

Lehrerinnen und Lehrer Schaffhausen (LSH) Wie viele Fremdsprachen in der Schule?

Fremdsprachenunterricht in der Volksschule Ein Überblick über die Argumente und den Forschungsstand (Expertise)

zusammengestellt von Markus Kübler, Roland Kammer und Cordula Schneckenburger
unter Mitwirkung des Vorstandes des LSH

Mai 2014

Abstract: Fremdsprachen in der Primarschule sind ein Politikum seit längerer Zeit. Dem Grundsatz „Je früher desto besser“ sind neurobiologische Annahmen unterlegt. Die Annahme, dass jüngere Lerner nachhaltiger eine fremde Zielsprache erwerben, kann empirisch nicht erhärtet werden. Bezüglich des Problems der Überforderung einzelner Kindergruppen sind die Resultate noch uneinheitlich. Die Ergebnisse der internationalen Forschung hinsichtlich der Vorverlegung schulischer Settings decken sich mit den aktuellen Befunden hinsichtlich der Vorverlegung des Fremdsprachenlernens in die Unterstufe der Primarschule. Es scheint, als sei Sprachenlernen in natürlichen Settings nicht vergleichbar mit der beschränkten Exposition der Kinder während der Schulzeit. - Wünschbar wäre aktuell eine vorurteilsfreie Zurkenntnisnahme empirischer Befunde als Auslegeordnung sowie eine offene (bildungspolitische) Diskussion über die Handlungsoptionen einerseits und die Gelingensbedingungen von frühem Fremdsprachenlernen andererseits.

0. Vorwort

Nach der Einführung des Fremdsprachenunterrichts Englisch ab 2008 in der dritten Klasse der Primarschule des Kantons Schaffhausen entstand eine politische Diskussion (ausgehend von einzelnen betroffenen Lehrerinnen und Lehrern), die zum Kantonsratsbeschluss vom 17. Februar 2014 führte, der das Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen verpflichtete, sich bei der EDK einzusetzen, dass auf der Primarstufe nur eine Fremdsprache unterrichtet werden soll. Die Diskussion um den Fremdsprachenunterricht (FSPU) hat im Kanton demnach eine lange Geschichte.¹

Dieser Entscheid liess eine vertiefte Debatte über den Sinn des frühen Fremdsprachenunterrichts vermissen. Angeführt wurden im Kern Betroffenheitsargumente, eidgenössische Koordinationsfragen oder biografische Aussagen. Der zuständige Regierungsrat Amsler argumentierte zusätzlich wie folgt: „*Erkenntnisse aus der Wissenschaft: Frühes Lernen von Sprachen schafft günstige Voraussetzungen für das Erlernen weiterer Sprachen; das Erlernen von zwei Fremdsprachen nebeneinander steigert die Sprachbewusstheit; Lerntransfers werden ermöglicht und fallen leichter; der Wortschatz kann rascher vergrössert werden, ebenso das Sprachverständnis; die zu erlernenden Fremdsprachen schaffen gegenseitige Beeinflussung.*“ (Kantonsrat SH 2014, 123). In der Debatte wurde auch das Dilemma deutlich: Die Probleme werden anerkannt, eine schnelle Änderung wäre aber ungünstig und inopportun. Denn Schule ist ein Ozeandampfer mit sehr langen Bremswegen; ständige und sich widersprechende Änderungen im Curriculum sind nicht im Sinne der Sache, ergeben eine hohe Belastung für die Lehrpersonen und sind für die Kinder und ihre Eltern unverständlich. Eine vertiefte, auf empirischen Fakten basierende Diskussion (nicht nur im Kanton Schaffhausen) ist deshalb überfällig. Das Papier hofft, einen Beitrag dazu leisten zu können. Es trägt die aktuell bekannten Fakten zusammen, ohne den Anspruch zu erheben, ausgearbeitete Lösungen zu präsentieren. Das Ziel ist eine vertiefte Debatte über effizientes und nachhaltiges Fremdsprachenlernen.

¹ Ein kurzer Abriss der Entwicklung:

Kantonsrat SH, 22. Jan. 2001: Annahme der Motion Germann mit 50:16 Stimmen für die Einführung von Englisch ab spätestens der 3. Primarklasse.

Erziehungsrat Kt. SH: 23. Juni 2004: Bestätigung des Gesamtsprachenkonzept der EDK

Volksabstimmung 26. Febr. 2006: Ablehnung der Initiative „Nur eine Fremdsprache an der Primarschule“ mit 48,7 % Ja und 51,3% Nein-Stimmen.

Kantonsrat SH, 17. Febr. 2014: Überweisung des Postulats von Heinz Rether (ÖBS) „Nur eine obligatorische Fremdsprache auf der Primarstufe“ mit 29 : 15 Stimmen.

1. Einleitung

Unbestreitbar ist in den letzten zwanzig Jahren die Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaften und damit des Bildungssystems in den Focus der Aufmerksamkeit und der Kritik geraten.² Die Globalisierung der Wirtschaft, der Politik und der Kultur, befeuert von der Debatte nach PISA, haben in der Schule einen Blickwechsel weg vom mündigen Bürger hin zum zukünftigen Arbeitnehmer, von der Bildung zur blossen Ausbildung initiiert.

Zur Wettbewerbsfähigkeit und zur Ausrichtung von Schule gehören zentral die Frage nach der Ausbildung von genügend Ingenieuren und Naturwissenschaftlern sowie die Fähigkeit im globalen Markt verschiedenen Fremdsprachen zu sprechen. Parallel dazu nahm die Diskussion um die Frühförderung bestimmter Fähigkeiten breiten Raum ein. Besonders die Hirnforschung sprach breit über die begrenzten Zeitfenster, in dem Kinder bestimmte Dinge besonders schnell lernen und dass sich nach dem zehnten Lebensjahr sogenannte Sprachfenster schliessen (Korte 2009, 164).³ Der Zugriff des Bildungssystems auf immer jüngere Kinder (Einrichtung von Frühförderung, Verlängerung des Kindergartens, Vorverlegung des Schuleintritts, Diskussion um die Basisstufe bzw. Grundstufe) ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Vor etwa 15 Jahren geriet durch diese Debatte das Frühenglisch ins Zentrum. Besonders in den international verflochtenen Zentren der Schweiz wurde der Ruf nach verstärktem Englischunterricht laut. Ein Gutachten zuhanden des Bundes „Englisch in der Schweiz“ relativierte demgegenüber jedoch die Bedeutung des Englischen in der Schweizer Wirtschaft, stellte aber einen wahrgenommenen Bedeutungszuwachs fest. Vor allem unter der jungen Generation ist Englisch zur Zeit populärer als Französisch. (Murray et al. 2000, 9, 12, 15).

Einleitung: Zahlreiche internationale Studien belegen, dass eine Vorverlegung von instruktionalen Settings beziehungsweise schulischen Lernens entweder keinen oder einen negativen Effekt zeigen.

Die PISA-Ergebnisse (Moser 2001) (und mit ihnen die Ergebnisse von IGLU, TIMSS, TEDS; siehe Bos et al. 2007) traten eine Welle von bildungspolitischen Interventionen ins Bildungssystem los, die mit dem Anspruch des Totalumbaus von Schule verbunden waren. Lehrerinnen und Lehrer galten neu als nicht mehr zuständig für die Steuerung und Entwicklung des Systems Schule. Steuerung, Qualitätssicherung, Monitoring waren die neuen Stichworte. HarMoS, Lehrplan 21 waren die nationalen Ausdrucksmittel dieser Entwicklung. Art. 61a der Bundesverfassung, am 21.5.2006 mit 86% Ja-stimmen angenommen, ist die politische und rechtliche Grundlage dieser Bestrebungen.⁴

Ob diese Neupositionierung von Bildung mittels der oben beschriebenen Massnahmen effektiv die Lernleistung der Kinder beschleunigten und verbesserten, wurde selbstredend als zutreffend angenommen und vorausgesetzt. Verschiedene Frühförderungsprojekte in andern Ländern seit den sechziger Jahren sprechen allerdings eine andere Sprache (Dollase 2007). So bemerkt Dollase: „Kürzlich wurde von den Volkswirten Puhani (TU Hannover) und Weber (TU Darmstadt) das Ergebnis einer

² EDK Sprachenkonzept 2004, 3: „Die Schweiz muss im europäischen Kontext konkurrenzfähig bleiben. Sie muss die anspruchsvollen Ziele der europäischen Programme im Bereich des Sprachenlernens zur Kenntnis nehmen. Solche Programme werden vom Europarat unterstützt oder in der Europäischen Union bereits entwickelt und werden Auswirkungen auf den stark vom Wettbewerb geprägten Arbeitsmarkt haben.“

³ Martin Korte, Professor für zelluläre Neurobiologie an der TU Braunschweig, formuliert zum Sprachenlernen: „Erlernt man eine Sprache erst nach dem zehnten Lebensjahr, werden die neuen grammatikalischen Regeln nicht mehr im Broca-Areal verarbeitet, sondern auf der anderen Hirnhemisphäre... (Bei taubstummen Kindern zeigte sich, wenn sie zu spät mit der Gebärdensprache in Kontakt kommen)... diese nicht beherrschen, wenn sie nicht spätestens zwischen dem siebten und zehnten Lebensjahr erlernen. Sie haben gezeigt, dass die Veranlagung, Sprache zu lernen, danach bis zur Pubertät weiter rapide abnimmt. Das Sprachfenster ist geschlossen.“

Und weiter:

„Wie kommt es aber, dass ein junges Gehirn Sprache so viel besser lernt als ein älteres Gehirn nach der Pubertät? Gehirne lernen, indem sie ihre Synapsen und Dendriten umstrukturieren. In kindlichen Gehirnen erreichen die Synapsen und Dendriten ihre höchste Zahl zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr. In dieser Zeit haben sie die beste Möglichkeit, optimale Nervenbahnen für die Verarbeitung von Sprache auszuwählen.“ (S. 164).

