend, haben die Fertigkeiten 'Hörverstehen' und 'Sprechen' Vorrang vor dem 'Leseverstehen' und 'Schreiben'. Andernfalls bestünde die Gefahr, durch Interferenzen die Absicherung der schriftlichen Komponente der Muttersprache zu gefährden. ... Keinesfalls sind 'Leseverstehen' und 'Schreiben' als eigenständige Fertigkeiten Ziel des Anfangsunterrichts in der Fremdsprache."^[5]

"'Here we go' bietet das Schriftbild nur in sehr geringem Umfang an. Lesen und Schreiben sind bei der mündlichen Begegnung mit der Fremdsprache in der dritten Klasse keine eigenständigen Fertigkeiten. Aber sie sind – in begrenztem Umfang eingesetzt – Gedächtnisstütze und Lernhilfe und geben Möglichkeiten zur inneren Differenzierung."^[6]

Diese weitgehende Ablehnung des Schriftbilds orientiert sich am Spracherwerb eines Kindes im Alter von 1-3 Jahren. In dieser Zeit wird ein großer Bestand des muttersprachlichen Systems durch das Kind erworben. Im Alter von drei Jahren beträgt die durchschnittliche Satzlänge von Kindern 3 bis 4 Morpheme. Kinder in diesem Alter bilden Sätze, die aus zwei bis drei Wörtern bestehen. Es ist die Lebensphase, die die Entwicklungspsychologen als frühkindliche Amnesie bezeichnen. Die Bezeichnung Amnesie rührt daher, dass sich niemand an Ereignisse erinnern kann, die in diesem Zeitraum liegen, obwohl es sich um den Lebensabschnitt handelt, in dem qualitativ und quantitativ ein ungeheuer intensiver Lernfortschritt stattfindet.

Jedes Individuum ist einem natürlichen Reifungsprozess unterworfen. Es wäre ein Fehlschluss, acht- bis neunjährige Kinder nach der Art von zwei- bis dreijährigen Kindern lernen lassen zu wollen. Genau dies soll aber im frühbeginnenden Englischunterricht geschehen, indem man das

Schriftbild ausklammert, weil es den Kindern im Vorschulalter ebenfalls nicht zur Verfügung steht.

Der acht- oder neunjährige Schüler hat im Gegensatz zum zweijährigen Kind das Schriftbild seiner Muttersprache kennengelernt. Er hat erfahren, welche enormen Hilfen das Schriftbild ihm für das Merken, Behalten, die Orientierung in der Welt und die eigenständige Aneignung von Wissen zur Verfügung stellt. Jetzt beginnt das Abenteuer des Englischunterrichts, und er soll so tun, als sei er ein Zweijähriger, als wisse er nicht, dass zwischen gesprochener Sprache und geschriebener Sprache eine geregelte Beziehung besteht, auch wenn er es nicht mit diesen Worten ausdrücken kann. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Schüler des frühbeginnenden Englischunterrichts sich ausdrücklich das Schriftbild wünschen.^[7] Dieser Wunsch wird jedoch kaum respektiert.

Der Verzicht auf das Schriftbild muss auch an der Realität scheitern, die die Acht- oder Neunjährigen umgibt. Natürlich tragen sie *jeans*, und wenn sie das Kaufhaus betreten, steht das Wort *Jeans* in englischer Schreibung über der Jeansabteilung. So begegnen sie englischen Schriftbildern, wo immer sie sich aufhalten.

Sie trinken *Coke* und *bitter lemon*, essen zum Frühstück *toast* und in der Schule Bonbons der Marke *Quality Street*, nachmittags nehmen sie *soft ice* zu sich oder essen eine Pizza mit *cheesy crust*, kaufen ein ticket für eine *show*, wo sie einen *showmaster* bewundern, fahren in ihrer Freizeit *skateboard* und *mountain bike*, spielen *hockey* und *basketball* und tragen *leggings*, abends *browsen* sie im *World Wide Web*.

Kann man wirklich annehmen, dass sie diese häufigen Bestandteile ihrer täglichen Umgebung aus der Wahrnehmung ausklammern und die Vielzahl englischer Schriftbilder, die uns alle täglich umgibt, überhaupt nicht zur Kenntnis nehmen oder zu der Zeit aus ihrem Bewusstsein tilgen, wenn Englischunterricht angesagt ist? Weltferner kann man Schule wohl kaum betreiben, auch wenn all dies von wohlmeinenden Menschen konzipiert ist und immer in guter Absicht geschieht.

