

Quo vadis, IFA?

Eine erste Zwischenbilanz zum früh beginnenden Fremdsprachenunterricht in Rheinland-Pfalz

Birgit Smieja

Seit etwa einem Jahr wird der Fremdsprachenunterricht verpflichtend und flächendeckend ab der ersten Klasse der Grundschule in Rheinland-Pfalz eingesetzt. In dieser Pionierphase gilt es, noch vorhandene Vorbehalte zum früh beginnenden Fremdsprachenunterricht bei Eltern und Lehrkräften konstruktiv zu diskutieren, so dass bestehende Vorurteile noch ausgeräumt werden können. Eine Voraussetzung hierfür ist ein Einblick in die Einstellungen bzw. Attitüden der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die an der Universität ausgebildet werden, sowie der bereits eingesetzten Lehrkräfte zur ‚Integrierten Fremdsprachenarbeit‘ (IFA). Eine weitere sind die Urteile von Eltern und Kindern, die in die Fachdiskussion um die ‚Integrierte Fremdsprachenarbeit‘ mit einbezogen werden. Basierend auf empirischen Untersuchungen des letzten Jahres soll ein erster Einblick in die derzeitige Situation gegeben und somit ein Ansatz sowohl für eine Analyse als auch für die notwendige Fortführung der Diskussion rund um das Thema IFA in Rheinland-Pfalz angeboten werden.

Inhalt:

1. Einleitung
2. Der Modellversuch und seine flächendeckende Umsetzung
 - 2.1. Evaluation des Modellversuchs
 - 2.1.1. Befragung der Schülerinnen und Schüler
 - 2.1.2. Befragung der Eltern
 - 2.1.3. Befragung der Lehrkräfte
 - 2.2. Ernstfall: Der flächendeckende Einsatz der IFA
 - 2.2.1. Voraussetzungen der Lehrerbildung
 - 2.2.2. Lehrerfort- und -weiterbildung seit dem Jahr 2004
3. Untersuchungen zur IFA 2005
 - 3.1. Schulen
 - 3.2. Lehrerbefragungen
 - 3.3. Schülerbefragungen
 - 3.4. Elterneinstellungen
 - 3.5. Die Ausbildung der IFA-Studierenden
 - 3.5.1. Sprachliche Voraussetzungen der IFA-Englisch Studierenden
 - 3.5.2. Einstellungen zur universitären Ausbildung und schulischen Praxis
 - 3.5.3. Was leistet die Universität?
4. Fazit: Was bleibt zu tun?

1. Einleitung

Die fremdsprachliche Ausbildung an bundesdeutschen Grundschulen ist während des letzten Jahrzehnts immer mehr in den Mittelpunkt gerückt. Grund dafür sind nicht nur Phänomene, wie jenes, das unter dem Schlagwort ‚Globalisierung‘ bekannt ist, sondern auch europäisch motivierte Bildungsziele, die als Ziele und Ergebnisse des Bologna-Prozesses zu werten sind. Wirtschaft, Politik und Wissenschaft haben auch

vor den Grundschulen nicht halt gemacht. Die empirischen Untersuchungsergebnisse und Erkenntnisse von Pädagogen und Didaktikern wie z.B. Doyé (2005a, 2005b), Timm (1998), Bach/Timm (1996), Kubanek-German (2003), Kubanek-German / Edelembos (2004), Piepho (1992, 1997), Klippel (2005), Sauer (1993, 2000), Bleyhl (2000, 2005), Bebermeier (1992, 1994, 1997, 2005) oder Wode (1981, 2004) und in Rheinland-Pfalz in der letzten Dekade insbesondere Schmid-Schönbein (2001), Hegele (1994, 1995, 1998), Petillon (1995), Rauch (1995), Geibert (1995, 1999), Rück (2004), Soll (1995, 1999) Helfrich (1995, 1999), Gompf (1992, 2005) und Gompf/Helfrich (2005) haben verdeutlicht, wie wichtig der frühe Fremdsprachenunterricht für die Zukunft der Kinder, des Landes und des gesamten europäischen Kontinents mit Blick auf die ökonomische, soziale und sicherlich nicht zuletzt die geistige Entwicklung ist.

Die Wege, die in Rheinland-Pfalz beschritten werden, sind vor genau diesem Hintergrund zu betrachten. Das seit Sommer 2004 an der Hälfte aller rheinland-pfälzischen Grundschulen und seit dem Sommer 2005 flächendeckend (d.h. an allen Grundschulen des Landes) eingeführte Konzept IFA ('Integrierte Fremdsprachenarbeit') ab der 1. Klasse soll nun beweisen, dass die positiven Ergebnisse des Modellversuchs (1991-1995) auch unter veränderten Bedingungen und sogar angesichts der aktuellen Politik- und Finanzlage gelten. Aber tun sie das wirklich?

Betrachten wir – mit dieser Frage im Hinterkopf – sowohl die Ausbildungsbedingungen zukünftiger Lehrer und Lehrerinnen, die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule leisten sollen und wollen, als auch die Einstellungen (und Vorstellungen), die Studierende wie auch Lehrer und Eltern von Grundschulern zur IFA haben.

Die Ergebnisse, die im Weiteren dargestellt werden sollen, beziehen sich nur auf die 'Integrierte Fremdsprachenarbeit' in Englisch, da sich die neuesten Untersuchungen aus dem Sommer und Herbst 2005 ausschließlich darauf beziehen. Die Daten stammen zum Teil aus den Examensarbeiten von Annette Wagner, Susanne Stegner und Janina Meier, Landauer IFA-Studierende, die empirische Examensarbeiten im Bereich IFA geschrieben haben und mit ersten tendenziellen Ergebnissen aufwarten können. Ergänzt und bestätigt werden diese Daten durch Meinungen aus Interviews, die die Autorin selbst mit einigen Grundschullehrern und -lehrerinnen im Raum Landau geführt hat.

Bei diesem ersten Versuch, eine Zwischenbilanz zu erstellen, sollte bedacht werden, dass es zum Zeitpunkt der Erhebungen zwar schon ausreichend viele IFA-Studierende gab, kaum aber Lehrkräfte, die mit diesem Studium im Gepäck bereits als Referendar/in oder Lehrer/in im vollen Dienstesinsatz tätig waren. Die befragten Lehrer und Lehrerinnen gehören also zu denjenigen, die (a) IFA in einer der diversen Weiterbildungsmaßnahmen (die sich über einen Zeitraum von drei Tagen bis zu sechs Monaten erstrecken konnten) erlernt haben und so ihre Lehrerausbildung erhielten, (b) Englisch als Hauptfach studiert hatten, jedoch leider oft ohne besonderen Zuschnitt auf die Grundschularbeit, oder aber (c) Englisch fachfremd unterrichteten, da keine Lehrperson der betreffenden Schule bislang eine Qualifikation dafür erlangt hatte. Schauen wir uns dies nun kurz im entwicklungshistorischen Rahmen von IFA an, um dann später die aktuelle Situation besser deuten zu können.

2. Der Modellversuch und seine flächendeckende Umsetzung

Der Modellversuch ‚Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule‘ des Bundes und des Landes Rheinland-Pfalz unter Beteiligung des Saarlandes fand in der Zeit vom 01.08.1991 bis zum 31.12.1995 statt. Dieser Modellversuch war der erste in Rheinland-Pfalz, der wissenschaftlich begleitet wurde. Folgende Fragestellungen bildeten die Grundlage für die Vorüberlegungen zum Modellversuch in Rheinland-Pfalz (Soll 1995: 5-6; Geibert 1995: 16-17):

- Wie kann frühes Fremdsprachenlernen (in Englisch oder Französisch) grundschulgemäß erfolgen? Nicht kopflastiges Lernen, sondern ganzheitlicher Unterricht soll im Mittelpunkt stehen. Die Antwort führte dann, unter Berücksichtigung des allgemeinen pädagogischen Ansatzes, zum integrativen Ansatz der Fremdsprachenarbeit.
- Welche Lernanlässe unterstützen interkulturelles Lernen? Nach welchen Kriterien müssen sie ausgewählt werden? Ändern die Schülerinnen und Schüler durch die frühe Begegnung mit einer Fremdsprache tatsächlich ihre Einstellung dem Fremden gegenüber?
- Wie kann man eine sinnvolle Weiterführung der Fremdsprachenarbeit in der Grundschule garantieren? Die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule muss, im Gegensatz zu vergangenen Jahren, für alle (nicht nur einige) Kinder einer Klasse zum Unterricht gehören.
- Sind Fach- oder eher Klassenlehrer für den frühen Fremdsprachenunterricht – pädagogisch wie fachlich – besser geeignet? Wie könnten die Maßnahmen zur Qualifizierung des Personals aussehen?

Um Antworten zu finden, wurden elf Versuchsschulen ausgewählt. Insgesamt waren neun Schulen aus Rheinland-Pfalz und zwei Schulen aus dem Saarland am Modellversuch beteiligt. An sechs von neun Versuchsschulen in Rheinland-Pfalz wurde Englisch unterrichtet, an dreien Französisch. Mit Beginn am 01.08.1991 nahmen 26 3. Klassen der Modellversuchs-Schulen teil. Ab dem 01.08.1992 wurde der Modellversuch unter Einbeziehung der neuen 3. Klassen bis zum 31.07.1995 weitergeführt. Jährlich erhielten ab diesem Zeitpunkt 56 Klassen Unterricht in einer Fremdsprache. Die Schülerinnen und Schüler, die in der Grundschule bereits begonnen hatten, eine Fremdsprache zu lernen, wurden im Rahmen der Evaluation auch in den 5. und 6. Klassen der weiterführenden Schulen beobachtet und befragt. (Geibert 1995: 18) Nach der Auswertung der Versuchsergebnisse, wurde ein didaktisches Konzept entwickelt, das Grundlage für die Lehrplanentwicklung sein sollte. (Geibert 1995: 18) Schon an dieser Stelle muss bemerkt werden, dass das didaktische Konzept und die Lehrplanentwicklung nach dem Modellversuch deshalb ins Stocken gerieten, weil durch die politische Entscheidung, die Fremdsprache ab der 1. statt wie ursprünglich geplant ab der 3. Klasse der Grundschule einzuführen, andere Aspekte in den Vordergrund rückten und es daher einen verbindlichen Lehrplan, wie ihn sich viele Lehrer mit Verweis auf andere Bundesländer wünschen, immer noch nicht gibt.