Und daraus die Schlussfolgerung:

„Die Forderung an die Eltern und das Schulsystem ist klar: Jeder soll mindestens zwei Sprachen lernen, möglichst früh, möglichst umfassend, möglichst von selbst... Fest steht: Wer eine zweite Sprache nicht spätestens zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr erlernt, erwirbt in dieser nur selten die volle Sprachkompetenz auf dem Niveau der Muttersprache.“ (S. 170).

Und weiter:

„Damit ist die Sachlage eindeutig: Kinder sollten, wenn irgendwie möglich, schon vor dem zehnten Lebensjahr in Kontakt mit Fremdsprachen kommen. Natürlich kann das Gehirn auch nach der Pubertät noch mit einer Fremdsprache vertraut machen – aber mit Einschränkungen: Aussprache und Grammatik bereiten hier die meisten Schwierigkeiten...“ (S. 171).

⁴ BV Art. 61a Bildungsraum Schweiz

¹ Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz.

² Sie koordinieren ihre Anstrengungen und stellen ihre Zusammenarbeit durch gemeinsame Organe und andere Vorkehrungen sicher.

³ Sie setzen sich bei der Erfüllung ihrer Aufgaben dafür ein, dass allgemein bildende und berufsbezogene Bildungswege eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung finden.

Analyse der IGLU-Daten unter dem Gesichtspunkt «Früheinschulung vs. Späteinschulung» der Öffentlichkeit bekannt gemacht. Das Ergebnis: Früh eingeschulte Kinder schneiden im 4. Schuljahr in den IGLU-Aufgaben deutlich schlechter ab als spät eingeschulte: «So liegen für Schüler, die mit sieben anstatt mit 6 Jahren eingeschult werden, die Testergebnisse in der standardisierten Grundschulleseuntersuchung IGLU um etwa 0.4 Standardabweichungen höher als bei den relativ jüngeren Schülern...» (zit. in: Dollase 2007, 5) oder zu einem Modellversuch in den siebziger Jahren in Nordrhein-Westfalen: Ewert und Braun (1978, 398) schreiben: «In einer eigenen Erhebung zum Versuch Vorklasse – Modellkindergarten des Landes NRW haben wir festgestellt, dass die Schüler der 4. Klassen, die an einer vorschulischen Förderung teilgenommen haben, im Mittel keinen Leistungsvorsprung vor ihren Klassenkameraden haben» (zit. in Dollase 2007, 7). Ähnliche Feststellungen treffen Moser und Bayer zur Evaluation des Grundstufenversuches im Kanton Zürich (2010). Auch die Evaluation des sogenannten Head-Start-Programms in den sechziger Jahren in den USA kam zum Schluss: „Anlass- und situationsorientiertes, «child-initiated»-Arbeiten ist günstiger als eine Vorverlagerung schulischen Arbeitens und direkte Instruktion.“ (Dollase 2007, 7). Eine internationale Untersuchung in 10 Ländern kommt zum gleichen Schluss: Kinder, die im Kindergarten länger frei spielen („child-initiated-learning“ bzw. „free-choice-activities“), haben bessere Leistungsergebnisse im Lesen als solche Kinder, die früh in instruktionale Settings gesteckt werden (Montie et al. 2006 und 2007; in Übersicht in: Kübler 2012, Möller 2012).⁵

So kann im Allgemeinen aus der aktuellen Fachliteratur gelesen werden, dass eine generelle Vorverlegung schulischen Lernens nicht den erhofften Nutzen bringt. So widerspricht die aktuelle internationale Forschungslage als „robust finding“ dem Credo der schweizerischen Bildungspolitik, das lautet: „Je früher, desto besser!“⁶

2. Zur Frage des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz

Die Begründung des frühen Fremdsprachenunterrichts wurde in den relevanten Unterlagen der EDK und der Fremdsprachendidaktiker vorwiegend mit neurowissenschaftlichen Argumenten unterlegt.⁷ Die EDK formuliert lapidar: „Erkenntnisse aus neueren Untersuchungen (Schmelter, 2010) sprechen dafür, dass das Fremdsprachenlernen spätestens in der Primarschule beginnen sollte. Selbstverständlich wäre auch noch früheres Sprachenlernen zu empfehlen.“ (EDK 2013, 6).⁸ Oder im Sprachenkonzept von 2004 wurde als These eindeutig formuliert: „Frühes Lernen ist aus neuropsychologischen Gründen namentlich für den Erwerb von Sprachen besonders wichtig und profitabel: frühes Sprachenlernen ist effizienter, schafft günstige Voraussetzungen für das Erlernen weiterer Sprachen und fördert das Entwickeln von Strategien für das Sprachenlernen.“ (EDK 2004, 3).

EDK 2004:
„Frühes
Sprachenlernen
ist effizienter...“

Aus der Sicht der EDK werden folgende Bildungsziele und Begründungen für das Lernen von Fremdsprachen ab der Primarschule (statt der Sekundarstufe 1) aufgeführt:
„• Das Lernen von Fremdsprachen ab der Primarschule schafft mehr Kontakt- und Lernzeit, als wenn der Unterricht erst auf der Sekundarstufe I einsetzen würde. Und das entlastet auch die Stundentafel auf der Sekundarstufe I.

• Besteht zwischen dem Beginn des Unterrichts in der ersten Fremdsprache und dem Beginn des Unterrichts in der zweiten Fremdsprache keine allzu grosse zeitliche Distanz und findet dieser Unterricht auf der gleichen Bildungsstufe statt (Primarschulstufe), können Vorteile beim Erwerb der Fremdsprachen aktiver genutzt werden (die zweite Sprache wird effizienter gelernt).

⁵ Vorschul-Erfahrungen in 10 Ländern: Kognitive und sprachliche Leistungen im Alter von 7 Jahren. Sample: Finnland (97 Kinder), Griechenland (86), Hong Kong (167), Indonesien (211), Irland (316), Italien (215), Polen (200), Spanien (204), Thailand (181), USA (220). Total 1892 Kinder. Vergleich der kognitiven und sprachlichen Leistungen der Kinder mit 4- und 7 Jahren in unterschiedlichen Settings. -> Ergebnisse: 1. Kinder, die hauptsächlich frei spielen konnten (free choice activities) hatten deutlich bessere Sprachleistungen mit 7 Jahren als Kinder in andern Settings; 2. Je besser die Lehrpersonen ausgebildet waren, desto besser waren die Sprachleistungen der Kinder mit 7 Jahren; 3. Kinder, die weniger in Grossgruppenaktivitäten Zeit verbrachten, zeigten bessere kognitive Leistungen mit 7 Jahren; 4. Je höher die Anzahl und die Verschiedenheit des angebotenen Spielmaterials je höher waren die kognitiven Leistungen der 7-jährigen Kinder.

⁶ Definition: Es ist zwischen „Frühförderung“ und „Vorverlegung schulischen Lernens“ zu unterscheiden. Frühförderung ist gekennzeichnet durch die Schaffung einer anregungsreichen Umgebung für jüngere Kinder, in der selbstgesteuertes Spielen (free-choice-activities) das entscheidende Setting darstellt oder darstellen kann.

⁷ siehe Anmerkung 2.

⁸ Kommentar: Liest man den Beitrag von Schmelter allerdings aufmerksam, kann diese Aussage der EDK in dieser Art und Weise nicht nachvollzogen werden. So fasst Schmelter die Forschungsübersicht, auf Muñoz basierend, folgendermassen zusammen: „Fremdsprachenlernen auf der Primarstufe führt bei gleicher Kontaktzeit nicht zu den gleichen Ergebnisse, die ältere Lerner erzielen würden... Bei gleichen Kontaktzeiten lernen sie (=jüngere Schüler) nicht gleichviel, sondern sogar deutlich weniger...“ (Schmelter 2010, 35). Schmelter moniert aber, dass eventuell die Testverfahren in den Vergleichen für ältere Schüler konzipiert seien und deshalb die eigentlichen Stärken der jungen Lerner gar noch nicht aufgedeckt worden seien! (ebenda, 35). Interessant ist zudem, welche Untersuchungen in Schmelter zitiert werden: So fehlt offensichtlich diejenige von Kalberer 2007 (ebenda, 38), die ihrerseits jedoch in Muñoz & Singleton 2011 zur Kenntnis genommen wird.