Es gibt glücklicherweise Alternativen. So finden wir eine frühe Einführung des Schriftbildes in den Lehrwerken *Pop goes the weasel*^[8] und *Keystones*^[9], aber ein entspanntes und altersangemessenes Verhältnis zum Schriftbild wäre für den gesamten frühbeginnenden Englischunterricht dringend erforderlich.

3. Die Rolle der Grammatik in den gängigen Materialien für den Frühbeginn bedarf einer grundlegenden Revision.

Zur Rolle der Grammatik gleich am Anfang einige Zitate von Lehrwerkautoren:

"Die Auswahl der Redemittel folgt keiner grammatischen Progression."^[10]

"Kommunikative Progression hat auf jeden Fall Vorrang vor linguistischer Progression."^[11]

"Kinder im Grundschulalter ... können jedoch noch kein grammatisch-strukturelles Wissen verarbeiten und vergessen schnell."^[12]

Diese Zitate machen deutlich, dass die meisten Verfasser von Materialien für den frühbeginnenden Englischunterricht zwei Gegenstandsbereiche der sprachlichen Kommunikation in ihren Dimensionen und in ihrem Zusammenwirken nicht richtig einschätzen. Es handelt sich um die Bereiche grammatische Progression auf der einen Seite und kommunikative Progression auf der anderen Seite.

Was ist grammatische bzw. linguistische Progression? Die Verwendung einer linguistischen Progression bedeutet die Anwendung des elementaren allgemeindidaktischen Konzepts "das Einfache vor dem Schwierigen" auf den Fremdsprachenunterricht.

Aus diesem Grund wird in allen Lehrwerken für den Englischunterricht zunächst das Verb BE mit seinen Formen *am*, *is* und *are* vermittelt.

Danach folgt oft das *present progressive*, das aus einer Form von BE und dem Präsenspartizip des Hauptverbs besteht.

Die Reihenfolge BE vor dem *present progressive* wird nirgendwo umgekehrt, denn die Beherrschung der Formen von BE ist die Voraussetzung für den Erwerb des *present progressive*.

Was bedeuten grammatische Strukturen für die Kommunikationsfähigkeit? Sie eröffnen den Zugang zu einer Fülle von Sprechakten bzw. Sprachfunktionen.

Damit dies konkret verdeutlicht wird, bediene ich mich der Sprachfunktionen im Katalog von J.A. van Ek und J.L.M. Trim, der in den Veröffentlichungen des *Council of Europe* verwendet wird.

Schon mit einer einzigen Form von BE , der Form *is*, kann ich so unterschiedliche Sprechakte wie die folgenden realisieren^[13]:

Reporting	<i>The shop is in Park Road.</i>
Imparting factual information	<i>This is the bedroom.</i>
Correcting a statement	<i>No, she is not here.</i>
Asking questions	<i>Who is that? Where is my box?</i>
Answering questions	<i>Yes, she is.</i>
Expressing agreement	<i>That's right.</i>
Expressing disagreement	<i>That's not right.</i>

Eine einzige Verbform ermöglicht es, sieben unterschiedliche Sprachfunktionen auszudrücken. Und dabei handelt es sich nur um eine kleine Auswahl. Die wirkliche Zahl der Sprechakte mit *is* ist bedeutend größer. Es zeigt sich, dass eine Fülle von Sprechakten oder Sprachfunktionen mit einem stark begrenzten grammatischen Minimum ausdrückbar ist.

Gehen wir umgekehrt von den Sprachfunktionen aus und betrachten

Agreement^[14]:

- *I agree.*
- *I quite agree.*
- *That's right.*
- *That's correct.*
- *Indeed.*
- *Exactly.*
- *Yes, we do. Yes (+ tag)*
- *Of course.*
- *Certainly.*
- *Yes, I think so.*
- *Yes, I believe so.*

Es zeigt sich, dass eine komplexe Menge von grammatischen und lexikalischen Mitteln erforderlich ist, um eine einzige Sprachfunktion darzubieten und zu vermitteln.

Vergleicht man beides, so wird unmittelbar klar, dass eine Fülle von Sprechakten mit einem begrenzten grammatischen Minimum realisiert werden kann.