2.1. Evaluation des Modellversuches

Noch in der Kernphase des Modellversuches wurde dieser durch die Befragung von Eltern, Lehrern und auch von Kindern evaluiert. Einige der folgenden Ergebnisse des

Jahres 1994 sollen später mit Daten verglichen werden, die im Jahr 2005 gewonnen wurden.

2.1.1. Befragung der Schülerinnen und Schüler

Bei der Befragung handelte es sich um eine Stichprobe, die 184 Kinder betraf, davon jeweils die Hälfte aus Französisch- und aus Englischklassen. (Petillon 1995: 143)

Aussagen	Modellversuch gesamt
Die Fremdsprache macht Spaß	82%
Beliebtheitsgrad	2
Schwierigkeitsgrad	4
Ich möchte mehr über das Zielland wissen	80%
Mein Kind wendet die Fremdsprache auch im Alltag an *	80%

Tabelle 1: Aussagen der Kinder
 (*Aussagen der Eltern über ihr Kind // FS = Fremdsprache)

Wie Tabelle 1 zeigt, sagten 82% der befragten Kinder aus, der Fremdsprachenunterricht mache ihnen Spaß. Differenziert nach Englisch und Französisch stellt man fest, dass 90% der Englisch-Kinder, allerdings nur 70% der Französisch-Kinder Spaß am Fremdsprachenlernen hatten. (Petillon 1995: 144) Auch in der ‚Fächerrangliste‘ schnitt die gelernte Fremdsprache gut ab. Nach Sport stand die Fremdsprache an zweiter Stelle auf der Liste der beliebtesten Fächer. Nach der Schwierigkeit des Faches befragt schätzten die Kinder die Fremdsprache als viertschwierigstes Fach ein, wobei Französisch als schwieriger bewertet wurde als Englisch. (Petillon 1995: 146) Im Rahmen der Umfrage sollte außerdem erfasst werden, ob sich die Einstellung der Kinder dem Zielland gegenüber verändert hat. Dabei zeigte sich, dass 80% der Befragten nun neugieriger auf das Zielland waren als vor dem Englischunterricht. (Petillon 1995: 150) Bei einem letzten Befragungspunkt gaben 80% der Eltern an, ihre Kinder wendeten die erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse auch im Alltag an, z.B. bei der Mediennutzung. (Petillon 1995: 151)

2.1.2. Befragung der Eltern

Die erste Befragung der Eltern fand vor Beginn des Modellversuchs im Schuljahr 1990/91 statt. Die zweite Befragung erfolgte in den Jahren bis 1994 jeweils in der letzten Schulwoche des vierten Schuljahres. (Rauch 1995: 123f) Die Ergebnisse der eingehenden Befragungen stellten sich wie in Tabelle 2 zusammengefasst dar.

Im Jahr 1990 befürworteten 83% der Befragten die ‚Integrierte Fremdsprachenarbeit‘, in 1994 schon 88,6%. Die primär mündliche Erstbegegnung in der Fremdsprache wurde 1990 von 70,6% der rückantwortenden Eltern positiv bewertet, im Jahr 1992 von 80,2%, auch wenn diese danach wieder leicht absank. 1990 sprachen sich 91,7% der Eltern gegen die Benotung der Fremdsprache aus, doch die Zahl der Benotungsbefürworter wächst stetig. Es zeigt sich, dass die Eltern eindeutig (92,6% im Jahre 1990, danach immer über 95%) der Meinung sind, dass alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges am Fremdsprachenunterricht teilnehmen sollten, also keine Selektion vorgenommen werden sollte. (Rauch 1995: 125f)

Betrachtet man einige Fragen im Detail, so bemerkt man einen rasanten Sinneswandel in Bezug auf befürchtete negative Effekte. 1990 befürchteten noch 67,8%, dass das Lernen einer Fremdsprache den Schriftspracherwerb in der Muttersprache beeinträchtigt, 1991 waren es nur noch 51,3% und 1994 sogar nur noch 11,1%. 14,5% sahen 1990 im fremdsprachlichen Frühbeginn eine zusätzliche Belastung, 5,8% waren es nur noch in 1994. Zu diesem Aspekt gehört auch, dass sich 11,8% der Eltern (1990) Sorgen machten um die möglichen negativen Auswirkungen durch einen weiteren Lernbereich, in 1994 waren es nur noch 2,4%.

Aussagen	Modellversuch				
	1990*	1991	1992	1993	1994
Grundsätzlich ja zur FS	83,0	87,6	89,8	86,1	88,6
Primat der Mündlichkeit	70,6	79,1	80,2	79,1	74,2
Keine Benotung	91,7	92,6	91,3	89,2	86,7
FSU soll für alle Schüler gelten	92,6	96,0	über 95,0		
FS beeinträchtigt Schriftspracherwerb in der MS	67,8	51,3	9,8	12,8	11,1
FS ist zusätzliche Belastung	14,5	8,8	4,8	5,9	5,8
FS hat negative Auswirkung auf andere Lernbereiche	11,8	6,0	1,7	2,6	2,4
FS erhöht Bereitschaft, andere FS zu lernen	55,2	57,2	53,9	52,9	54,1
FSU bringt allgemein größere Lernfreude	76,0	82,1	76,1	72,5	75,7
FSU führt zu mehr Vorurteilsfreiheit	60,0	60,0*	48,7	53,7	57,5

Tabelle 2: Befragung von Eltern während des Modellversuchs (in %)
 (FS = Fremdsprache, FSU = Fremdsprachenunterricht, MS = Muttersprache,
 * = Vermutungen der Eltern vor dem Versuch)

Hinsichtlich der geäußerten Befürchtungen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Erhebungen zu Beginn des Modellversuches und denen am Ende; insgesamt lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass sich während des Versuchs eine Reihe positiver Tendenzen und Einstellungen entwickelten, dass Vorurteile und Befürchtungen ausgeräumt werden konnten.

2.1.3. Befragung der Lehrkräfte

Bei der Evaluation des Modellversuchs wurde festgestellt, dass im Schnitt eine Lehrkraft die Fremdsprache in 4,5 Lernbereiche integrierte. (Helfrich 1995: 97-103) Hierbei nahmen Deutsch und der Sachkundeunterricht die ersten Plätze ein, gefolgt von Mathematik, Musik und Kunst. Die Fremdsprache wurde demnach in fast alle angebotenen Fächer (Ausnahme: Religion) integriert.

Nur eine von 19 Lehrkräften gab an, im Fremdsprachenangebot eine Überforderung der Kinder zu sehen; sieben gaben eine geringe Belastung an. Weitere sechs stellten fest, dass keine Belastung zu beobachten war, während zwei Lehrkräfte das Fremdsprachenangebot sogar als entlastend beschrieben. (Helfrich 1995: 105ff)

Die Angaben zu geeigneten Materialien zeigten, dass Lehrwerke als Unterrichtsmaterialien gänzlich wegfielen. Sie setzten, nach Meinung der Lehrkräfte, ihre Verwendung mit einem an Progression orientierten Unterricht gleich, der nicht integrativ unterrichtet wird. (Helfrich 1995: 113f) Bei dieser Aussage bleibt zu bedenken, dass zur Zeit des Modellversuchs nur wenig integriert einsetzbares Material auf dem Markt war. Wir werden später (Kap. 3.2 und 3.5) sehen, dass das durchaus ein Kriterium für Zustimmung oder Ablehnung sein kann.

2.2. Ernstfall: Der flächendeckende Einsatz der IFA

Nach den Erkenntnissen des Modellversuchs entschied man, IFA flächendeckend vorzubereiten. Nach einer Übergangsphase wurde entschieden, die Fremdsprachenarbeit ab der 1. Klasse mit einer wöchentlichen Unterrichtszeit von 50 Minuten flächendeckend einzuführen. Dies entspricht nicht mehr dem Modellversuch, der ab der 3. Klasse von zwei Wochenstunden (= 90 Minuten) ausgegangen war, um seine Ziele zu erreichen, und es ist somit höchst unwahrscheinlich, dass die im Modellversuch erlangten Ergebnisse und Erkenntnisse noch als Richtschnur gelten können. Ein Teilrahmenplan, nicht also ein verbindlicher Lehrplan, sollte die Grundlage für den Unterricht sein und die Ziele bestimmen, die ein Kind bis zum Ende der Grundschulzeit erreichen sollte.

In der ersten Phase (ab Sommer 2004) begann die erste Hälfte von etwa 500 Grundschulen in Rheinland-Pfalz mit dem Unterricht in der 1. Klasse, die zweite Hälfte folgte im Sommer 2005. Seit 2002 war halbwegs klar geworden, dass die Lehrerausbildung für dieses Großprojekt mehr Gewicht erlangen musste, dennoch begriff man auf politischer Ebene die Tragweite dieser neuen Ausbildungssituation nicht. Hunderte von Studierenden begannen praktisch mit einem Schlag verpflichtend eine universitäre IFA-Ausbildung – wie sie von weitsichtigen Pädagogen seit dem Modellversuch geplant und gefordert worden war – wenn auch sicherlich mit anderen Qualitätsvorstellungen und unter anderen grundlegenden Voraussetzungen. Sowohl der Campus der Universität Koblenz als auch der der Universität Landau wurde von einer Welle von IFA-Verpflichteten überschwemmt, die mit sehr unterschiedlichen fremdsprachlichen Voraussetzungen ihr Studium begannen, wie in Kapitel 3.5 noch zu erläutern sein wird.