- *Kinder im Primarschulalter durchlaufen noch Entwicklungs- und Lernphasen, die für das Sprachenlernen wichtig sind. Sie können damit von Lernprozessen profitieren, die später nicht mehr in der gleichen Art möglich sind. So sind sie beispielsweise offener für den Aufbau und den Erwerb von Lernstrategien.*
- *Kinder im Primarschulalter sind aufgrund ihres Entwicklungsstandes motivierter (mehr intrinsische Motivation) und zeigen in der Regel eine höhere Interesse am Sprachenlernen als Jugendliche, die erst später beginnen. Die höhere Motivation kann anhalten, wenn der Unterricht motivierend gestaltet wird.*“ (EDK 2013, 6)

Sowohl in der Begründung des Schulprojektes 21 (SP21) des Kantons Zürich 1997 zur Einführung des Englischen in der Primarschule ab der 2. Klasse wie auch im nationalen Gutachten zur Frage „Englisch in der Schweiz“ von 2000 stützte sich auf Forschungsergebnisse der „Hirnphysiologie und der Entwicklungspsychologie“, wonach Kinder vor dem zehnten Lebensjahr Sprachen leichter lernen. (Murray et al. 2000, 23).⁹

Als Gelingensbedingung und zentrales Effizienzkriterium für den frühen Fremdsprachenunterricht formuliert Otto Stern (PHZH) in seinem Gutachten folgende Kriterien: „*Damit sich beim Frühbeginn Vorteile ergeben, muss der Unterricht in der L2 eine hohe Intensität aufweisen.*“ (Stern 2002, 5). Für eine genügende Intensität müsse immersiv unterrichtet werden; der Anteil der Immersion müsse mindestens 25% des gesamten Unterrichts erreichen (Stern 2002, 8). Dabei denkt man hauptsächlich an bilingualen Sachunterricht.¹⁰ Zur Frage, ob das Erlernen mehrerer Fremdsprachen sich negativ auf den Erwerb der Schulsprache auswirken würde, meint Stern: Ein Immersionsanteil von 25% liesse noch genügend Raum für die Erstsprache Deutsch. Zudem müsse der Anteil Hochdeutsch im Kindergarten und in der Primarunterstufe erhöht werden (zulasten der Mundart) (Stern 2002, 9). Die Grundhaltung, die im Gutachten zum Ausdruck kommt, bedeutet eigentlich im Kern: Es spricht nichts dagegen.¹¹ Stern betont ausserdem, dass beim Erwerb „*typologisch verwandter Sprachen*“ (i.e. indoeuropäische Sprachen) hohe Synergieeffekte auftreten würden; zudem fördere die L2 und L3 auch das „*metalinguistische Bewusstsein*“. (Stern 2002, 4). Aber auch Stern konzediert, „*dass 11-13-Jährige in Lernsituationen mit schulischem und auserschulischem Zugang zu einer L2 die effizientesten Lerner sind*“ beziehungsweise schneller lernen. (Stern 2002, 4 und 7). Er schliesst deshalb daraus, dass die 5. Klasse optimal ist, um eine zweite Fremdsprache zu lernen! Für schwächere Lernende soll zwingend eine Binnendifferenzierung angeboten werden. (Stern 2002, 8).¹² Kalberer nennt als vermutete Gelingensbedingung (auf dem Hintergrund der aktuellen Ergebnisse) folgende: „*Eine Vorverschiebung des Fremdsprachenunterrichts ohne gleichzeitige Erhöhung der Lektionenzahl, Reduzierung der Klassengrösse und muttersprachliche Sprachkompetenzen der Lehrpersonen bringt keinen nennenswerten Kompetenzzuwachs.*“ (Kalberer 2009 in Babylonia 3/09, 55). Er geht davon aus, dass diese Bedingungen momentan in der Schweiz nicht erfüllt werden. Spannend ist auch die Tatsache, dass Kinder in unserer globalisierten Welt englische Wörter natürlicherweise lernen. So kommt eine Untersuchung in der Stadt Schaffhausen zum Schluss, dass Drittklässler bereits durchschnittlich 30 englische Wörter kennen. Die Kinder identifizieren diese Begriffe jedoch nicht als „fremdsprachig“ bzw. englisch, sondern verwenden sie wie deutschsprachige Wörter. Schon vor der Einführung des Frühenglischen im Kanton waren die Kinder sehr interessiert am Lernen der englischen Sprache (Horn/Kübler 2004, 25 – 33).

Es gibt zur Zeit in der Forschungsliteratur doch einige Hinweise, dass die dem frühen Fremdsprachenunterricht zu Grund gelegten Annahmen nicht ganz zutreffen oder zumindest überzeichnet sind. Insbesondere die Umsetzbarkeit von Ergebnissen der Hirnforschung im schulischen Lernen wird heute als problematisch angesehen. So vertreten Ralph Schuhmacher und Elsbeth Stern (ETH) in ihrem Gutachten bezüglich der Rolle der Neurowissenschaften in der Schule „*...die These, dass die „Neurowissenschaften keine Bedeutung für die Gestaltung schulischer Lerngelegenheiten haben.*“ (Schuhmacher/Stern 2012, 384). Dies bedeutet auch, dass die neurowis-

⁹ Das Gutachten von Murray et al. stellt übrigens zur Debatte, ob diese Annahme der Hirnphysiologie tatsächlich auf empirischer Basis beruhe? (Murray et al. 2000, 23). – *Kommentar:* Faktisch ist die Propagierung des frühen Sprachenlernens eine Deduktion aus allgemeinen Forschungsergebnissen der Neurowissenschaften und beruht (noch) nicht auf empirischen Resultaten der Fremdsprachendidaktik bzw. des schulischen Lernens.

¹⁰ *Kommentar:* Die Fremdsprachendidaktiker monieren seit Jahren die Einführung des immersiven Sachunterrichts. Tatsächlich sind erstaunlicherweise bei allen erstellten Grundlagenkonzepten kaum Sachunterrichtsdidaktiker beigezogen worden (siehe Sprachkonzept 1998; Gutachten Stern 2000 usw.), um sicher zu stellen, dass Sachunterricht (Mensch+Umwelt bzw. Mensch+Mitwelt) nicht nur Themenlieferant für zusätzlichen Sprachunterricht fungiert. Auch die entsprechenden immersiven Konzepte konnten bis jetzt nicht nachweisen, dass von der Immersionsidee auch der Sachunterricht profitiert!

¹¹ Stern verweist auf die neurolinguistische Forschung: „*Junge Lernende bis etwa zum Alter von 5-7 Jahren lernen anders als ältere. Junge L2-Lernende erwerben Sprache – analog dem L1-Erwerb – ganzheitlich und unbewusst, die Speicherung erfolgt v.a. im prozeduralen Gedächtnis: was erworben ist, steht automatisch zur Verfügung.*“ (Stern 2002, 4). *Kommentar:* Hier wird implizit der ganzheitliche Spracherwerb der Erstsprache im Sprachbad der familiären Beziehung in die Schule übertragen, ohne die grundsätzliche Unvereinbarkeit der beiden Settings zu thematisieren.

¹² *Kommentar:* Die Verbindung von Sprachenlernen und Sachlernen wie Stern vorschlägt bedingt eine zusätzliche Leistung in der Verarbeitung. Deshalb sind Versuche der Immersion an der Kantonsschule Schaffhausen beispielsweise an eine Leistungsuntergrenze (Note 5) gebunden. Dies aufgrund der Einsicht, dass leistungsschwächere SchülerInnen durch Sprach- und Sachlernen in Kombination ein zusätzlich für sie hinderliche Komplexität sich einhandeln. Deshalb schliesst die Kanti leistungsschwächere Schüler vom Immersionsangebot aus.

senschaftlichen bzw. neurolinguistischen Ratschläge an die Schule auf dünnem empirischen Eis stehen. Stern / Schuhmacher argumentieren auch, dass eine direkte Ableitung neurophysiologischer Befunde für das Lernen problematisch sei.

Die Argumente für eine Vorverlegung des Fremdsprachenlernens reichten gemäss der NF-Studie von 2009 jedoch nicht alleine aus. Es müssten auch die entsprechenden Bildungsziele und den Kindern angepasste Methoden formuliert werden. Als Bildungsziele werden genannt:

- Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit beziehungsweise kommunikativer Kompetenz
- Entwicklung interaktiver und sprachlernstrategischer Fähigkeiten.

Es gehe also weniger um grammatikalische Richtigkeit und eine richtige Aussprache. Die bedinge aber, dass der Unterricht auf „*stufenspezifischen, primarschulpädagogischen Ansätzen sowie auf einer spezifischen altersgemässen und kindgerechten Fremdsprachendidaktik*“ basiere (Hänni Hoti et al. 2009, 8). Die Redaktion von Babylonia führt schliesslich (nach Kenntnisnahme kritischer Forschungsergebnisse) einen zusätzlichen Grund für die Vorverlegung von Fremdsprachen an: „*Eine frühe Begegnung mit anderen Sprachen weckt die Neugierde an Lebensweisen und Kulturen von benachbarten und entfernter lebenden Menschen; die Erfahrung eine zweite Sprache von Grund auf zu erlernen teilen damit die bislang Einsprachigen mit den aus Migrationsfamilien stammenden Kindern.*“ (Babylonia 2009, 59). Dies ist übrigens eine bemerkenswerte Begründungsverschiebung verglichen mit der Diskussion bei der Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts!¹³

3. Übersicht über den Stand der Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen

Bedeutsame Hinweise liefern verschiedene Reviews (Forschungsübersichten) zur Frage, ob frühes Fremdsprachenlernen tatsächlich effizienter und effektiver ist, als wenn Fremdsprachen erst im Jugend- oder gar Erwachsenenalter gelernt werden (siehe dazu Muñoz 2008 und Muñoz & Singleton 2011, Schmelter 2010). Zuerst wird in den Arbeiten auf die methodischen Schwierigkeiten hingewiesen. Folgende Mess-Settings sind erwähnenswert und bedenkenswert:

Erstens: Gleiches Testalter (z.B. 15 Jahre) *bei unterschiedlichen Lernzeiten* („*exposures*“). Die Resultate zeigen, dass Frühstarter den Spätstartern beim Hörverstehen überlegen bleiben, während beim Schreiben und beim Leseverständnis die Unterschiede gering sind, da Spätstarter mit grösserer Effizienz lernen: „*The greater learning efficiency of late starters is clearly observed in those studies that have followed learners longitudinally...*“ (Muñoz 2008, 201).