Grammatik ist allgemein, übertragbar und produktiv.

Geht man jedoch von Sprachfunktionen aus, so zeigt sich ein heterogenes Bild von grammatischen Strukturen und lexikalischen Elementen, die jeweils nur in bestimmten Kombinationen zur intendierten Sprechabsicht führen und die so gelernt werden müssen wie Wortschatzelemente.

Sprechakte bzw. Sprachfunktionen sind speziell, nicht übertragbar und an besondere Kontexte und Situationen gebunden.

Weil die Schüler die kommunikativen Grundfunktionen vom Erwerb der Muttersprache kennen, ist es für sie nicht mehr nötig zu erlernen, dass man zustimmt, ablehnt, auffordert, bittet etc., sondern zu erlernen, mit welchen sprachlichen Mitteln, d.h. lexikalischen Elementen und grammatischen Strukturen diese Mitteilungsabsichten in der fremden Sprache ausgedrückt werden.

Diese Debatte ist im Übrigen längst geführt worden. Piepho^[15] hat in den 70er Jahren eine Umkehrung des bisherigen Verfahrens gefordert. An die Stelle von grammatischen Strukturen, die nach einer grammatischen bzw. linguistischen Progression angeordnet sind, sollten Sprachfunktionen als Grundlagen der Unterrichtsplanung treten (kommunikative Progression). Die Unmöglichkeit dieser Vorgehensweise ist häufig nachgewiesen worden (Mindt^[16], Hüllen^[17], Pauels^[18] und andere.

Im Übrigen hat das von Piepho selbst entworfene Lehrwerk *Contacts*^[19] im Gegensatz zu der vom Autor selbst geforderten Vorgehensweise eine deutlich erkennbare linguistische Progression.

Das Konzept, die grammatische Progression durch eine Progression von Sprechakten oder Sprachfunktionen zu ersetzen, kann als gescheitert angesehen werden. Es gibt für den Bereich der Klassen 5 bis 10 keine Materialien, die sich ausschließlich auf eine kommunikative Progression stützen. Dieses Verfahren hat sich theoretisch als nicht haltbar erwiesen. In der Praxis ist es nirgendwo mit nachweisbarem Erfolg verwendet worden. Man geht heute überall von einer grammatischen Progression aus und verknüpft die grammatischen Strukturen mit dem gezielten Lernen von Sprechakten und Sprachfunktionen.

Wieso soll man Grundschulkindern das zumuten, was sich in der Sekundarstufe I aus theoretischen Gründen als nicht möglich und nach vielen praktischen Versuchen als Irrweg erwiesen hat?

Zu welchen Ergebnissen die sogenannte kommunikative Progression führt, ist an Frühbeginnlehrwerken untersucht worden. Ich beschränke mich auf ein Beispiel.

Bettina Wagatha^[20] hat in einer Untersuchung über die Verwendung von Verbformen festgestellt, dass die Verbform *are* im Lehrwerk *Kooky* nur in zwei festen Wendungen auftritt:

Here you are?

How old are you?

Im Lehrwerk *Here we go* tritt *are* in drei Wendungen auf^[21]:

How are you?

Here you are.

Are you ...?

Die Möglichkeit, *are* in anderen Verwendungen zu präsentieren, unterbleibt vollständig. Es gibt keine Übertragung von *are* auf andere Kontexte. Verbindungen der Form *you are*, *we are*, *they are* oder NPpl + *are* bleiben den Schülern unbekannt.

Es gibt keine Verneinung mit *are*.

Auf diese Weise wird die Bandbreite der Verwendungen der Verbform *are* den Schülern vorenthalten. Grammatik wird unter dem Vorwand, kommunikatives Lernen zu ermöglichen, so gelernt, wie man Wortschatzelemente lernt, als willkürliches und isoliertes Element, das nur in ganz eng begrenzten Zusammenhängen zu verwenden ist.

Was unterscheidet das Wortschatzlernen vom Lernen grammatischer Strukturen? Ein Wortschatzelement verbindet eine Lautform/Schriftform mit einem Bedeutungsinhalt. Das Wort *dog* bezeichnet ein Tier, das vier Beine hat und bellen kann. Zwischen der Lautform und der Bedeutung gibt es keinen systematischen oder geregelten Zusammenhang. Die Verbindung ist willkürlich (arbiträr). Der Lernaufwand dafür ist hoch, weil er für jedes separate Wortschatzelement einzeln zu durchlaufen ist.