2.2.1. Voraussetzungen der Lehrerausbildung

Es ist keine neue Erkenntnis, dass die Qualität und Effektivität des Fremdsprachenunterrichts mit der sprachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenz der Lehrkraft steht und fällt. Deshalb erheben Fachdidaktiker die Forderung nach fachlich und sprachlich qualifizierten Lehrpersonen (vgl. Rück 2004, Schmid-Schönbein 2001). In einem Unterricht, in dem die meisten Aktivitäten mündlich erfolgen, ist es nur selbstverständlich, dass die Lehrkraft die Sprache mühelos beherrschen muss, um sprachlich flexibel agieren und reagieren zu können. Nach Rück (2004: 222) sollten die Lehrkräfte unbedingt über folgende Kompetenzen verfügen:

- Die fremdsprachliche Kompetenz, d.h., um sprachlich sicher in der Alltags- und Unterrichtskommunikation handeln zu können, muss die Lehrkraft spontan reagieren können. Dies erfordert einen Sprachlevel von C1 nach dem europäi-

schen Referenzrahmen.¹ Eine besonders wichtige Komponente der Sprachkompetenz ist hierbei die Aussprache der Lehrenden, denn diese haben im Spracherwerbsprozess die Rolle des *input providers* (Schmid-Schönbein 2001: 46), d.h. sie sind verantwortlich für den fremdsprachlichen Input, der nicht nur angemessen, sondern – hinsichtlich der Aussprache – im wahrsten Sinne des Wortes auch „vorbildlich“ sein muss. Gerade Grundschul Kinder imitieren perfekt die gehörten Laute und leider auch mögliche Aussprachefehler des Lehrers oder der Lehrerin. Diese sind später nur mit großer Mühe zu korrigieren.

- Die sprachwissenschaftliche Kompetenz, die auch Kenntnisse über die Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb sowie den derzeitigen Forschungsstand beinhalten sollte. Die Fähigkeit zur Analyse linguistischer Phänomene und das Wissen über die Sprachentwicklung der Kinder ermöglichen es der Lehrkraft, den Lernfortschritt der Kinder zu beobachten, zu verstehen und angemessen zu korrigieren und zu verbessern.
- Die kulturwissenschaftliche Kompetenz als Voraussetzung für die Vermittlung von Informationen über die Kultur (Feste, Bräuche, Alltagsgepflogenheiten usw.) des Zielsprachenlandes sowie anderer englisch- oder französischsprachiger Länder.
- Die grundschulpädagogische Kompetenz, die es der Lehrkraft ermöglicht, Unterrichtsinhalte didaktisch angemessen, d.h. alters- und kindgemäß, auszuwählen und auch methodisch adäquat zu vermitteln. In vielen Unterrichtskonzeptionen kommt dem Spiel als Lernmotivator eine besondere Bedeutung zu und häufig bildet es auch die Grundlage für die Begegnung mit der Fremdsprache. Der Lehrer oder die Lehrerin sollte daher Spiele und Spielfunktionen im primären Fremdspracherwerb kennen, damit trotz des spielerischen Umgangs mit der Fremdsprache noch ein sprachlicher Gewinn erzielt wird. (Rück 2004: 221) Die grundschulpädagogische Kompetenz beinhaltet aber auch das Wissen über den Einsatz von Medien, wie z.B. Handpuppe, Hörkassette, Videokassette, Bildkarten etc.

Für den Modellversuch stellte sich vor allem das Problem, dass zu dieser Zeit „... niemand den Gegenstand (gemeint: die ‚Integrierte Fremdsprachenarbeit‘) in all seinen Implikationen überschaut...“ (Geibert 1995: 24) Geibert spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „gestreuten Kompetenz“. Es gab für den Fremdsprachenfrühbeginn Lehrkräfte und Spezialisten, die jeweils einen Teilbereich der sich stellenden Aufgabe überschauten (erfahrene Grundschullehrer/innen, Linguisten, Mut-

1 Da ein solches Sprachniveau mit den derzeitigen Mitteln und Möglichkeiten nicht erreicht werden kann, ist das Ziel auf das Niveau B2 herabgesetzt worden. Das Sprachniveau C1 erwartet folgendes von der Lehrkraft: „Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.“ Das Niveau B2 hat jedoch nur die folgenden Anforderungen: „Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.“ (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, KMK/Europarat).

tersprachler,...). Niemand allerdings konnte mit Erfahrungen dienen, die der Umsetzung des Konzeptes der 'Integrierten Fremdsprachenarbeit' unmittelbar halfen. Deshalb formulierte man sowohl die Weiterbildung der Lehrkräfte als auch die Weiterentwicklung des Modells der 'Integrierten Fremdsprachenarbeit' als Aufgaben der Lehrerfortbildung. (Geibert 1995: 19)

Bei der Weiterbildung sollte es vor allem darum gehen, die Lehrer im Hinblick auf die eben genannten Ziele dazu zu befähigen, eine Fremdsprache integrativ unterrichten zu können. Außerdem sollte ein konkreter Lehrplan entwickelt werden, der die Lernprogression sicherstellt und Differenzierungsmöglichkeiten bietet. Leider ist es bislang nicht zu einer solchen Konkretisierung gekommen und der Teilrahmenplan (TRP)² scheint vielen (angehenden) Lehrkräften nicht hilfreich genug zu sein, da er lediglich eine Orientierungshilfe darstellt, die der Kreativität der Lehrkraft nur wenige Grenzen setzt und somit (lt. einigen Lehrkräften) zu viele Möglichkeiten eröffnet.

2.2.2. Lehrerfort- und -weiterbildung seit dem Jahr 2004

Eine fundierte Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz wurde 2004 mit dem *Projekt Fort- und Weiterbildung im frühen Fremdsprachenlernen* (PFIFF) entwickelt, einem neuen Konzept der Nachqualifizierung für rheinland-pfälzische Grundschullehrkräfte auf der Basis des neuen Teilrahmenplans Fremdsprache. Organisiert war das Weiterbildungsprojekt im Jahr 2004 in 12 Modulen, die innerhalb eines Schuljahres besucht werden mussten, ab 2005 in 11 Modulen. Die Module sind für die Weiterbildung in regionalen Kursen organisiert, mit einer Teilnehmerzahl zwischen 15 und 18.³ Insgesamt waren 66 Unterrichtsstunden im Jahr 2004 und sind 90 Stunden seit 2005 zu absolvieren. Mit dem Bestehen der abschließenden Prüfung erlangen die Kursteilnehmer die Unterrichtserlaubnis 'Integrierte Fremdsprachenarbeit'. (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend 2004: 4) Die IFA-Studierenden hingegen müssen – je nach Eingangsvoraussetzungen – mindestens 112, meist aber bis zu 196 Stunden absolvieren.

Einige der Lehrkräfte aus den Untersuchungen im Jahre 2005 gehören zu dieser noch immer verschwindend kleinen Gruppe von Nachqualifizierten, und es ist zu erwarten, dass es noch Jahre dauern wird, bis die derzeit rund 11.100 hauptamtlichen GS-Lehrkräfte⁴ ausreichend nachgeschult worden sind. (StLA RLP-Bildung: www.statistik.rlp.de/bil/tabellen/bilabs1.html)

2 Der TRP beschreibt die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, d.h. er gibt (1) das Leistungsprofil vor, das die Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreibt, die die Schüler am Ende der Grundschulzeit erreicht haben sollen. Er gibt ferner (2) Hinweise auf Wissens- und Kompetenzentwicklung im Hinblick auf anschlussfähiges und anwendungsfähiges Wissen, (3) legt die didaktisch-methodischen Leitvorstellungen fest, (4) beschreibt in seinem Orientierungsrahmen geeignete Themen und Inhalte der IFA, (5) erläutert das Instrument zur Leistungsfeststellung bzw. -rückmeldung, das Portfolio, und (6) nennt die Qualitätsindikatoren für die Feststellung und Bewertung des Lerngewinns.

3 Dabei ist festzustellen, dass aus schulorganisatorischen Gründen pro Schule meist nur zwei Lehrkräfte gleichzeitig an einem Komplettkurs teilnehmen können.

4 Dazu gehören sowohl die hauptamtlichen Lehrkräfte an Grundschulen (9.553) als auch diejenigen an organisatorisch verbundenen Grund- und Hauptschulen (1.569).

3. Untersuchungen zu IFA 2005

3.1. Schulen

Für Untersuchung 1 (Wagner, im Weiteren als U1 bezeichnet) wurden je eine 2. und eine 4. Klasse an drei Grundschulen in verschiedenen Städten der Westpfalz stellvertretend ausgewählt. Kriterien für die Auswahl der Schulen waren: (a) an der Schule musste IFA-Englisch unterrichtet werden und (b) sie musste eine der 500 Modellschulen sein, d.h. eine der Schulen, die seit dem Schuljahr 2004/2005 auch die ersten (und zweiten) Klassen in einer Fremdsprache unterrichteten. (Wagner 2005: 59) Alle Teilnehmer waren somit ein Jahr in Englisch beschult worden. An Untersuchung 2 (Meier, im Weiteren als U2 bezeichnet) nahmen insgesamt sechs zweite Klassen in vier verschiedenen Schulen im Bereich Südpfalz teil. (Meier 2005: 88) Untersuchung 3 (Stegner, im Weiteren als U3 bezeichnet) wurde an der Universität Landau durchgeführt und spiegelt die Einstellungen von ca. 300 IFA-Studierenden (Fach Englisch) wider (= ca. 50% aller IFA-Englisch-Studierenden zu dieser Zeit).

3.2. Lehrerbefragungen

In U1 (Wagner 2005: 67-77) wurden 36 Lehrkräfte um Teilnahme an der Umfrage gebeten, 24 Lehrkräfte nahmen teil, 12 Lehrkräfte lehnten eine Befragung ausdrücklich ab. Acht Lehrkräfte hatten Englisch an der Uni als Haupt- oder Nebenfach studiert; von den acht Lehrkräften, die Englischkenntnisse „nur“ in ihrer Schulzeit erworben hatten, besuchten sechs Personen den Englischunterricht länger als fünf Jahre, eine Person nur drei bis fünf Jahre und eine Person nicht länger als drei Jahre. Von den acht Personen, die Fortbildungskurse besuchten, hatten fünf dadurch die Lehrerausbildung für IFA erworben, drei besuchten die Kurse zur Auffrischung ihrer Sprachkenntnisse. Drei Lehrerinnen hatten sich für PFIFF angemeldet, konnten aber aufgrund der Wartezeiten noch keinen Fortbildungskurs besuchen.

Ihr Sprachniveau, gemessen an den Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmens, schätzen die Lehrkräfte wie folgt ein: Fünf (20,8%) geben an, dass ihr Sprachkönnen dem Level C (kompetente Sprachverwendung) entspricht, davon haben vier Englisch als Hauptfach studiert; 18 (75,0%) bewerten ihre Sprachkenntnisse mit Level B, eine Lehrerin (4,2%) schätzt ihre Englischkenntnisse als elementar (Level A) ein. Dennoch fühlen sich 95,5% der Lehrer sprachlich gut qualifiziert. Drei Viertel der Lehrkräfte fühlen sich didaktisch gut qualifiziert, den Englischunterricht zu erteilen. Dennoch denkt ein Drittel der Lehrkräfte, dass Englisch ausschließlich von einer Fachkraft unterrichtet werden sollte.