Wirksamkeit des Fremdsprachenlernens: Der Slogan der Bildungspolitik „Je früher, desto besser“ lässt sich empirisch nicht erhärten. Frühstarter in Fremdsprachen haben kaum messbare Vorteile gegenüber älteren Startern. Anfängliche Vorsprünge werden durch schnelleres und effizienteres Lernen der Spätstarter in der Regel wettgemacht. Trotzdem: Den Kindern macht Fremdsprachenlernen grossmehrerheitlich Spass.

Zweitens: Unterschiedliches Testalter aber gleiche Lektionszahl als Rahmenbedingung: Hier zeigt sich durchwegs ein eindeutiges Bild, in dem die erwachsenen Lerner ein besseres Resultat erzielen als die 18-jährigen; die 18-jährigen ein besseres als die 14-jährigen, usw., und die 10-jährigen ein besseres als die 8-jährigen: „*A robust finding of this line of research generally shows a higher rate of learning, and hence a higher learning efficiency.*“ (Muñoz 2008, 203). Die Studie von Kalberer (2007) in der Schweiz verglich 10-jährige und 13-jährige Beginnende und kam auf oben erwähntes Resultat. Das Barcelona Age Factor Projekt (1995 – 2004) verglich Lerner im Alter von 18+, 14, 11 und 8 Jahren zum Zeitpunkt von 200, 416 und 726 Lernstunden in Englisch. Bei einer kürzeren Exposition von 200 Stunden hatten die Spätstarter in allen Teilen bessere Resultate: „*That is, each age group had better results than the younger group...*“ (Muñoz 2008, 204). Erst bei der längsten Lernzeit von 726 Stunden¹⁴ hatten die Frühstarter einen Vorteil beim Hörverstehen. So kommt den Muñoz zum Schluss: „*Indeed, no evidence has emerged from any of the*

studies conducted so far in regular programmes that may lead to the expectation that early starters outperform late starters in a foreign language learning setting.“ (Muñoz 2008, 205).

Drittens: Gleiches Testalter, unterschiedlicher Beginn und unterschiedliche Intensität (also höhere Intensität für die Spätstarter bei gleicher Anzahl Lektionen für alle). Berichtet werden Resultate aus dem schwedischen

¹³ *Kommentar:* Es ist bemerkenswert, wie sich der Begründungskontext des frühen Fremdsprachenlernens sich in den letzten 10 Jahren von der hirnpfysiologischen Basis und vom Effizienzkriterium weg hin zum pädagogischen Argument (Kontakt und Freude) und auch stärker zur nationalistischen Unterlegung (Zusammenhalt des Landes) hin bewegt.

¹⁴ Das entspricht **9 Jahren** unterbrochenem Unterricht mit 2 Stunden in der Woche; oder **6 Schuljahren** mit 3 Lektionen pro Woche und 39 Schulwochen.

EPAL-Projekt. Die erste Gruppe Kinder begann ihren Englischunterricht in der 1. Klasse, die zweite Gruppe begann in der 3. Klasse. Zum Messzeitpunkt in der 6. Klasse wurden kaum Unterschiede in der Leistung bei den beiden Gruppen festgestellt. (Muñoz 2008, 206).

Die oben zitierten Ergebnisse werden in weiteren Reviews (Schmelter 2010) oder Publikationen, die dezidiert für frühes Fremdsprachenlernen (Babylonia 3/09, 57) eintreten, ausdrücklich anerkannt. Die kritische Argumentation der Befürworter hinsichtlich der Messsettings bei der Evaluation der Frühfremdsprachen wird allerdings durch die Befürworter der FSPU nur bei Studien angebracht, bei denen älteren Lernern grössere Leistungen zugeschrieben wird. Im Zusammenhang mit dem NF-Projekt (Hänni Hoti et al. 2009, 14ff.) wird diese Kritik nicht geäussert, obwohl ähnliche Messsettings verwendet wurden.¹⁵ Reflektiert man die Ergebnisse, so kann man nun in Frage stellen, ob jüngere und ältere Lerner überhaupt verglichen werden dürfen und ob die eher bescheidenen Resultate nicht Ausdruck eines Messfehlers sind, wie Schmelter moniert bzw. vermutet (Schmelter 2010, 35). Trifft diese methodische Kritik zu (Stotz in Babylonia 2/2008; Schmelter 2010), wären die Leistungsunterschiede zwischen den Früh- und den Spätstartern ein sogenanntes „Artefakt“.¹⁶

Ermutigend immerhin ist die Tatsache, dass 85% der Kinder der 3. Klasse in der Innerschweiz Spass am Englisch-Lernen haben; 69% der Kinder der 5. Klasse haben immerhin Freude am Französischlernen; die Freude ist übrigens je grösser je enger der Kontakt zur Romandie oder die Freude an der französischen Kultur ist. (Hänni Hoti 2009, 24), was übrigens den internationalen Befunden weitgehend entspricht.¹⁷ Die Befunde decken sich auch mit den Ergebnissen einer Befragung der SchülerInnen im Kanton Schaffhausen. (ED SH 2013). Auch die Lehrpersonen im Kanton geben an, Freude am Unterrichten der L2 Englisch zu haben. Einen bedeutsamen Unterschied findet sich im Übrigen bei der Einschätzung des Englisch-Lehrmittels. Während drei Viertel der Kinder das Lehrmittel „Explorers“ ganz oder mehrheitlich gut finden, liegt die Zustimmungsrate bei der Lehrpersonen nur bei 38% (ED SH, 2013, 2f.).¹⁸

Hinsichtlich der bedeutsamen Frage der *Über- und Unterforderung* im frühen Fremdsprachenlernen (eine der häufigsten Kritiken aus der Lehrerschaft und den Lehrerverbänden) gibt die Untersuchung des NF-Projektes der PHZ erstmals detailliertere Angaben: 26% der SchülerInnen der 3. Klasse fühlen sich unterfordert (*es ist mir langweilig, weil alles so einfach ist*); demgegenüber stehen 28% der Kinder, die angeben, sie seien überfordert (*ich bin oft gestresst, weil alles so schwierig ist*). Demnach fühlen sie gerade 46% der Drittklässler im Niveau richtig abgeholt (Hänni Hoti et al. 2009, 24). Im Kanton Schaffhausen geben nur 20% der SchülerInnen an, dass sie mit den Anforderungen nicht gut zurecht kommen (ED SH 2013, 3). Von den schaffhausischen Lehrkräften haben aber insgesamt 60% das Gefühl, dass das Lehrmittel zu schwierig ist (und damit die Kinder überfordert sind).¹⁹

Bei den Lernziel-befreiten SchülerInnen bzw. bei Kindern mit reduzierten Lernzielen sind beunruhigende Resultate zu vermerken. Ihre Leistungen fallen im Französischen deutlich ab (Hörverstehen -.35; im Leseverständnis -.54) (Hänni Hoti et al. 2009, 18, 20). Zwischen den Knaben und den Mädchen findet sich nebenbei noch ein Leistungsunterschied, der sich auf unterschiedliche Motivation zurückführen lässt. Knaben sind weniger motiviert fürs Sprachenlernen und haben deshalb einen geringeren Leistungsstand (ebenda, 20).

Es zeigt sich also grundsätzlich, dass ältere Schüler einen höheren Nutzen aus dem Fremdsprachenunterricht ziehen, vergleicht man ihre Leistung mit jüngeren Lernern bei derselben Anzahl verabreichter Lektionen.

¹⁵ *Kommentar:* Die Kritik (von Daniel Stotz in Babylonia 2/2008 und von Schmelter 2008), dass die Qualitäten jüngerer Lernen nicht angemessen gemessen worden seien und darum die Ergebnisse von Kalberer (2007) beispielsweise ein methodisches Artefakt darstellten, ist grundsätzlich ernst zu nehmen. Sie ist aber aus der Distanz nicht ganz plausibel, da Gruppenvergleiche nur möglich sind, wenn dasselbe gemessen wird.

¹⁶ *Definition:* „Artefakte“ werden in der wissenschaftlichen Diskussion Ergebnisse genannt, die eine Folge der Methode sind und keinen realen Hintergrund aufweisen. Also: wenn ich eine rosa Brille an habe, sehe ich die ganze Welt rosa. Es wäre fatal daraus zu schliessen, die Welt wäre rosa.

¹⁷ *Kommentar:* Dies zeigt übrigens, dass die Lernfreude der Kind nicht einfach unabhängig von der gesellschaftlichen Umgebung wie auch der persönlichen Erfahrung ist. In der Lebenswelt der Kinder ist zur Zeit Englisch in Wörtern und Ausdrücken häufiger präsent als das Französisch.

¹⁸ *Kommentar 1:* Möglicherweise rührt die Differenz daher, dass Kinder bis 9. Lebensjahr einen starken Überoptimismus bewahren und daher über noch keine akkurate Selbsteinschätzung verfügen.