Ganz anders bei der Grammatik. Wenn ich eine Aussage über die Zukunft machen will, kann ich das Modalverb *will* nicht nur vor die Verben *laugh*, *come*, *eat*, sondern vor jedes beliebige Verb setzen und füge dem Verb immer dieselbe Bedeutung hinzu: futurische Zeitorientierung.

I will be

do

have

go

say

make

get

Im Gegensatz zum Wortschatzlernen führt das Erlernen der Grammatik zu großer sprachlicher Produktivität, die Grammatik eröffnet eine große Fülle von Anwendungsmöglichkeiten, sie ist die Quelle der sprachlichen Kreativität.

Das Grammatiklernen der gängigen Frühbeginnlehrwerke ist jedoch durch seine Fixierung auf die isolierte Vermittlung einer grammatischen Struktur in ganz wenigen eng begrenzten Wendungen bewusst kreativitätsfeindlich. Sie verhindert die Übertragung derselben grammatischen Struktur auf andere Wortschatzelemente. Sie engt die Sprachmöglichkeiten der Lernenden ein. Unter dem Vorwand der Kommunikationsfreundlichkeit führt sie zu einer stark eingeschränkten Sprachbeherrschung.

Eine Staatsexamensarbeit, die soeben bei mir eingereicht wurde und aus der ich leider noch nicht zitieren darf, weil das Examenverfahren dafür erst abgeschlossen sein muss, weist nach, dass bei dieser Art der Grammatikbehandlung der grammatische Lehrstoff von zwei Jahren Frühbeginn in den ersten 10 Wochen der 5. Klasse nachgeholt wird. Ob ein solches Verfahren den Aufwand rechtfertigt, der von allen Beteiligten geleistet werden muss, überlasse ich Ihrem Urteil.

4. Die Erfolge von Frühbeginnprojekten werden zunichte gemacht, wenn keine angemessene Weiterführung in der Klasse 5 erfolgt.

Die bisherigen Frühbeginnkurse streben Lernziele und Fertigkeiten an, die eine Grundlage für den weiterführenden Unterricht in der Klasse 5 sein könnten. Was geschieht aber tatsächlich?

Der Englischunterricht wird in Klasse 5 so fortgesetzt, als ob es zuvor keine Lernergebnisse im Frühbeginn gegeben habe. Die Schüler beginnen wieder bei Null, obwohl sie die fremde Sprache zwei Jahre lang kennengelernt haben und Fertigkeiten und Kenntnisse der fremden Sprache erworben haben.

Der wichtigste Grund für diesen Missstand liegt darin, dass es kein Lehrwerk gibt, das auf den Materialien für den Frühbeginn aufbaut. Selbst Verlage, die mit einem Lehrwerk für den frühbeginnenden Englischunterricht vertreten sind, bieten keine Lehrwerke an, die auf den eigenen Materialien für den Frühbeginn aufbauen und den Lerngewinn der davor liegenden zwei Jahre nutzen.

Um die Fortführung des Frühbeginns zu sichern und die dort erzielten Lerngewinne nicht zu verschenken, sind neue Lehrwerke erforderlich, die das Wissen und Können, das im Frühbeginn erarbeitet wurde, berücksichtigen und inhaltlich und methodisch daran anknüpfen.

Aber auch die Frühbeginnlehrwerke bieten keine systematische Vorbereitung auf den Englischunterricht in der Klasse 5. Dies gilt vor allem für die schon erwähnte Rolle des Schriftbildes und in besonderem Maße für die Behandlung der Grammatik.

Kein Unterricht kann erfolgreich sein, der sich nicht auf klar definierte Ziele und Inhalte stützt. Dieses Prinzip war in der Vergangenheit die Erfolgsgrundlage des deutschen Schulsystems. Für den Frühbeginn wird es weitgehend außer Kraft gesetzt. Eine der Begründungen liegt darin, dass es sich wie in Nordrhein-Westfalen und derzeit in Berlin und auch in Bayern um kein systematisches Erwerbskonzept, sondern um ein Begegnungssprachenkonzept handelt, das ohne präzise Lernziele und ohne klar definierten Lerngewinn mit der Klasse 4 abgeschlossen sein soll.