Keine der Schulen verwendet ein einheitliches Lehrwerk, aber 29,2% wünschen sich eines, 70,8% fänden ein einheitliches Lehrwerk nicht sinnvoll (im Modellversuch waren es noch 100%), da es sie zu sehr einengen würde. (Wagner 2005: 70) Insbesondere bei dieser Frage ist eine Wende zu vermerken: der Trend geht offenbar immer mehr in Richtung Lehrwerk, nicht nur weil es mittlerweile einige Lehrwerke auf dem Markt gibt (was während des Modellversuchs nicht der Fall war), sondern auch weil die Lehrer glauben, dadurch den Status des Faches zu verändern und somit den Stellenwert im Gesamtstundenplan zu erhöhen. Einen anderen Status (als volles Fach im Stundenplan ausgewiesen) wünschen sich viele Lehrer. Dies würde dann, nach Meinung einiger Lehrkräfte, den Zeitrahmen verändern, da IFA dann ernster als bislang genommen würde.

Aussagen	2005 (U1)	
Ich halte mich für sprachlich gut bis sehr gut qualifiziert	95,8%	58,4%
Ich halte mich für fachlich gut qualifiziert	75,0%	
Englisch sollte von einer Fachkraft unterrichtet werden	33,3%	
Ich möchte kein Lehrwerk verwenden	70,8%	
50 Minuten sind nicht genug	29,2%	
Zeitfaktor ist ein allgemeines Problem	29,2%	
FS wird integriert in Lernbereiche	ø 3,0	
Ich unterrichte gern Englisch	83,3%	
FS überfordert Migrantenkinder	16,7%	

Tabelle 3: Lehrereinschätzungen im Überblick

29,2% der Lehrkräfte halten 50 Minuten für einen zu engen Zeitrahmen, um sinnvollen Englischunterricht zu erteilen. Der allgemeine Zeitdruck wird von ebenso vielen Befragten als große Schwierigkeit gesehen. Es fehle ihnen entweder die Zeit für den Englischunterricht im ohnehin schon vollen Stundenplan oder die für die IFA zur Verfügung stehende Unterrichtszeit von täglich zehn Minuten werde als zu kurz empfunden, um „angemessenen Englischunterricht zu erteilen“, z.B. Wiederholungsübungen einzubauen, um den Englischunterricht effektiver zu gestalten. Somit stellt sich der Faktor „Zeit“ für 58,4% als Problem dar. In den einzelnen Schuljahren spaltet sich der Unterricht durchschnittlich in folgende Zeiten auf:

	Erteilter Englischunterricht pro Woche in den untersuchten Klassen aller Schulen								Mittelwert
	20 min	40 min	50 min	30 min	30 min	–	–	–	
1. Schuljahr	20 min	40 min	50 min	30 min	30 min	–	–	–	34 min
2. Schuljahr	50 min	50 min	50 min	50 min	60 min	30 min	50 min	30 min	48,75 min
3. Schuljahr	20 min	100 min	50 min	40 min	50 min	–	–	–	52 min
4. Schuljahr	50 min	50 min	50 min	30 min	30 min	–	–	–	42 min

Tabelle 4: Erteilter Englischunterricht pro Woche (Wagner 2005: 71)

Die geringere Unterrichtszeit in den ersten Klassen wird damit begründet, dass besonders ausländische Kinder und leistungsschwache Schüler durch den Englischunterricht teilweise überfordert seien. In Gesprächen mit den Lehrkräften geben einige von ihnen an, Englisch in der ersten Klasse erst zu Weihnachten bzw. nach dem ersten Halbjahr zu unterrichten, da sich die Kinder zunächst noch an den Schulalltag gewöhnen müssten. Die geringere Unterrichtszeit in der vierten Klasse geht darauf zurück, dass die Kinder insbesondere auf den Wechsel zur Sekundarschule intensiver vorbereitet werden sollen, so dass die Fremdsprache weniger wichtig erscheint. Das erklärt, warum nur 45,8% der Lehrkräfte ihre Klasse entsprechend der vom Bildungsministerium für die IFA angesetzten Unterrichtszeit, d.h. 50 Minuten in der Woche, unterrichten. 8,3% geben an, mehr Englischunterricht zu erteilen. In den restli-

chen Klassen (45,95%) wird weniger Englischunterricht erteilt. Die durchschnittlich erreichte Zeit für Englisch ist somit sogar geringfügig geringer bei 50 Minuten über vier Jahre bei ca. 40 Schulwochen im Jahr (= 7.070 Min., eigentlich sollten es aber 8.000 Minuten sein) als 90 Minuten über 2 Jahre (7.200 Min.). Dieses Plus an Zeit für die Fremdsprache war jedoch ursprünglich ein Argument des Ministeriums gewesen, um die 50-Minuten-Struktur durchzusetzen. Da wir bei den Fremdsprachen-Frühbeginnern in der 1. und der 3. Klasse zudem von unterschiedlichen Aufnahmefähigkeiten und Lernmöglichkeiten und somit Lerngeschwindigkeiten ausgehen müssen, kann die erreichte Minutenzahl im Leistungsergebnis dem Vergleich mit 90 Minuten Unterricht ab der 3. Klasse nicht standhalten.

Im Englischunterricht setzen alle Lehrkräfte regelmäßig unterschiedliche Materialien ein, darunter z.B. Bildkarten, Lieder, Handpuppen etc. Alle verwenden Lieder, 87,5% Bildkarten, dann folgen Bilderbücher und Reime. 91,7% der Lehrer nutzen stets drei und mehr Materialien. Zwischen Menge und Art der eingesetzten Materialien und sprachlicher Qualifikation der Lehrkraft lässt sich ein Zusammenhang ableiten: Je höher nämlich (nach eigenen Angaben) das Sprachniveau der Lehrkraft ist, desto mehr Materialien verwendet sie in ihrem Englischunterricht und desto anspruchsvoller sind diese (dazu gehören z.B. die Handpuppe, mit der die Kinder zum Dialog aufgefordert werden sollen, oder Geschichten, die frei erzählt und ggf. noch inhaltlich gekürzt werden). (Wagner 2005: 74)

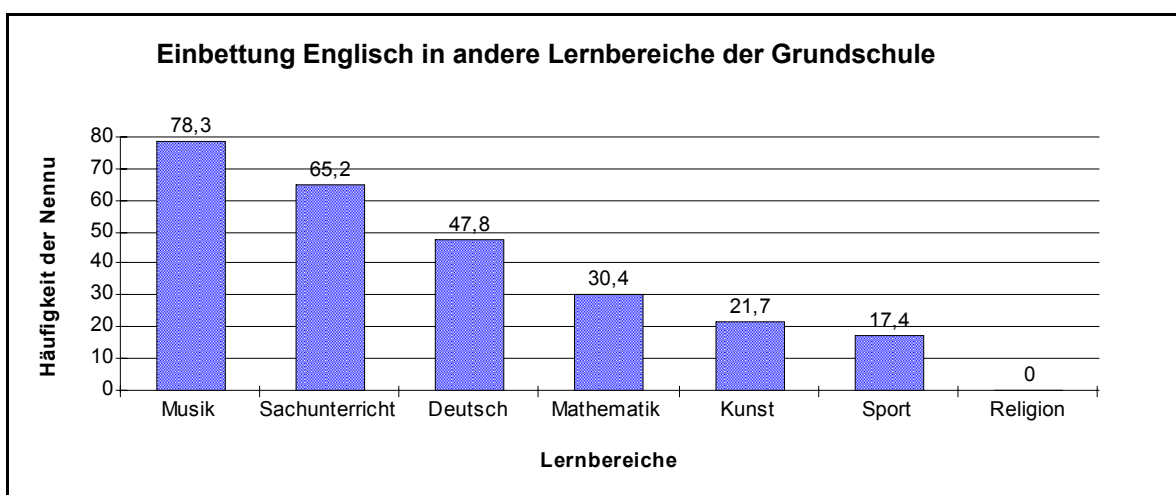


Abb. 1: Einbettung von Englisch in andere Lernbereiche (Wagner 2005: 72)

Ähnlich vielfältig sind auch die Fächer, in die die Fremdsprache integriert wird, nämlich in alle Lehrbereiche (bis auf Religion), wenn auch mit unterschiedlicher Intensität. Am häufigsten wird die Fremdsprache in Musik (78,3%), in den Sachunterricht (65,2%) und in Deutsch (47,8%) integriert. Sehr deutlich ist zu erkennen, dass das Ergebnis dem des Modellversuchs sehr ähnlich ist, wenn auch Musik jetzt an erster statt an vierter Stelle erscheint. Dies mag darauf hindeuten, dass sich in Musik die Fremdsprache ohne allzu viel Aufwand und Vorbereitung am einfachsten und schnellsten integrieren lässt, was bei Deutsch und Sachkunde nicht der Fall ist.

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es 2005 nur 25% der Lehrkräfte schafften, die Sprache in mehr als drei Lernbereiche einzubetten, wobei der Durchschnitt bei drei Lernbereichen liegt. Wir erinnern uns, dass die Daten aus dem Modellversuch in den 90er Jahren zeigten, dass die Fremdsprache durchschnittlich in 4,5 Lernberei-

che integriert wurde. Obwohl nicht einfach zu erklären, mag dies vielleicht daran liegen, dass Lehrkräfte, die ab der 1. Klasse Englisch unterrichten (nicht erst ab der 3. wie im Modellversuch) aufgrund des Wissensstands der Kinder noch nicht so viele Möglichkeiten für Integration sehen wie in der 3. Klasse. Es ist auch anzunehmen, dass Unterschiede in der Motivation, in der Ausbildung, im persönlichen Engagement und bei der Vorbereitung der beiden Lehrkraftgruppen zu diesem Ergebnis geführt haben. Die Gründe hierfür sind aber vielfältig und sollten daher näher untersucht werden.