Kommentar 2: Der immersive Ansatz findet sich nun deutlich im Englisch-Lehrmittel: Es werden viele dem Sachunterricht zugewiesene Themen aufgegriffen. Ob dies für das Sachlernen günstig ist, darf bezweifelt werden! Auch in den Deutschlehrmitteln (Sprachstarken), den Mathematiklehrmitteln (Zahlenbuch) und ebenso im „Explorers“ werden laufend Sachthemen verwendet: Die Inhalte werden dabei oberflächlich und auf der Begriffsebene abgehandelt. Ein vertieftes Sachlernen im Sinne von Verstehen von Zusammenhängen und Konstruieren von Einsichten ist nicht vorgesehen.

¹⁹ *Kommentar:* Der Vergleich der Zahlen ist mit Vorsicht zu geniessen, da nicht dasselbe gefragt worden ist wie bei der Innerschweizer Untersuchung.

(Muñoz & Singleton 2011, 11). Insgesamt 13 Studien zeigen zwischen 2002 und 2007, dass ältere Lerner in Fremdsprachen letztlich bessere Ergebnisse erzielen verglichen mit jüngeren Lernern. (Muñoz & Singleton 2001, 11).²⁰ So kommen denn Muñoz & Singleton zum Schluss: „*Consequently, the expectation that dominated the field until a few years ago was that early-starting formal learners would also surpass late-starting formal learners in the long term. However, these studies have not found the expected long-term advantage of younger children or early starters over older children or late starters, when comparisons are made after the same number of hours of instruction.*“ (ebenda, 12). Und sie bemerken weiter, dass eine zusätzliche komparative Längsschnittstudie ergab, dass der frühere Start mit Fremdsprachen keinen derart angenommen Effekt habe, wie vorher postuliert. Insbesondere sei das Schulsetting (Fremdsprachenlernen im Rahmen von Unterrichtslektionen) nicht vergleichbar mit einem „*naturalistic setting*“ („*These findings confirm a previous prediction ... that in a typical limited-input foreign language setting, age does not yield the same type of long-term advantage as it does in a naturalistic language learning setting.*“ in: Muñoz & Singleton 2011, 12). Muñoz betont also, dass der Fremdsprachenerwerb in „*natürlicher*“ Umgebung nicht vergleichbar sei mit dem in einer schulischen Umgebung. – So kann als Fazit vermutet werden, dass in der Debatte um den frühen Fremdsprachenunterricht eine (optimistische) Gleichsetzung des Spracherwerbs in natürlichen Settings (Familie, weitere soziale Umgebungen) verwechselt oder gleichgesetzt wurde mit schulischen Settings. Letztere sind trotz aller stufen- und kindgerechten methodisch-didaktischen Bemühungen meist instruktional geprägt und folgen einer fachdidaktischen Logik.²¹

4. Die fremdsprachigen Lerner von frühen Fremdsprachen

Insgesamt zeigen verschiedene Studien, dass Fremdsprache nicht gleich Fremdsprache ist. So lernen Kinder mit Erstsprache Spanisch als L2²² viel leichter Englisch, als wenn sie als L1 Vietnamesisch sprechen. Zu ähnlichen Resultaten (wenn auch aus andern Gründen) kommt die SNF-Studie zu Frühenglisch (Hänni Hoti et al. 2009). Sie kommt zum Schluss, dass Französisch bei allen Kindern (einsprachig oder mehrsprachig aufwachsend) viel leichter gelernt wird, wenn vorher Englisch gelernt wurde. Allerdings wird daraus nicht der Schluss abgeleitet, dass dieser Effekt (Französisch leichter nach Englisch) nur auftritt, wenn Französisch bereits in der Primarschule gelernt wird. Zudem haben Kinder, die in bilingualen Haushalten aufwachsen einen grösseren Vorteil beim Fremdsprachenlernen in der Schule.

Interessant und bedeutsam scheint ein Nebenresultat der zitierten Untersuchung zu sein: Der wichtigste *Prädiktor*²³ für die Leistung beim Französisch-Hörverständnis und Französisch-Leseverstehen ist das Deutsch-Leseverständnis (Hänni Hoti et al. 2009, 18).²⁴ Dies scheint darauf hinzudeuten, dass eine der Gelingensbedingungen für den Fremdsprachenerwerb eine gute Deutschkompetenz darstellt.²⁵ Dies würde wiederum bedeuten, dass die Kinder erst in der Schulsprache sicher sein sollten, um erst

Effekte bezüglich fremdsprachige Kinder: Die Befunde bezüglich der Effekte von Fremdsprachenlernen für Kinder mit Migrationshintergrund sind uneinheitlich, ja widersprüchlich. Einerseits ist die Deutschkompetenz der wichtigste Prädiktor für den Erfolg im Fremdsprachenunterricht, andererseits profitieren bilingual aufwachsende Kinder überdurchschnittlich im FSPU. Wiederum haben Kinder mit nicht-indoeuropäischem Sprachhintergrund grössere Mühe bei der L2 oder L3, wenn sie europäisch sind.

²⁰ „Over the past decade, a large number of studies have been conducted that are free from this methodological flaw because the advancement of foreign language teaching in many European schools has allowed the comparison of cohorts of pupils with different starting ages who have not at any point been put together in the same classes (e.g. Cenoz 2002, 2003; García Lecumberri & Gallardo 2003; García Mayo 2003; Lasagabaster & Doiz 2003; Muñoz 2003; Navés, Torras & Celaya 2003; Perales et al. 2004; Álvarez 2006; Miralpeix 2006; Mora 2006; Muñoz 2006b; Torras et al. 2006; Kalberer 2007). These recent studies have yielded consistent results showing a rate advantage for the late starters over the early starters.“ (Muñoz & Singleton 2011, 11).

²¹ siehe dazu die Diskussion in Montie et al. 2006 und 2007 zusammengefasst in Kapitel 1; siehe auch zur theoretischen Diskussion zum Verhältnis von Instruktion und Konstruktion: Möller 2012: die Hoffnung auf reine, selbständige und ungesteuerte Konstruktion von mentalen Repräsentationen durch die Kinder hat sich nicht erfüllt.

²² Abkürzung:

L1 = Schulsprache (Deutsch)

L2= 1. Fremdsprache (Englisch)

L3= 2. Fremdsprache (Französisch)

²³ Statistischer Begriff für die verursachende Variable beziehungsweise vermutete Ursache eines Effektes.

²⁴ Von allen Einflussfaktoren auf das Französisch-Hörverständnis in der 5. Klasse ist das Deutsch-Leseverständnis mit .42 (Regressionskoeffizient) der grösste Prädiktor der gemessenen Leistung. (siehe Tabelle 2, Hänni Hoti et al. 2009, 18). „Die dominanten Faktoren in diesem Modell, die am meisten erklären, sind das Deutsch-Leseverständnis, das Lerner selbstbild und die Kantonszugehörigkeit.“ (ebenda, 18).

²⁵ *Kommentar:* Da es sich beim präsentierten statistischen Modell um eine Regressionsanalyse handelt, darf davon ausgegangen werden, dass die Deutsch-Kompetenz als Voraussetzung für den Fremdsprachenerwerb im Französisch interpretiert werden darf. Es sind kritisch betrachtet auch andere Annahmen möglich: Dass ein Kind in seiner Sprachlernstrategie / Metakognition grundsätzlich sehr leistungsfähig ist und sich deshalb in beiden Sprachen dieselbe dahinter liegende Fähigkeit manifestiert; also ein Zusammenhang mit einer Drittvariable als Ursache und kein ursächlicher Zusammenhang zwischen den beiden gemessenen Variablen (mkü).

dann gewinnbringend eine Fremdsprache lernen zu können. Eine solche Überlegung kann vor allem für Kinder gelten, bei denen die Erstsprache eine dem Deutschen nicht verwandte Sprache ist (z.B. Singhalesisch, Vietnamesisch, Somalisch, Arabisch, Chinesisch sowie alle afrikanischen Sprachen). Ebenfalls erwähnenswert sind Effekte für das Hörverständnis in Französisch, die auf den Bildungshintergrund der Eltern basieren.²⁶ Kinder aus bildungsfernen Familien haben niedrigere Leistungen als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Ganz klar ist das Resultat für Lernziel befreite Kinder: Sie haben einen stark unterdurchschnittlichen Ertrag beim Fremdsprachenlernen in der Schule!²⁷ Im Expertengutachten von Baumert et al. (2011) dagegen wird deduzierend angenommen, dass Lerner mit Migrationshintergrund höhere Hürden und weniger Ertrag beim Erwerb einer Fremdsprache erreichen (Baumert et al. 2011, 93).

Als Fazit kann angenommen werden, dass es keinen generellen (negativen) Migrationseffekt geben kann. Kinder in bilingualen Elternhäusern profitieren (unabhängig davon, ob die Eltern Schweizer oder Ausländer sind) stark, indem sie bei konsequenter Zweisprachigkeit beide Sprachen gut lernen. Vermutlich gibt es jedoch eine ungünstige Gemengelage, wenn beispielsweise Bildungsferne, typologisch nicht verwandte Erstsprachen, Leistungsschwäche und reduzierte Lernziele aufeinander treffen. So kann es denn auch sein, dass in bestimmten Quartieren und in bestimmten Schulhäusern eine Kumulation solcher Effekte auftreten und es für die dortigen Lehrpersonen schwierig sein kann, angemessenen motivierenden Fremdsprachenunterricht zu gestalten. Aber: Diese Überlegungen ergeben sich nicht direkt aus den Forschungsergebnissen!