Welcher Verlust aber mit einem Vorhaben verbunden ist, das mit erheblichem Aufwand an Schulorganisation, Unterrichtsplanung auf Seiten der Lehrer und Anstrengungen auf Seiten von Schülern und Eltern zwei Jahre lang betrieben wird, ist nicht nur eine volkswirtschaftliche Rechnung, sondern auch eine Frage der langfristigen Motivation sowohl auf der Seite der Lehrenden wie der Lernenden.

Was dringend benötigt wird, ist ein Lehrplan mit der Definition von Lernzielen, Inhalten und Methoden des frühbeginnenden Englischunterrichts. Hier sind die Ministerien bzw. Senatsbehörden gefordert. Nur wenn für ein Bundesland Lernziele und ein einheitliches Abschlussprofil am Ende der Klasse 4 definiert ist, kann der weiterführende Englischunterricht erfolgreich geplant und durchgeführt werden. Erst auf einer solchen Grundlage sind weiterführende Lehrwerke ab Klasse 5 möglich.

Zusammenfassung

Ich habe eingangs vier Punkte genannt, die als Hauptsünden des frühbeginnenden Englischunterrichts gelten können. Ich fasse zusammen.

1. Der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften

Wenn Frühbeginn erfolgreich praktiziert werden soll, dann müssen im Vorfeld an den Universitäten Fremdsprachenlehrer ausgebildet werden, die dieser Aufgabe gewachsen sind. Dies erfordert einen Vorlauf von mehreren Jahren. Mir ist kein Bundesland bekannt, in dem dieser Vorlauf gewährleistet ist. Die heutigen Daten lassen überhaupt nicht erkennen, dass die Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen ein solches Angebot heute oder künftig personell und materiell zur Verfügung stellen können. Ein- oder mehrwöchige Fortbildungskurse, wie sie derzeit in manchen Bundesländern praktiziert werden, sind kein dauerhafter Ausgleich für diesen grundlegenden Mangel, der von den Schulverwaltungen zu vertreten ist.

2. Der Verzicht auf den altersangemessenen Einsatz des Schriftbildes im frühbeginnenden Englischunterricht

Die meisten Materialien für den Frühbeginn schließen das Schriftbild zumindest für das erste Unterrichtsjahr fast vollständig aus. Die Grundschüler werden so behandelt, als seien sie Kinder im Alter von 1-3 Jahren. Der in der Muttersprache erzielte Lerngewinn wird weitgehend ignoriert. Darüber hinaus wird die sprachliche Realität verdrängt, die die Kinder weitgehend umgibt. In allen Lebensbereichen sind die Kinder umringt von englischsprachigen Begriffen. Das Ausklammern dieser täglichen Wahrnehmung der Kinder aus dem Unterricht zeigt eine Welt- und Lebensferne, die wohl in keinem anderen Unterrichtsfach anzutreffen ist.

3. Die schwerwiegenden Mängel bei der Behandlung der Grammatik

Die Behandlung der Grammatik im frühbeginnenden Englischunterricht beruht auf einer völligen Fehleinschätzung des Verhältnisses von grammatischen Strukturen und Sprachfunktionen. Grammatische Strukturen werden wie Wortschatzelemente vermittelt. Die Übertragung eines grammatischen Phänomens auf andere Wortschatzelemente wird bewusst konterkariert, obwohl sie dem Schüler eine beim Wortschatzlernen nicht mögliche Produktivität eröffnen würde. Die Lernverfahren des frühbeginnenden Englischunterrichts verhindern diese Produktivität und sind kreativitätsfeindlich. Der Schüler wird nicht als verstandesbegabtes Subjekt des Lernvorgangs behandelt, sondern als Objekt im Sinne einer längst überholten imitativ-reaktiven Lernweise, die sich in den 50er und 60er Jahren auf den Behaviorismus berufen hat. Wie ein Papagei soll der Schüler vorgegebene Wendungen in immer gleichen Kontexten wiederholen, statt das Gelernte kreativ auf andere Situationen übertragen zu können.