Die Motivation der Lehrkräfte, Englisch zu unterrichten, ist sehr hoch: 83,3% der Lehrkräfte geben an, dass sie gerne Englisch unterrichten. Dabei ist jedoch im Allgemeinen kein direkter Zusammenhang zwischen sprachlicher oder methodisch-didaktischer Qualifikation und Motivation zu erkennen.

Nur 16,7% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht für ausländische und leistungsschwache Kinder eine *Überforderung* darstelle, die Fremdsprache sich negativ auf den Erwerb der deutschen Sprache auswirke oder die Zeit dafür nehme. Diese Befürchtung kann allerdings nicht bestätigt werden (siehe dazu die Elternaussagen in Kapitel 3.4).

Ähnlich sind auch die Ergebnisse aus U2. Da es sich hierbei nur um Antworten der Lehrer der sechs befragten Klassen handelt, sollen die Ergebnisse hier nicht gesondert ausgeführt werden. Es lässt sich aber feststellen, dass die Ergebnisse ganz ähnlich wie in U1 sind und deren Tendenzen somit bestätigen.

3.3. Schülerbefragungen

In jeder Schule wurde für U1 je eine 2. und eine 4. Klasse befragt, da sie zum Zeitpunkt der Befragung jeweils ein Jahr in IFA-Englisch unterrichtet worden waren. Befragt wurden insgesamt 133 Kinder, von denen ca. ein Drittel einen Migrationshintergrund hatte. (Wagner 2005: 77-82) Wie in der Übersicht (Tabelle 5) dargestellt, zeigt sich, dass den meisten Kindern (87,8%) die englische Sprache „gefällt“. Allerdings würden 74% der Kinder gerne noch andere Sprachen sprechen können. Außerdem kommen im Fremdsprachenunterricht knapp 80% der Schüler und Schülerinnen gut mit. Den Kindern fällt es leichter, die Sprache zu verstehen (Hörverstehen) als sie zu sprechen.

Besonders gut gefallen haben den Kindern am Englischunterricht die Lieder (91,5% können englische Lieder singen), die Spiele und die Handpuppe. 72,7% der Kinder geben an, gerne englische Geschichten zu hören. Englisch steht bei den Kindern an dritter Stelle auf der Beliebtheitsskala der Fächer, d.h. nach Sport und Kunst, und vor Religion, Mathematik, Musik, Deutsch und Sachunterricht.

Der Leistungsstand der Kinder soll hier unkommentiert bleiben, doch wird angemerkt, dass die schwächsten Kenntnisse im Bereich der Fragen rund um kulturelle Eigenheiten der Zielsprache zu vermerken sind. Nur 45,5% der Kinder können einfache Fragen zu Festen oder typischen Gerichten beantworten. Der Modellversuch zeigte jedoch, dass 80% der Kinder mehr darüber wissen wollen. Offenbar ist das Angebot in dieser Hinsicht kleiner als die Nachfrage. Viele Lehrkräfte gaben aber an, sie wollten Landeskunde bzw. Kenntnisse zu Land, Leuten und Kultur gern auf die Sekundarschule abschieben, weil in der Grundschule das Interesse dafür noch fehle.

Aussagen der Kinder	U1	U2	Modellversuch gesamt
Englisch gefällt mir	87,8%	92,0%	82%
Ich möchte noch andere Sprachen lernen	74,0%	n.a.	n.a.
Ich komme gut im Unterricht mit	80,0%	n.a.	n.a.
Ich kann ein englisches Lied singen	91,5%	n.a.	n.a.
Ich singe gern englische Lieder	n.a.	86,2%	n.a.
Ich höre gern englische Geschichten	72,7%	n.a.	n.a.
Englisch ist in der Beliebtheit auf Platz...	3	n.a.	2
Ich weiß etwas über typische Feste/Gerichte	45,5%	50,0%	n.a.
Ich möchte mehr über das Zielland wissen	n.a.	n.a.	80%
Ich wende Englisch auch im Alltag an ⁵	89,0%	61,6%	n.a.

Tabelle 5: Angaben der Kinder aus U1 und U2 (n.a. = nicht anwendbar/nicht abgefragt)

An U2 (Meier 2005: 90-93) nahmen insgesamt 138 Kinder der 2. Klasse teil, die ein Jahr in Englisch beschult worden waren. Insgesamt erfreut sich der Englischunterricht an diesen Grundschulen ebenfalls großer Beliebtheit von Seiten der Schüler. So antworteten 92% der Befragten auf die Frage „Magst du die englische Sprache?“ mit „Ja“ und 91,3% der Schüler macht der Englischunterricht Spaß. Im Alltag wird Englisch von allen Kindern in verschiedenen Formen angewendet, was abhängig ist von der Klassenstufe, aber auch von den Inhalten des Unterrichts und den verwendeten Materialien.

Auch hier soll die Leistungsstandmessung nicht Gegenstand sein, doch es bestätigt sich an dieser Stelle gleichermaßen, dass ca. 50% der Kinder größere Probleme mit den Bereichen Kultur, Landeskunde und Geographie des Ziellandes haben. Schon hier erkennt man, dass die Interessen von Kindern und Lehrkräften beim Aspekt „Kultur/Landeskunde“ weit auseinander gehen, also ein äußerst auffälliger Unterschied in der Wahrnehmung von Erwachsenen und Kindern festzustellen ist.

3.4. Elterneinstellungen

Der Eltern-Fragebogen der U1 wurde an 138 Elternpaare verteilt, geantwortet haben 98. In Tabelle 6 wurden alle Daten in einer Übersicht und – wo möglich – mit dem Modellversuch vergleichend zusammengetragen.

Auf die Frage, ob sie Fremdsprachenunterricht in der Grundschule gut fänden, antworteten 95% der Eltern positiv. Einige dieser befürwortenden Eltern (18%) sind jedoch skeptisch im Hinblick auf den Beginn in Klasse 1. Sie fänden einen Beginn ab Klasse 2 oder 3 besser. Dass Sprachenlernen jedoch für alle Kinder verpflichtend ist, begrüßen 85% der Befragten. Knapp ein Viertel der Eltern (24%) vertritt die Auffassung, dass anstatt Englisch besser Französisch gelernt werden sollte.

5 Hier sagten die Eltern aus, dass die Kinder auch beim Spielen zu Hause z.B. Lieder singen oder englische Spiele spielen, die sie in der Schule gelernt haben. Dazu gehört auch das Wiederholen von *rhymes* und Gedichten.

Aussagen der Eltern	Modellversuch					U1 2005
	1990	1991	1992	1993	1994	
FS grundsätzlich ja	83,0	87,6	89,8	86,1	88,6	95,0
FSU sollte für alle Schüler gelten	92,6	96,0	über 95			85,0
Primat der Mündlichkeit sollte gelten	70,6	79,1	80,2	79,1	74,2	n.a.
Gegen eine Benotung	91,7	92,6	91,3	89,2	86,7	60,0
FS beeinträchtigt Schriftsprachenerwerb in MS	67,8	51,3	9,8	12,8	11,1	5,0
FS ist zusätzliche Belastung	14,5	8,8	4,8	5,9	5,8	12,0
FS hat negative Auswirkung auf andere Lernbereiche	11,8	6,0	1,7	2,6	2,4	n.a.
FS erhöht Bereitschaft, andere FS zu lernen	55,2	57,2	53,9	52,9	54,1	93,0
bringt allgemein größere Lernfreude	76,0	82,1	76,1	72,5	75,7	n.a.
führt zu mehr Vorurteilsfreiheit und Toleranz	60*	60*	48,7	53,7	57,5	51,0
Kenntnisse der Zielsprachenkultur sind wichtig	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	21,0
Kenntnisse der Geographie des Zielsprachenlandes sind wichtig	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	13,0

Tabelle 6: Befragung von Eltern (in %)

(n.a. = nicht anwendbar/nicht abgefragt; FS = Fremdsprache;
FSU = Fremdsprachenunterricht; MS = Muttersprache)

87% der Eltern finden es gut, dass der Englischunterricht nicht versetzungsrelevant ist. Gegen eine Benotung des Fachs sprechen sich 60% aus, 40% halten dies für wünschenswert. Dennoch möchten auch die Eltern, die Benotung ablehnen, wissen, wie ihre Kinder die Fremdsprache meistern. Wie eine Untersuchung von Helfrich und Gompf (2005) feststellte, ist aber genau das ein Problem in Rheinland-Pfalz, da Lehrkräfte zwar zu 94% den verbalen Kommentar im Zeugnis der vierten Klasse bevorzugen, aber nur etwa 31% der Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz auch wissen, wie die Vorgehensweise dabei ist. Daher liegt die tatsächliche Realisierung nur bei 9%!

Die Untersuchung von Gompf/Helfrich (2005, Tabelle 7) zeigt insbesondere zur Frage der Benotung interessante Ergebnisse im Vergleich zwischen Rheinland-Pfalz und Thüringen. Während Lehrkräfte in Thüringen gut auf den verbalen Kommentar vorbereitet werden, begnügt man sich in Rheinland-Pfalz mangels Weiterbildungsmöglichkeiten lediglich mit einem Teilnahmevermerk im Zeugnis. Auch das zeichnet ein trauriges Bild von den Ausbildungsschwerpunkten der Länder und zeigt sehr deutlich, welche Problemfelder in Rheinland-Pfalz dringend einer Lösung bedürfen.

Eine weitere Untersuchung (Albert 2006: 75) weist durch Befragung von Lehrern und Eltern nach, dass 44,9% schlecht bis gar nicht über IFA informiert wurden. Dazu kommen 28,9%, die die Information für ausreichend halten; als gut bis sehr gut beur-

teilten jedoch nur 26,2% der über 200 Befragten die Informationen zur IFA. Auch das zeigt noch einmal deutlich den dringenden Aufklärungs- und Informationsbedarf zur Fremdsprachenarbeit, sowohl für Lehrer als auch für Eltern.