5. Die aktuelle Diskussion in Deutschland

In einem Grundlagenpapier der Kultusministerkonferenz von 2013 kann ein Überblick über die aktuelle Situation gewonnen werden (KMK 2013).²⁸ Die Argumentation für die Fremdsprachen in der Grundschule folgt demselben Muster wie in der Schweiz: Die grundlegenden Rahmenbedingungen hätten sich verändert: „Die fortschreitende europäische Integration und wirtschaftliche Globalisierung erfordern die Befähigung junger Menschen, kompetent mit den Anforderungen sprachlicher und kultureller Vielfalt umzugehen und sich auf Mobilität im Zusammenhang mit persönlicher Lebensgestaltung, Weiterbildung und Beruf einzustellen.“ (KMK 2013, 3). Und weiter: „Die Länder verweisen bei der Verankerung des Fremdsprachenlernens in den Grundschulunterricht auf die für das Sprachenlernen günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters. Aufgrund der zeitlichen Nähe zum Mutterspracherwerb kann auf angebotene Spracherwerbsmechanismen zurückgegriffen werden, um weitere Sprachen zu lernen.“ (KMK 2013, 3).

Ähnlich wie in der Schweiz ist die Situation in den einzelnen Bundesländern wie auch regional sehr unterschiedlich:

	Bundesland	Klassenstufen mit Fremdsprachenunterricht	Erste Fremdsprache	Wochenstunden
1	Baden-Württemberg	1 – 4	Englisch	2
		1 – 4	Französisch (Oberrhein)	2
2	Bayern	3 – 4	Englisch	2
3	Berlin	3 – 6	Englisch/Französisch	2 – 5
4	Brandenburg	1 – 6	Englisch	3 – 4
5	Bremen	3 – 4	Englisch	2
6	Hamburg	1 – 4	Englisch	2
7	Hessen	3 – 4	Englisch	2
8	Mecklenburg-Vorpommern	3 – 4	Englisch	3
9	Niedersachsen	3 – 4	Englisch	2
10	Nordrhein-Westfalen	1 – 4	Englisch	2
11	Rheinland-Pfalz	1 – 4	Englisch/Französisch	1
12	Saarland	1 – 4	Französisch	2
		3 – 4		
13	Sachsen	3 – 4	Englisch	2
14	Sachsen-Anhalt	3 – 4	Englisch	2
15	Schleswig-Holstein	3 – 4	Englisch	2
16	Thüringen	3 – 4	Englisch	2

Quelle: KMK 2013, 36 – 66.

²⁶ Gemessene Variable: Anzahl Bücher zu Hause: < 51 Bücher; > 100 Bücher.

²⁷ Regressionskoeffizient -.35 beim Hörverständnis und -.54 beim Leseverständnis (Hänni Hoti 2009, 18 und 20)

²⁸ Für den historischen Überblick über Debatte und Einführung des frühen FSPU in Deutschland sei auf Böttger 2010, 15ff. verwiesen.

Es zeigt sich, dass die häufigste Variante der Beginn in der 3. Klasse der Grundschule mit Englisch darstellt (10 Bundesländer).²⁹ Sechs Bundesländer kennen den Beginn des FSPU ab der 1. Klasse. Teilweise ist dieser aber unterschiedlich angelegt. In einzelnen Bundesländern sind in der 1. und 2. Klasse nur Sequenzen von 20 Minuten oder gar bilinguale Situationen eingeplant, andere wiederum starten mit einem fachstrukturierten Unterricht. Bemerkenswert ist, dass – wie in der Schweiz – die Nachbarschaft zu Frankreich einen Einfluss hat auf die Wahl der ersten Fremdsprache hat. In Baden-Württemberg ist dies sogar regional verschieden!

In einzelnen Bundesländern wird ebenfalls über die erfolgte Vorverlegung des FSPU diskutiert bzw. die Vorverlegung bereits kritisch ausgeleuchtet. Nachstehende Bemerkungen geben einen allgemeinen unvollständigen Überblick über die Debatte in unserem nördlichen Nachbarland.

Ebenfalls gleichzeitig wie in der Schweiz existiert eine kritische Diskussion über die Vorverlegung des FSPU von der Sekundarstufe 1 in die Grundschulen. In der Stellungnahme des Deutschen Philologenverbandes 2009 beispielsweise findet man eine Fundamentalkritik am frühen Fremdsprachenunterricht. Diese kommt unter dem Titel „*Fremdsprachenlernen an der Grundschule ist ein Fehlschlag!*“ zum Schluss, dass Fremdsprachenlernen in der Grundschule für spätere Schulstufen keinerlei Vorteile aufweise:³⁰

„Eine Befragung von Englischlehrkräften an Gymnasien habe ergeben, dass in der Regel bereits nach acht Wochen die Vorkenntnisse aus zwei bis vier Jahren Englischunterricht an Grundschulen durch den systematischen Fremdsprachenunterricht an der weiterführenden Schule eingeholt würden. Am Ende des ersten Gymnasialjahres sei der Leistungsstand von Schülern mit oder ohne Frühenglisch an der Grundschule nicht mehr unterscheidbar. Wörtlich sagte der Verbandsvorsitzende: „Unsere Befragungsergebnisse decken sich damit mit den Erkenntnissen kürzlich bekannt gewordener Untersuchungen wie der von Dr. Heiner Böttger oder auch von Prof. Manfred Pienemann von der Universität Paderborn.“ (siehe: <http://www.dphv.de/aktuell/archiv/news-archiv-liste/article/fremdsprachenlernen-an-der-grundschule-ist-ein-fehlschlag.html>, Zugriff: 7.4.2014).³¹

Und weiter fordert der Deutsche Philologenverband:

„Die unvorbereitete überstürzte Einführung des Englisch- und Französischunterrichts an den Grundschulen ohne Rücksicht auf die erforderlichen Voraussetzungen gehört nach unserer Überzeugung in eine Reihe mit vielen anderen verfehlten Reformschnellschüssen im Bildungsbereich wie etwa auch der Einführung des achtjährigen Gymnasiums.“ (Philologenverband 2008)³²

Das Expertengutachten in Baden-Württemberg von Baumert et al. (2011) über die strategische Ausrichtung der Baden-Württembergischen Bildungspolitik stellt bezüglich früher Fremdsprache und Migrationshintergrund folgendes fest: „Da jedoch davon ausgegangen werden kann, dass die Lernförderung von Migrantenkinder in der Grundschule durch Unterricht in einer zweiten Fremdsprache eher größer werden, ist anzunehmen, dass sich hierdurch Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund eher verstärken als zurückgehen. Dies bestätigen auch indirekt Befunde aus der Sekundarstufe, die belegen, dass gerade bei schwachen Schülerinnen und Schülern im Fach Englisch kaum Leistungsfortschritte zu verzeichnen sind, sie also von dem zeitintensiven Lernangebot nicht profitieren. Die besonderen Defizite von den in den PISA-Studien als potenzielle Risikogruppe im Bereich der Lesekompetenz bezeichneten Kindern und Jugendlichen liegen in eher grundlegenden Kompetenzen im Umgang mit der Schriftsprache im Deutschen.“ (Baumert 2011, 93). Deshalb empfiehlt der Expertenrat in Bezug auf die erste Fremdsprache in BW folgendes: *Der Erwerb der Schriftsprache und der mathematischen Basiskompetenzen hängt von ausreichenden Lerngelegenheiten und ausreichender Unterrichtszeit ab. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft. Solange in diesen Kernbereichen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund große Defizite bestehen, empfiehlt es sich, den Fremdsprachenunterricht erst ab der*

In Deutschland fand und findet eine ähnliche Entwicklung wie in der Schweiz statt: Alle Bundesländer kennen einen FSPU; der Beginn und die erste Fremdsprache ist regional unterschiedlich; eine kritische Diskussion über die Effektivität und die Opportunität hat ebenfalls eingesetzt. Insbesondere die Frage der Kinder mit Migrationshintergrund wird diskutiert.

²⁹ Kommentar: Dieser (relative späte) Beginn mit dem FSPU widerspricht eigentlich der Begründung für den frühen Beginn auf S. 3 des Berichts.

³⁰ Hinweis: Das Gymnasium beginnt in Deutschland in den meisten Bundesländern in der 5. Klasse.

³¹ Die Bezugnahme auf die Grundlagenarbeit von Heiner Böttger: „Aufgrund neuerer Untersuchungen ist die weitverbreitete Ansicht: „Je jünger, desto besser“ für den Erfolg des Spracherwerbs nicht haltbar. Die Theorien der Neurologen (1959) und Lenneberg (1967), die besagten, dass es nach der Pubertät zu keiner vollständigen Sprachbeherrschung mehr kommen kann (critical period), sind überholt. Die These vom optimal age ist nicht mehr haltbar. Mit dieser These lässt sich auch der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule nicht mehr begründen.“ Böttger 2010, 27.

³² Stellungnahme des Deutschen Philologenverbandes unter: <http://www.dphv.de/aktuell/archiv/news-archiv-liste/article/fremdsprachenlernen-an-der-grundschule-ist-ein-fehlschlag.html> (Zugriff: 8.4.2014).