4. Das Fehlen einer Weiterführung in der Klasse 5

Da es keine Lehrwerke für die Klasse 5 gibt, die auf den Ergebnissen des frühbeginnenden Englischunterrichts aufbauen, fangen die Schüler nach zwei Jahren Frühbeginn wieder bei Null an. Der Frühbeginn wird damit zu einer riesigen volkswirtschaftlichen Fehlinvestition. Hier sind erneut die Ministerien gefordert, deren Pflicht es wäre, in Rahmenplänen und Richtlinien Lernziele, Inhalte und Methoden des frühbeginnenden Englischunterrichts zu definieren. Auf der Grundlage eines klaren Abschlussprofils könnten weiterführende Lehrwerke an den Lerngewinn der davor liegenden zwei Jahre anknüpfen und ihn nutzen. Dann würde Frühbeginn ertragreich sein, nicht nur für das Lernen des Englischen als Fremdsprache, sondern auch für die Vorverlegung des Erlernens einer zweiten oder dritten Fremdsprache. Die zweite Fremdsprache könnte problemlos in Klasse 5 beginnen, statt jetzt in Klasse 7. Die nachfolgenden Fremdsprachen könnten entsprechend früher einsetzen. Unter solchen Voraussetzungen könnte der frühbeginnende Englischunterricht den Herausforderungen der Globalisierung und der europäischen Mehrsprachigkeit in vorzüglicher Weise Rechnung tragen. Muss dies ein unrealistischer Traum bleiben?

[1] Doyé, Peter und Dieter Lüttge (1977) *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule: Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt "Frühbeginn des Englischunterrichts"*, FEU. Braunschweig: Westermann.

[2] *Berliner Zeitung*, Nr. 259, 06.11.2000.

[3] Asheuer, Ursula (1999) *The Time of the Teddy Bears: Handreichungen für einen offenen Beginn*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort und -weiterbildung und Schulentwicklung.

[4] Kraaz, Ulrike (1991) *English – What Fun! Lehrerhandreichungen 1*. Berlin: Cornelsen. S. 6.

[5] Felberbauer, Maria (1994) *Doodie. Teacher's Book 1*. Ismaning: Hueber, S. 8.

[6] Gompf, Gundi (1998) *Here we go. Handbuch für den Unterricht, Teil 1*. Ernst Klett Grundschulverlag: Leipzig. S. 25.

[7] Kahl, Peter Werner und Ulrike Knebler (1996) *Englisch in der Grundschule - und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3*. Berlin: Cornelsen. S. 40.

[8] Piepho, Hans-Eberhard (1995) *Pop goes the weasel*. Bochum: Kamp.

[9] Baake, Sigrid, Eva-Mary Kohn et al (1988) *Keystones*. Bochum: Diesterweg.

[10] Gompf, Gundi (1998) *Here we go. Handbuch für den Unterricht, Teil 1*. Ernst Klett Grundschulverlag: Leipzig. S. 5.

[11] Asheuer, Ursula (1999) *The Time of the Teddy Bears: Handreichungen für einen offenen Beginn*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort und -weiterbildung und Schulentwicklung. Vorwort, S. 2.

[12] Karbe, Ursula, Liselotte Kellermann und Christian Wunsch (1999) *Fun and Action 3 New. Teacher's Book 1*. Ernst Klett Grundschulverlag: Leipzig. S. 5.

[13] Van Ek, J.A. und J.M.L. Trim (1991) *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press. S. 24ff.

[14] Ibid. S. 25.

[15] Piepho, Hans-Eberhard (1974) "Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht", in: Dornburg-Frickhofen: Frankonius. Piepho, Hans-Eberhard (1979) *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts der Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius.

[16] Mindt, Dieter (1978) "Probleme des pragmalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik," *Die Neueren Sprachen*, 77, 3/4, S. 340-356.

[17] Hüllen, Werner (1979) "Sprachfunktionen in einer didaktischen Grammatik," in: Bausch, K.-R. (Hrsg.) *Beiträge zur didaktischen Grammatik: Probleme, Konzepte, Beispiele*. Kronberg: Scriptor. S. 117-137.

[18] Pauels, Wolfgang (1983) *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Kritik und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

[19] Piepho, Hans-Eberhard, Lothar Bredella et al. (1979) *Contacts*. Bochum: Kamp.

[20] Wagatha, Bettina (1995) *Grammatische Progression verbaler Konstruktionen in Lehrwerken für den Frühbeginn des Englischunterrichts*. Staatsexamensarbeit. Berlin. S. 58f.

[21] Ibid.