Aussagen	Rheinland-Pfalz	Thüringen
L unterrichtet FS als Fachlehrkraft	33%	72%
L unterrichtet FS als Klassenlehrkraft	67%	28%
L ist für den „verbalen Kommentar“	94,0%	58,0%
L hat Vorbereitung auf Kommentierung erhalten	31%	91%
* durch Fachberaterin Englisch	---	85,0%
* durch spezielle Seminare	3,0%	39,0%
* durch Konferenz an eigener Schule	28,0%	9,0%
* durch ministerielles Mitteilungsblatt	3,0%	11,0%
Reale Anwendung des verbalen Kommentars	9,0%	98,0%
Teilnahmevermerk im Zeugnis	98,0% ⁶	---

Tabelle 7: Lehrereinschätzungen der Untersuchung Gompf/Helfrich (2005)

Gleichzeitig sollen die Kinder aber auch Sprachkompetenzen erwerben. Grundlegende Sprachkenntnisse, mit denen die Kinder Alltagssituationen fremdsprachlich bewältigen können, wünschen sich 51% der Eltern. 35% erwarten sogar ein hohes Sprachniveau, damit die Kinder in der 5. Klasse bereits eine zweite Fremdsprache erlernen können.

Es stellt sich auch heraus, dass die Eltern nicht der Auffassung sind, die Fremdsprache beeinflusse den schriftsprachlichen Erwerb der Muttersprache negativ. Auffallend deutlich ist hier der Wert innerhalb von 15 Jahren von 67,8% auf 5 % gesunken. Dies ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Trends aus dem Modellversuch.

Dass der Englischunterricht eine zusätzliche Belastung für ihr Kind darstellt, denken 12% der Eltern. Hier müssen wir uns fragen, ob diese erhöhte Zahl (gemessen am Modellversuch) von daher rührt, dass die Aufklärung über die Fremdsprache unterlassen oder verringert wurde oder ob es daran liegt, dass die Eltern andere Einstellungen zur Einführung in Klasse 1 haben als sie es bei der Einführung in Klasse 3 (Modellversuch) hatten. Es ist deutlich, dass hier in Zukunft mehr Aufklärungsarbeit vonnöten sein wird, um die Bedenken der Eltern zu mindern.

Die Ergebnisse aus U1 machen jedoch auch deutlich, was Eltern vom Englischunterricht in der Grundschule erwarten: er soll lernerfolgsorientiert und nicht nur planlose Spielerei sein. Dennoch glauben 93% der Eltern, dass ihre Kinder durch den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule Interesse und Neugier für das Fremdsprachenlernen allgemein entwickeln. Ein Wert, der sehr viel höher ausfällt als im Modell-

⁶ Genau dies wird von 20% der befragten rheinland-pfälzischen Eltern auch beklagt. Sie wollen Transparenz, d.h. eine verbale Kommentierung des Kenntnisstands, keine Noten und nicht einfach nur einen Teilnahmevermerk.

versuch und evtl. auf die Erfahrungen zurückzuführen ist, die seitdem in allen Schulen mit der Fremdsprache gemacht worden sind.

Die Entwicklung von Aufgeschlossenheit und Toleranz fremden Kulturen gegenüber erhoffen sich 51%. Kenntnisse zu zielsprachigen Kulturen und zur Landeskunde sind aber offenbar weniger wichtig (21% bzw. 13%). Wie bereits erwähnt, bestätigt dieses Ergebnis die Auffassung der Lehrkräfte, nicht aber die der Kinder.

Außerdem wurde von Eltern angeregt, „bei einer Sprache zu bleiben“. Diese Gruppe kritisierte, dass in der Schule ihrer Kinder die Klassen 1 und 2 in Englisch unterrichtet werden und die Schüler ab der 3. Klasse Französisch lernen. Auch hier gilt es, mehr Aufklärung zu betreiben, die transparent macht, aus welchem Grund⁷ eine solche Mischung notwendig geworden ist, auch wenn sie sicherlich nicht wünschenswert ist, und welche Folgen (Vor- und Nachteile) und Ziele die Einführung in zwei verschiedene Sprachen haben kann.

3.5. Die Ausbildung der IFA-Studierenden

Betrachten wir nun die werdende Generation von Lehrkräften, die den Teilrahmenplan Fremdsprache umsetzen und IFA unterrichten muss. Wie von Rück (2004: 223-226) gefordert, werden diese Lehrkräfte jetzt an einer Universität in Rheinland-Pfalz (mit zwei Standorten, nämlich Koblenz und Landau) ausgebildet. Zuerst geschah dies in einem freiwillig zu wählenden, zusätzlichen Modul, später dann als verpflichtender Teil des Studiums der Grundschulpädagogik. Nach Rück (2004: 222) zeichnet sich diese Lehrkraft, „die für das spezifische Aufgabenfeld der Vermittlung einer Fremdsprache in der Grundschule ausgebildet und in jeder Hinsicht qualifiziert ist“ (Rück 2004: 222) durch folgende Eigenschaften aus: (1) eine mühelose Beherrschung der Fremdsprache, (2) Kenntnis des Forschungsstandes zum Zweit- und Fremdsprachenerwerb, (3) Kenntnis von Spielen und Spielfunktionen im primären Fremdsprachenerwerb, (4) Beherrschung der Methodik der Sprachvermittlung, (5) Kenntnisse im Einsatz von Medien, (6) kulturelles und interkulturelles Wissen, (7) Kenntnisse der Geschichte des frühen Fremdsprachenerwerbs und der neuen und neueren Konzeptionen und (8) Wissen um den pädagogischen Ort des Fremdsprachenerwerbs im Gesamtkontext einer modernen Grundschuldidaktik.

Gefordert worden war von den Wissenschaftlern, die den Modellversuch initiiert und ausgewertet hatten, eine Konzeption der Lehrerausbildung, die in zwei Phasen verlaufen sollte. In der ersten Phase sollten Studierende in Universitäten für die Tätigkeit als Fremdsprachenlehrkraft ausgebildet werden und folgende Studieninhalte angeboten bekommen (Rück 2004: 226):

1. Sprachliche Angebote (Sprachpraxis) mit Akzent auf die mündliche Sprachbeherrschung, kommunikativer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Texten (auch visuellen und audio-visuellen); Flexibilisierung des mündlichen Sprachgebrauchs; Übungen zur Umformung von Texten; Auslandsaufenthalt von mindestens drei Monaten; Lehrveranstaltungen, die ganz oder überwiegend in der Fremdsprache stattfinden; mündliche Prüfungen ganz oder zum Teil in der Fremdsprache.

7 Der Grund ist, dass nicht ausreichend Lehrer zur Verfügung stehen, um eine Sprache während der gesamten Grundschulzeit eines Kindes abzudecken. Das heterogene Angebot der Sprachen, die die im Dienst befindlichen Lehrer sprechen, bestimmt aber die Möglichkeiten des sprachlichen Angebots, die eine Schule anbieten kann.

2. Linguistische Angebote als theoretische Ergänzung zu den sprachlichen Angeboten, d.h. die beschreibenden Sprachwissenschaften insbesondere in den Bereichen Phonologie und Phonetik; Unterscheidung zwischen gesprochenen und geschriebenen Sprachcodes; Varietätenlinguistik, Textsortenspezifika.
3. Didaktische Angebote mit folgenden Schwerpunkten: Präsentation und Diskussion von Erklärungsmodellen zum Spracherwerb; kreative Ansätze bei der Vermittlung einer Fremdsprache im Grundschulalter, Spielformen beim Spracherwerb, Möglichkeiten der Einbindung der Fremdsprache in andere Lernphasen, Präsentation und Diskussion von Materialien, Lehrwerken und Medien für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule.
4. Interkulturelle Angebote, d.h. Erlangung breiter Kenntnisse über die geographischen, politischen und gesellschaftlichen Realitäten der Länder der Zielsprache. Hierzu gehören gesichertes Hintergrundwissen und die Auseinandersetzung mit Stereotypen, um das kulturell Fremde natürlich zu vermitteln.
5. Literarische Angebote wie z.B. die Auseinandersetzung mit Lied, Reim, Märchen und Geschichten allgemein.
6. Praktika, um die Aufgabe der Fremdsprachenlehrkraft beurteilen und erproben zu können.

Die zweite Phase ist praktisch ausgerichtet und soll die erste Phase ergänzen. Unter fachkundlicher Leitung sollen verschiedene Unterrichtsformen geübt werden, so dass die Lehrkraft „einen sowohl motivierenden als auch ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht im Primarbereich“ erteilen kann. (Rück 2004: 226)

Während für die zweite Phase, d.h. für das Referendariat der angehenden Lehrkräfte mit IFA-Studienabschluss noch keine Daten zur Verfügung stehen, geben die Ergebnisse einer Umfrage an der Universität in Landau durchaus Einblicke in die Wünsche der IFA-Studierenden. Diese zeigen vor allem, dass die optimalen Ausbildungskriterien (wie oben beschrieben) längst nicht erfüllt sind. Zu nennen wären hier insbesondere personelle, technische und finanzielle Probleme, aber auch große Differenzen bei den Vorkenntnissen der Studierenden.

3.5.1. Sprachliche Voraussetzungen der IFA-Englisch Studierenden (U3)

Die Ergebnisse aus U3 zeigen, dass 54,3% der IFA-Studierenden beim Abitur Englisch als Grundkurs belegt hatten, 38,3% derjenigen mit Englisch im Abitur hatten es sogar als Leistungsfach belegt, die restlichen 7,4% hatten Englisch bereits vor dem Abitur abgewählt. Für diese gestaltet sich das Englischstudium deutlich schwieriger als für Studierende, die in der Oberstufe noch Englisch lernten. (Stegner 2005: 85) Im Weiteren schätzten die Studierenden ihre eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten ein, wobei auffällig war, dass nur knapp die Hälfte (46,4%) von ihnen von den eigenen Fähigkeiten überzeugt war. Abgesehen von der Feststellung, dass dies keine optimale Voraussetzung für ein unbefangenes Lehren und Lernen ist, sollen diese Aussagen im Folgenden noch detaillierter analysiert werden.