Klasse 3 zu beginnen. Frei werdende Stunden sollten insbesondere der Förderung des Schriftspracherwerbs zugeteilt werden. Aber auch die Gesamtsumme der Lernzeit, die für die Basiskompetenzen Deutsch und Mathematik in der Grundschule zur Verfügung steht, sollte bundesländervergleichend nochmals überprüft werden.“ (Baumert et al 2011, 15). Die Überlegungen des Expertenrates gehen also dahin, in die frühe Förderung des Erstspracherwerbs schergewichtig zu investieren! Der Bericht macht eine klare Gewichtung: Erst sollen (erst-)sprachliche und mathematische Basiskompetenzen aufgebaut werden bevor erweiterer Anforderung gestellt würden. Das gelte besonders aufgrund der Tatsache, dass über ein Drittel der Kinder in Baden-Württemberg eine nicht-deutsche Erstsprache sprechen würden. (Baumert et al 2010, 34).³³

6. Vermutete Gelingensbedingungen für den (frühen) Fremdsprachenunterricht im Kanton Schaffhausen

Die hier dargelegten Vermutungen in Form von Gelingensbedingungen für den frühen Fremdsprachenunterricht sind abgeleitet aus dem Diskussionsstand der Forschungsliteratur und einer vertieften Auseinandersetzung im Vorstand des LSH.

6.1. Gelingensbedingungen im schulischen Fremdsprachenunterricht

- Die Schülerinnen und Schüler müssen eine gute bis sehr gute Kompetenz in der Standardsprache erreicht haben, damit das Lernen einer ersten oder auch zweiten Fremdsprache zum Erfolg werden kann.
- Kinder lernen die Fremdsprache am besten, wenn sie einem „Sprachbad“ ausgesetzt sind, das nicht nur den Fremdsprachenunterricht einschliesst, sondern auch andere Fächer. Mindestens 25% des Unterrichts müssen in der L2-Zielsprache erfolgen, damit ein solch erwünschter Effekt eintritt. Die Intensität des Unterrichts ist also ein wichtiger Faktor für einen nachhaltigen Erwerb einer Fremdsprache!
- Eine genügend grosse Dotation von Unterrichtslektionen für das anzuvisierende Sprachniveau ist essentiell. Gemäss europäischem Referenzrahmen und Goethe Institut müssten dies für das Erreichen der Stufe A2 350 Unterrichtseinheiten/Lektionen à 45 Minuten sein. Von der 3. bis zur 6. Klasse (4 Jahre) sind diese Bedingungen im Kt. Schaffhausen knapp erfüllt (350 Lektionen à 3 Wochenstunden bei 4 Jahren Unterricht à 30-35 Schulwochen). Allerdings sind diese Vorgaben für jugendliche und erwachsene Lerner gerechnet. Es ist zu vermuten, dass jüngere Kinder höhere Lektionenzahlen benötigen, um dasselbe Niveau zu erreichen.³⁴
- Für den Einstieg in eine Fremdsprache ist der kommunikative Anteil hoch zu halten. Deshalb sind Lerngruppen von 8-10 Schülerinnen und Schüler optimal. Mit dieser Gruppengrösse ist garantiert, dass jedes Kind einen genügend hohen Sprechanteil hat.
- Muttersprachliche Lehrpersonen sind am günstigsten für den Erwerb einer Fremdsprache (FSPU) für die Kinder.

6.2. Gelingensbedingungen ausserschulischer Art

- Eine bilinguale Situation im Umfeld des Kindes sind offensichtlich am geeignetsten den Kindern zwei Sprachen parallel zu vermitteln. Damit erwerben Kinder natürlicherweise mehrere Sprachen gleichzeitig von klein auf.

6.3. Überblick: Beurteilung der aktuellen Situation der Gelingensbedingungen im Kanton Schaffhausen

	Gelingensbedingung	Erfüllt	Nur teilweise erfüllt	Nicht erfüllt
1	Erstsprache als sichere Grundlage für das Erlernen einer L2		X	
2	Dotation der Unterrichtsstunden muss den Vorgaben für die geforderten Niveaustufen entsprechen	X		
3	Optimale Gruppengrösse für einen hohen Sprech-			X

³³ Die Reaktionen der Parteien in BW auf das Gutachten war grundsätzlich positiv: siehe: <http://www.zeit.de/2011/17/C-Bildungspolitik-Baden-Wuerttemberg> (Zugriff: 24.4.2014)

³⁴ URL: <http://dafdiesunddas.wordpress.com/2012/09/19/empfohlene-stunden-pro-niveaustufe/> (Zugriff 23.4.2014)

Niveau	Unterrichtseinheiten (UE) à 45 min.
C2	Mindestens 1000
C1	800-1000
B2	600-800
B1	350-650
A2	200-350
A1	80-200

Unterrichtsstunden für jede Niveaustufe (Empfehlungen des Goethe Instituts)

	anteil			
4	Sprachbad von > 25% des Unterrichts; die Intensität des Unterrichts ist gewährleistet			X
5	Muttersprachliche Lehrpersonen			X
6	Bilinguale Umwelt für das Kind		X ³⁵	X

Der Überblick zeigt, dass wichtige und grundlegende Gelingensbedingungen im Kanton Schaffhausen momentan nicht oder nur teilweise erfüllt sind. Aus diesem Grund ist eine vertiefte sachbezogene Debatte zu führen, bevor die nächsten politischen Entscheide gefällt werden.

7. Fazit für die politische Debatte im Kanton Schaffhausen

1. *Effektivität des frühen Beginns des Fremdsprachenlernens in der Primarschule*: Es gibt bislang – trotz methodischer Kritik an den Forschungsarbeiten – keine Evidenz, dass die Vorverlegung des Fremdsprachenlernens wirklich entscheidende Vorteile bringt. Die internationalen Befunde hinsichtlich der Vorverlegung schulischen Lernens deuten in die entgegengesetzte Richtung.

2. *Politisierung und Ideologisierung*: Die Tatsache, dass die Fremdsprachenfrage stark politisiert ist und der Umstand, dass mit der Fremdsprachenfrage auch ideologische Glaubenssätze (je früher desto besser) verbunden sind, macht die Diskussion schwierig. Insbesondere die Verquickung der Fremdsprachenfrage mit dem Lehrplan 21, dem HarmoS-Konkordat und des nationalen Zusammenhaltes trägt wenig zur Versachlichung bei.

3. Die *Argumente der frühen Fremdsprachen in der Primarschule* (und ev. schon im Kindergarten) basieren auf zwei grundlegenden Annahmen: a) die hirnpfysiologische Entwicklung kenne „sensible Phasen“, in denen Kinder besonders aufnahmefähig für Sprache seien, und b) dass Kinder in natürlichen bilingualen Setting ganz besonders effizient Sprachen lernen könnten. Dazu ist zu bemerken: Die Existenz sensibler Phasen ist umstritten; schulisches Lernen unterscheidet sich ganz erheblich von „*naturalistic settings*“.³⁶

4. Eine *Diskussion der Gelingensbedingungen* für den frühen Fremdsprachenunterricht ist breit zu führen: in der EDK, an den Pädagogischen Hochschulen, in den Lehrerverbänden, in der Lehrerschaft sowie auch in den politischen Gremien des Kantons Schaffhausen.

8. Folgende Empfehlungen hat der LSH zusammengetragen

-> *Erwerb von Basiskompetenzen zuerst*: Die Schülerinnen und Schüler müssen also eine gute bis sehr gute Kompetenz in der Standardsprache erreicht haben, damit das Lernen einer ersten oder auch zweiten Fremdsprache zum Erfolg wird. Die Schule sollte den S+S der Unterstufe also etwas mehr Zeit geben Deutsch zu lernen.

-> *Die Intensität der Unterrichtslektionen* (im Sinne von Wochenlektionen) ist ein entscheidender Faktor für die Nachhaltigkeit des FSPU. Aus unserer Sicht sollen das mindestens drei, lieber vier Lektionen pro Fremdsprache sein, die mindestens zur Hälfte in Abteilungen unterrichtet werden. Steigen die S+S nach zwei Jahren in L2 in die L3 ein, so sollen die Lektionen für die L2 zu Gunsten der L3 reduziert werden. Der Grundsatz hierfür lautet: lieber später dafür intensiv beginnen und nach der Anfangsphase (2 Jahre) die Anzahl der Lektionen reduzieren.

-> *Die Grösse der Lerngruppe* ist Teil einer erhöhten Intensität. Es ist deshalb eine gute Investition, wenn der Anfangsunterricht in einer Fremdsprache in kleineren Gruppen (Abteilungsunterricht) geführt wird, in denen die Kinder intensiv zu Worte kommen und kommunizieren können.

-> *Die Idee der Immersion* (ein Nichtsprachfach in einer Zielsprache L2 oder L3) ist noch einmal zu prüfen. Es reicht nicht, eine Fremdsprache mit 2 oder 3 Lektionen zu „unterrichten“. Dabei ist zu beachten, dass der Sachunterricht (Mensch+Mitwelt; Natur-Mensch-Gesellschaft), der am häufigsten als möglicher Fachbereich erwähnt wurde, sich gerade nicht für immersiven FSPU eignet. Dies, weil der Sachunterricht den Kindern in der Erstsprache Begriffe der Welt³⁷ und Zusammenhänge und Konzepte zu grundlegenden Fragen der (Um)welt zu präsentieren die Pflicht hat. Geeigneter wären (dies wäre zu klären und zu evaluieren) vielmehr Fächer, in denen Sprach- und Begriffsbildung eine nachgeordnete Zielsetzung haben und die schwergewichtig handlungsorientiert aufgebaut sind. Wahrscheinlich ist es generell günstiger, wenn nicht ganze Fächer immersiv gestaltet, sondern Sprachsequenzen von 20-30 Minuten in einer Fremdsprache eingebaut werden.

³⁵ Diese Bedingung ist individuell für jedes Kind und deshalb nicht steuerbar.

³⁶ In der Grundlagenliteratur der Entwicklungspsychologie kommt der Begriff „sensible Phase“ oder „kritische Periode“ nicht (mehr) vor: siehe dazu das Standardwerk: Oerter R., Montada L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. 6., vollst. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel.

³⁷ *Kommentar*: So kann es nicht sein, dass Kinder „*Brother Sun and Sister Moon*“ lernen und dies als Astronomieunterricht bezeichnet wird. Dies richtet einen doppelten Schaden an: Die Kinder lernen die richtigen (neuen) deutschen Begriffe für das Planetensystem und das Weltall nicht korrekt und vom englischen Inhalt profitieren sie nichts, weil sie die Sache nicht verstehen.

-> Für Kinder, die einen erhöhten Aufwand beim Erlernen der Schulsprache haben, ist eine *Differenzierung der Ziele oder Dotation des FSPU* vorzusehen. Dies kann verschieden ausgestaltet werden: a) diese Kinder besuchen den FSPU, haben aber deutlich reduzierte Lernziele; b) es werden (L2 und/oder L3) Niveaugruppen gebildet gemäss dem „Manuel-Modell“; c) für die Kinder mit erhöhtem Lernbedarf in Deutsch könnte die zweite Fremdsprache erst in der Sekundarstufe 1 aber mit erhöhter Intensität einsetzen d) für einzelne Kinder auch eine völlige Befreiung vom FSPU in der Primarschule zu diskutieren; e) denkbar ist auch das Modell nur eine Fremdsprache und fakultativ eine zweite.

-> Grundsätzlich ist jedoch zu bemerken, dass eine *seriöse Abklärung unbedingt vor einer schnellen Änderung* gemacht werden muss. Denn wir anerkennen auch, dass man diesen „Dampfer“ Frühenglisch nicht einfach anhalten kann, weil schon sehr viel Zeit und Geld investiert wurde. Abgesehen davon haben Untersuchungen gezeigt, dass sowohl auf Lehrpersonen- als auch auf S+S-Seite eine hohe Motivation vorhanden ist. Diese Abklärung hat im Kanton Schaffhausen wie auch auf Stufe EDK zu geschehen. Dabei darf es keine Tabus geben. Da frühes Lernen von Fremdsprachen empirisch belegt keine entscheidenden Vorteile bringt, ist eine pädagogisch und psychologisch fundierte Diskussion über die Sprachenabfolge zu ermöglichen ohne gleich das Bundesdiktat, den nationalen Zusammenhalt, die gefährdete Konkurrenzfähigkeit zu beschwören und mit dem Druck der Wirtschaftsvertreter zu operieren.

-> Die Frage der *Anzahl der Fremdsprachen in der Primarschule* ist zweitrangig. Zuerst muss Sinn und Zweck von FSPU als Ganzes geklärt werden. Es gibt Kinder, die sind bereit, früh eine und bald darauf zwei Fremdsprachen zu lernen, während dies für andere Kinder keineswegs zielführend und gewinnbringend ist; im Gegenteil: das Ziel der Freude am Sprachenlernen und des Weckens von Interesse an andern Kulturen kann durch einen vorprogrammierten Misserfolg in den Fremdsprachfächern ins Gegenteil verkehrt werden.

Unsere Kinder verdienen eine seriöse Abklärung der Ansprüche, die wir ihnen in ihrer Lebens- und Lernzeit in der obligatorischen Schule zumuten.

Literatur (im Text zitiert)

- Baumert, J., Artelt, C., Ditton, H., Fend, H., Hasselhorn, M., Macher, I., Rauschenbach, T., Solga, H., Trautwein, U. (2011). Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2010). Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Land Baden-Württemberg.
- Böttger, H. (2010). Englisch lernen in der Grundschule. Studententexte zur Grundschulpädagogik und –didaktik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosshart, S., Birri, T., Meier, M. (2009). Abschlussbericht Projekt Basisstufe zuhanden des Erziehungsrates des Kantons St.Gallen. Verfasst vom Projektleitungsteam Basisstufe. Kompetenzzentrum Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (PHSG). St. Gallen.
- Bos et al. (Hrsg.) (2007). IGLU 2006. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Berlin.*
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.
- Dollase, R. (2007). Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. Gateditorial. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (1), 2007, S. 5–10.
- Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (Hrsg.) (2011). Leitlinien Frühe Förderung. Handlungsempfehlungen für eine wirkungsvolle Familienpolitik zur frühen Kindheit im Kanton Schaffhausen. Schaffhausen.
- Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (Hrsg.) (2011). Englisch an der Primarschule im Kanton SH. Auswertung der Befragung und Auswertung Leistungstests (November 2010 bis März 2011).
- Hänni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W., Werlen, E. (2009). Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Forschungsbericht Nr. 20 der PHZ Luzern.
- Horn, S., Kübler, M. (2004). Wie viel Englisch können Kinder? Eine Untersuchung zu Wortschatzkenntnisse in Englisch von Schüler/innen der dritten Klasse der Primarschule in der Stadt Schaffhausen. Diplomarbeit am Pädagogischen Seminar Schaffhausen.
- Kalberer, U. (2007). *Rate of L2 Acquisition and the Influence of Instruction Time on Achievement. Dissertation for the degree of Master of Education.* Manchester: The University of Manchester.
- Kalberer, U. (2009). Replik zu „Den Übergang meistern“ von Daniel Stolz. In: Babylonia 3/09. S. 53 – 56.
- Korte, M. (2009). Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiss. Das Handbuch für den Schulerfolg. München: Goldmann.
- Kübler, M. (2012). *Spielen und Lernen in Kindergarten und Primarschule.* Forschung und Entwicklung. Publiziert in: <http://www.phsh.ch/de/Forschung-und-Entwicklung/Entwicklung--Unterrichtsmaterial/> (März 2012).
- Kultusministerkonferenz (2013). “Bericht Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013”. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf (Zugriff 24.4.2014).
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, pp. 313–331.
- Montie, J. E./Claxton, J./Lockhart, S.D. (2007). A multinational study supports child-initiated learning. Using the findings in your classroom. *Young Children* 2007, 62 (6), S. 22-26.
- Möller, K. (2012). Konstruktion vs. Instruktion oder Konstruktion durch Instruktion. Konstruktionsfördernde Unterstützungsmassnahmen im Sachunterricht. In: Giest, H., Heran-Dörr, E., Archie, C. (Hrsg.). Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 37 – 50.
- Moser, U. (2001). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen* – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz OECD – PISA Programme for International Student Assessment. Bern. (1)

- Moser, U. & Angelone, D. (2008). *PISA 2006: Porträt des Kantons Schaffhausen*. Institut für Bildungsevaluation. Assoziiertes Institut der Universität Zürich. Zürich: KDMZ. (1)
- Moser, U., Bayer, N. (2010). Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der dritten Klasse der Primarschule. Zusammenfassung der summativen Evaluation. Universität Zürich 25. Juni 2010. Zürich. (1)
- Muñoz, C. (2006). The BAF Project: Research on the effects of age on foreign language acquisition. In Abello-Contesse, Ch., Chacón-Beltrán, R., Lopez-Jimenez, M. D., Torreblanca-Lopez, M. M. (eds.), *Age in L2 Acquisition and Teaching* (pp. 81-92). Bern: Peter Lang.
- Muñoz, C. (2008) Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence REF. REVISTA: *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 46(3), 197-220.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2011) A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35.
- Murray, H., Wegmüller, U., Ali Khan, F. (2000). Englisch in der Schweiz. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft. Bern. URL: <http://www.nubuk.com/misc/englischinderschweiz.pdf> (Zugriff: 21.4.2014).
- Protokoll des Kantonsrates des Kantons Schaffhausen (2014). Protokoll der Sitzung vom 17. Februar 2014. Seite 115 – 142. Schaffhausen.
- Redaktion Babylonia (2009). Einfache Antworten gibt es leider nicht oder Einige gute Gründe für den Frühen Fremdsprachenunterricht. In: Babylonia 3/09. S. 56 – 60.
- Schmelter, L. (2010). (K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. 15 (1), April 2010. S. 26–41. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schmelter2.htm> (Zugriff: 21.4.2014).
- Schuhmacher, R., Stern, E. (2012). Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung: Welches Wissen trägt zu lernwirksamem Unterricht bei? In: DDS – Die Deutsche Schule. 104. Jahrgang 2012, Heft 4, S. 383 – 396. URL: http://www.ifvll.ethz.ch/people/sterne/bildungsreform_band13_de.pdf (Zugriff: 21.4.2014).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004). Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung vom 25. März 2004. Bern. URL: http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf (Zugriff 21.4.2014).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2013). Ich lerne Sprachen. Eine Informationsbroschüre zum Lernen von zwei Fremdsprachen ab der Primarschule. Bern. http://edudoc.ch/record/109561/files/broschure_ichlernesprachen_d.pdf (Zugriff: 21.4.2014).
- Stamm, M. (2003). Evaluation „Pilotversuch Grundstufe“. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau.
- Stern, O. (2002). Wissenschaftlicher Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule. PHZH 3.10.2002. Zürich.
- Zahner Rossier, C. et al. (2004). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft*. Erster Nationaler Bericht. Neuchâtel.