Tabelle 8 zeigt, dass vor allem die Studierenden, die Englisch erst ab Klasse 9 gelernt hatten, ihre Fähigkeiten als Sprachvorbild gut bewerten. Während sich der Zeitpunkt des Beginns eines Fremdspracherwerbs nur gering auf die Selbsteinschätzung bezüglich der Eignung als Sprachvorbild auszuwirken scheint, macht der Zeit-

punkt, wann der Fremdsprachenunterricht endete, den deutlichen Unterschied bezüglich der Selbsteinschätzung aus. (Stegner 2005: 93f)

		Ich hatte Englisch ...		
		ab Kl. 5	ab Kl. 7	ab Kl. 9
Ich bin ein gutes Sprachvorbild	stimme zu	9 (4,9%)	4 (6,5%)	1 (3,7%)
	stimme eher zu	79 (42,7%)	22 (36,1%)	14 (51,9%)
	stimme eher nicht zu	84 (45,4%)	30 (49,2%)	10 (37,0%)
	stimme nicht zu	13 (7,0%)	5 (8,2%)	2 (7,4%)
		185 (100%)	61 (100%)	27 (100%)

Tabelle 8: Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten abhängig vom Beginn des Fremdsprachenlernens

In Tabelle 9 wird außerdem deutlich, dass vor allem die Studierenden, die Englisch nur bis Klasse 10, also nicht in der Oberstufe lernten, ihre eigenen Sprachfähigkeiten besonders schlecht einschätzen. Die deutlich überwiegende Mehrheit (80%) gibt an, eher kein gutes Sprachvorbild zu sein. Auch bei den Studierenden, die Englisch beim Abitur als Grundkurs belegt hatten, zeigt sich ein ähnliches, wenn auch nicht ganz so drastisches Bild: 55,6% der Studierenden halten sich für kein gutes sprachliches Vorbild. In der Gruppe der Studierenden, die Englisch als Leistungskurs im Abitur hatten, schätzen sich mehr als die Hälfte der Studierenden (55,6%) eher positiv ein. (Stegner 2005: 93f)

		hatte Englisch nur bis Klasse 10	hatte Englisch im Abitur als Grundkurs	hatte Englisch im Abitur als Leistungskurs
		Ich bin ein gutes Sprachvorbild	stimme zu	1 (10%)
stimme eher zu	1 (10%)		64 (41,8%)	50 (46,3%)
stimme eher nicht zu	8 (80%)		73 (47,7%)	43 (39,3%)
stimme nicht zu	---		12 (7,9%)	5 (4,6%)
		10 (100%)	153 (100%)	108 (100%)

Tabelle 9: Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten gemessen am Zeitpunkt, wann der Fremdsprachenunterricht endete

Die Zusammenfassung in Tabelle 10 zeigt weitere Ergebnisse zu verschiedenen Aspekten des IFA-Studiums und der darauf folgenden Lehrtätigkeit. Unter anderem sollten die Studierenden Aussagen zu ihren Grammatik-, Vokabular- und Kommunikationsfähigkeiten machen, die sich alle entlang der Trennlinie des Endes des schulischen Englischunterrichts orientierten.

3.5.2. Einstellungen zur universitären Ausbildung und schulischen Praxis

Die Studierenden, die zum Zeitpunkt der Untersuchung zum größten Teil bereits IFA-Kurse besucht hatten, sollten auch ihre Meinung zum IFA-Studium äußern, z.B. ob IFA eher verpflichtend oder als freiwilliges Studienangebot bestehen sollte. 69,9% der IFA-Studierenden votierten hier für ein freiwilliges Studienangebot. Obwohl dieses Ergebnis gleichzeitig den Verdacht aufkommen lässt in diesem Fall würde IFA nicht studiert werden, zeigt sich doch, dass insgesamt 67,4% der Befragten IFA auch freiwillig studieren würden. (Stegner 2005: 86) Hier stellt sich also in der Tat die Frage, ob nicht die IFA-Verpflichtung sowohl der Motivation der Studierenden als auch der Qualität der universitären Ausbildung im Wege steht und ob nicht weniger, dafür aber freiwillige IFA-Studierende dem langfristigen Ziel eher dienen. Andererseits ist es arbeitspolitisch wenig sinnvoll, die dringend benötigte Fremdsprachenkompetenz vom Studium auszunehmen, da händeringend ausgebildete Fremdsprachen-Lehrkräfte für die Grundschule gesucht werden. Da die Fremdsprache als integraler Teil der Grundschullehrer-Ausbildung zu betrachten ist, muss auch hier mehr Aufklärung betrieben werden, um die Qualität der Ausbildung zu sichern.

Aussagen	Studierende 2005
Ich hatte Englisch als Leistungsfach im Abitur	41,1%
IFA sollte freiwillig sein	69,9%
Ich würde IFA auch freiwillig studieren	67,4%
IFA-Stunde sollte zum Blockpraktikum gehören	84,4%
Ich kenne den Teilrahmenplan FS für die GS	15,6%
Ich kenne die Ziele des FS in der Grundschule	37,6%
Ich bin ein gutes Sprachvorbild*	46,4%
Meine Grammatik-Kenntnisse sind gut*	46,5%
Mein Wortschatz ist ausreichend groß*	49,0%
Ich habe ausreichende Kenntnisse über das/die Zielland/länder*	38,3%
Ich fühle mich in der Lage, Englisch zu unterrichten*	46,7%
Ich freue mich darauf, Englisch zu unterrichten/mache es gern	62,0%
Die FS sollte ab der 1. Klasse eingeführt werden	65,95%
Die FS sollte ab der 3. Klasse eingeführt werden	38,7%
Die FS sollte erst in der Sekundarstufe eingeführt werden	11,4%
50 Minuten FSU ist zu wenig	66,0%
FS sollte eigenständiges Fach im Stundenplan sein, nicht integrativ	54,3%
FS Vermittlung primär gesprochen	93,6%
Ich befürworte den Einsatz der Schriftsprache	51,7%
Ich befürworte die Benutzung eines Lehrwerks	52,1%
Es ist wichtig, dass Kinder die Kulturen des entsprechenden Sprachraums kennen/etwas über sie wissen	85,2%
IFA soll Interesse an anderen Kulturen hervorrufen	96,1%
IFA soll zu Toleranz erziehen helfen	94,7%
Der FSU soll Spaß machen	87,2%

Tabelle 10: Zusammengefasste Aussagen von Studierenden

Interessant ist auch die folgende Aussage: obwohl in der Praktikumsordnung nicht vorgeschrieben wird, dass Englisch während eines Blockpraktikums in der Grundschule unterrichtet werden muss, stimmten 84,4% der Studierenden der Forderung einer mehr schulpraktischen Ausrichtung zu, bzw. votierten dafür, dass IFA in ein Blockpraktikum einfließen solle. (Stegner 2005: 91) Bei näherer Befragung gab aber eine Reihe von Studierenden, die bereits ein Blockpraktikum abgeleistet hatten, an, dass sie die Gelegenheit dennoch nicht ergriffen hätten, als sie sich in einem Praktikum bot. Hier wäre, um den Sprung ins kalte Wasser zu erleichtern, sicherlich eine Korrektur in der Praktikumsordnung nötig, die mindestens eine, möglichst sogar zwei Stunden Fremdsprachenunterricht während der Blockpraktika vorschreibt.

Bedenklich ist auch, dass nur 15,6% der Befragten angeben, den 'Teilrahmenplan Fremdsprache' gelesen zu haben. Hier zeigt sich, dass sich nicht nur Studierende der unteren Semester, sondern auch Studierende der höheren Semester noch nicht mit dem Teilrahmenplan auseinandergesetzt haben und somit ganz offenbar nicht genau wissen, was ihre Unterrichtsziele sind oder sein werden. (Stegner 2005: 91) Dass die Ziele der Grundschule nur zu 37,6% bekannt sind, ist daher nicht weiter verwunderlich, zumal wenn man diese Tatsache im Zusammenhang mit der Unkenntnis des Teilrahmenplans sieht.

Ferner sollten die Studierenden angeben, ob ihre Kenntnisse über englischsprachige Länder ausreichend sind. Erschreckenderweise gaben nur 38,3% der Befragten an, über entsprechende Kenntnisse zu verfügen, die dem Unterricht an der Grundschule genügen. Auch hier gibt es ganz offensichtlich während des Studiums noch Einiges aufzuarbeiten.

Bei der Einschätzung, inwiefern sie durch das Studium auf die Arbeit in der Grundschule vorbereitet werden, ob sie sich bereit fühlen, Englisch zu unterrichten und vor allem, ob sie sich darauf freuen, zeigt sich, dass lediglich etwa die Hälfte der Studierenden angibt, durch das Studium auf die spätere Lehrertätigkeit vorbereitet zu werden. Daher fühlt sich auch nur knapp die Hälfte (46,7%) bereit und im Stande, Englisch in der Grundschule zu unterrichten. Im Gegensatz zu dieser beängstigend negativen Selbsteinschätzung der Unterrichtsfähigkeit sehen sich 95,8% der bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte ihrer Aufgabe gewachsen.

In Anbetracht dieser Zahlen ist es verständlich, dass sich auch nur 62% von Studierenden auf das Unterrichten der Fremdsprache freuen und vermuten, dass sie es gern unterrichten werden; die bereits lehrenden Kräfte hingegen unterrichten zu 83,3% gern die Fremdsprache. In anderen Untersuchungen (vgl. Albert 2006: 73) wurde die Tendenz nachgewiesen, dass ältere Lehrkräfte lieber Englisch unterrichten als junge Neulinge, auch ihre Einstellung zur Fremdsprache ist positiver als bei den sehr jungen Kolleginnen und Kollegen. Ein Grund hierfür liegt sicherlich in der allgemeinen Sicherheit beim Unterrichten, die bei erfahrenen Lehrkräften auch auf neue Fächer übergeht, während jungen Lehrkräften oft noch die Ruhe der Routine fehlt.

Im Weiteren wurden die Studierenden befragt, wann der Fremdsprachenunterricht in der Schule ihrer Meinung nach beginnen sollte. 65,9% wünschen sich, dass der Unterricht in einer Fremdsprache schon in der 1. Klasse beginnt. Einen Fremdsprachenbeginn in der 3. Klasse, wie er ursprünglich für die IFA in Rheinland-Pfalz vorgesehen war, befürworteten nur 38,7% der Studierenden und nur 11,4% sind dafür, dass die Fremdsprache erst in der Sekundarstufe eingeführt wird. (Stegner 2005: 101) Bei der hohen Befürwortung der IFA in der 1. Klasse ist allerdings nicht klar, ob die Entscheidung mit Überlegung gefällt wurde oder „weil es ja nun bereits in der er-

sten Klasse eingeführt worden ist“ und ihrer Meinung nach „ohnehin nicht mehr zu ändern ist“.

Gefragt, ob sie der Meinung seien, dass 50 Minuten Fremdsprachenunterricht wöchentlich ausreichend seien, sagten 66,0% der Studierenden aus, dass sie 50 Minuten pro Woche für den Fremdsprachenunterricht für nicht ausreichend halten, um die geforderte Progression zu erreichen. Nur 29,2% der im Dienst befindlichen Lehrkräfte geben dies als Problem an, 58,4% halten die Zeitvorgaben insgesamt für schwierig.

So wird auch verständlich, warum über die Hälfte der Studierenden (54,3%) der Meinung ist, die Fremdsprache sollte als eigenes Fach in die Grundschule aufgenommen werden. Als eigenständiges Fach hätte die Fremdsprache in der Grundschule eine klar definierte Position neben den anderen Fächern, wäre nicht eine mehr oder minder scharf umrissene Zutat für den Unterricht in den „eigentlichen Fächern“. Dies sehen einige, wenn auch nicht so viele der bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte ebenso.

Weiter befragt sollten die Studierenden angeben, wie die Sprache im Fremdsprachenunterricht präsentiert werden sollte. Dabei zeigte sich deutlich, dass fast alle Studierenden (93,6%) der Meinung sind, die Fremdsprache sollte in der Grundschule primär durch das gesprochene Wort vermittelt werden. Der Einsatz von Schriftsprache, wie er im Teilrahmenplan zumindest in stark vereinfachter Form gefordert wird, spaltet hingegen die Befragten: nur 51,7% der Studierenden geben an, den Einsatz von Schriftsprache zu befürworten. Eine detaillierte Nachfrage, ob sich diese Ablehnung auf die Einführung in der 1. oder der 3. Klasse bezieht, würde möglicherweise andere Zahlen ergeben.

Ähnlich stellt sich die Stimmverteilung bei der Frage nach der Verwendung eines Lehrwerkes dar. 52,1% der Befragten plädieren für die Verwendung eines Lehrwerkes, während nur 29,2% der bereits Lehrenden dafür sind. Auch diese hohe Zahl ist zurückzuführen auf die Unsicherheit der Lernenden (auch die der angehende Lehrkräfte).

Die Ergebnisse zu den Fragen, die das Kennenlernen anderer Kulturen betrafen und die damit verbundene Erziehung zur Toleranz im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, zeigen deutliche Diskrepanzen im Hinblick auf das eigene Vorwissen der Studierenden. Die Zahlen belegen, dass den Studierenden bewusst ist, welche große Bedeutung dem kulturellen Lernen und der Erziehung zur Toleranz beigemessen werden muss. Über 85,2% der IFA-Studierenden halten es für wichtig, dass die Kinder in der Grundschule die Kultur des entsprechenden Sprachraumes kennen lernen. Kenntnisse über die Kultur und das Land erachten hingegen nur 34% der Eltern für wichtig. Dies entspricht allerdings dem Wissensstand der Studierenden; nur 38,3% können von sich behaupten, dass sie den Ansprüchen in dieser Hinsicht (Wissen zu Kultur und Landeskunde) gerecht werden könnten, obwohl sich doch 85,2% bewusst sind, um welches wichtige Thema es sich handelt. Und dies, obwohl andere (derzeit laufende) Untersuchungen (stärker noch als der Modellversuch) nachweisen, dass dies einer der Bereiche ist, der die Kinder am meisten interessiert!

Eine Mehrheit von 96,1% bejaht die Frage, ob der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bei den Schülerinnen und Schülern das Interesse für andere Kulturen wecken und fördern sollte. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Frage nach der Toleranz-erziehung. 94,7% der Befragten geben an, dass die Kinder im Fremdsprachen-

unterricht zu Toleranz erzogen werden sollen. Den Eltern der Untersuchungsgruppe ist das lange nicht so wichtig (51,0%).

Zentral war außerdem die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Spaß am Lernen einer Fremdsprache haben sollten. Erfreulicherweise sind die meisten Studierenden (87,2%) der Meinung, beim Fremdsprachen-Frühbeginn spiele Spaß am Lernen eine entscheidende Rolle.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Ergebnisse zeigen, dass die Notwendigkeit der kulturellen Kompetenz erkannt wird, dass aber die Lehrer von morgen vermutlich wenig tun werden, da ihnen offensichtlich selbst die Kenntnisse fehlen. Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass nicht den Kindern, sondern vielmehr den Lehrkräften Landeskunde und Kulturbezug eher unwichtig erscheinen. Die Kinder fordern ganz augenscheinlich mehr ein als die Lehrkräfte bieten können oder wollen.

Dass nur wenige Studierende den Teilrahmenplan Fremdsprache kennen, ist alarmierend, denn man muss sich ja fragen, ob sie ihre zukünftige Aufgabe als Lehrkörper überhaupt werden erfüllen können, wenn sie nicht einmal das Ziel des Fremdsprachenunterrichts kennen. Insofern verwundert es nicht weiter, dass sich nicht einmal 50% der Studierenden in der Lage sehen, tatsächlich in der Grundschule Englisch zu unterrichten.

Dennoch sind sie der Auffassung, 50 Minuten seien zu wenig, was unter solchen Umständen ein Dilemma ist, denn sie würden sich sicherlich auch dann nicht als bessere Englischlehrer fühlen, wenn die Unterrichtsdauer 50 Minuten überschritte. Diese Unsicherheit erklärt auch, warum Studierende sich von einem Lehrwerk mehr Hilfestellung versprechen als Lehrer, die bereits über praktische Erfahrung mit der IFA verfügen.

3.5.3. Was leistet die Universität?

All diese Ergebnisse und Schlussfolgerungen gehen zurück auf die alles entscheidende und daher dringlichste Frage der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Wir haben gesehen, dass die Lehrkräfte im Dienst mit den Weiterbildungsangeboten nicht immer zufrieden sind, sie verlangen mehr PFIFF-Angebote, damit ihre Schule schneller der Pflicht des IFA-Unterrichts nachkommen kann. Ohne ausgebildete Lehrkräfte ist dies nämlich in der Tat nicht zu erreichen.

Wir sehen auch, dass unsere Lehrkräfte in der Ausbildung oft weit davon entfernt sind, sich wirklich befähigt zu fühlen. Selbstverständlich sind sich diejenigen Lehrkräfte mit einer guten bis sehr guten Sprachkompetenz (auf Grund eines Hauptfachstudiums) ihrer Fähigkeiten sicher, ebenso wie die bereits im Dienst stehenden Lehrkräfte, deren Sprachkenntnisse dem Level B des Kenntnis-Levels des europäischen Referenzrahmens entspricht. Trotzdem verbleibt immer noch ein nicht unerheblicher Teil von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften (= Studierenden), die ihre Qualifizierung für den IFA-Unterricht in Frage stellt.

Bei den IFA-Studierenden wird die Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung der Unterrichtsfähigkeit und der sprachlichen Kenntnisse besonders deutlich. Viele kommen mit der Überzeugung ins Studium, sie bräuchten eigentlich keine guten Voraussetzungen für das Lernen und Lehren einer Fremdsprache mit, was sich hinderlich auf das Lernen auswirkt. Die Lernbedingungen, die sie dann vorfinden, tragen nur wenig zur Meinungsänderung bei. Die Verpflichtung zur Fremdsprache wird plötzlich zum Angstfaktor, eine Motivationsbehinderung; die Massenkurse insbesondere im Fach

Englisch (vgl. Tabelle 11 zur Entwicklung der Studierendenzahlen für IFA an der Universität Koblenz-Landau) befähigen oft nicht zum Sprechen, sondern zum Schweigen.

Fach: Anglistik

	vor WS 03/04	WS 03/04	SS 04	WS 04/05	SS 05	WS 05/06	SS 06
Campus Landau	225	280	353	356	560	660	789
Campus Koblenz	389	472	562	650	720	809	913

Fach: Romanistik

	vor WS 03/04	WS 03/04	SS 04	WS 04/05	SS 05	WS 05/06	SS 06
Campus Landau	66	64	60	54	68	62	67
Campus Koblenz	51	61	81	85	91	105	112

Tabelle 11: IFA-Studierende in Zahlen (offizielle Statistiken der Universität Koblenz-Landau)

Wie die Umfrage zeigt, würde jedoch über die Hälfte der jetzigen IFA-Studierenden auch freiwillig Englisch studieren. „Freiwillig“ bedeutet, dass ein bestimmter Grad an Motivation vorausgesetzt werden kann, der dazu führt, dass leichter und lieber gelernt wird. Wir brauchen solche Studierende. Ausgehend von der Annahme, dass jeder Zwang kontraproduktiv ist, wie die Geschichte in allen Bereichen schon diverse Male gezeigt hat, wäre ein freiwilliges IFA-Studium von Vorteil, um das sprachliche Kompetenzlevel zu erhöhen, da nur dann sinnvolle kleine Kurse und somit Qualität die Quantität ersetzen würde. Allerdings steht Freiwilligkeit nicht zur Debatte. Andererseits hat die IFA-Verpflichtung in einigen Fällen auch dazu geführt, dass während des Studiums verloren geglaubte Interessen wieder neu entdeckt wurden. Studierende, die IFA von vornherein ablehnen, würden sich dieser positiven Erfahrungen berauben.

Um fremdsprachenkompetente Lehrkräfte auszubilden, reicht die Anzahl der Kurse, die IFA-Studierende belegen müssen, in keiner Weise aus. Neuzugänge können nicht aufgefangen werden, d.h. sie können im ersten und zweiten Semester kaum IFA-Veranstaltungen besuchen, was einer kontinuierlichen Sprachausbildung widerspricht. Bei mindestens abzuleistenden 8 SWS, von denen lediglich 4 SWS komplett in der Fremdsprache stattfinden⁸, können wir hier keineswegs von ausreichender Exposition zur Fremdsprache sprechen.

8 Diese (viel zu) niedrige Zahl an SWS ergibt sich aus der Tatsache, dass die Studierenden, die mit ihrem Abitur (gleichgültig, wann das Abitur gemacht wurde) den Besuch des Leistungskurses Englisch nachweisen und diesen mit 5 Punkten (= Note: 4,0) abgeschlossen haben, nicht verpflichtet werden, sprachpraktische Kurse zu besuchen. Somit belegen diese Studierenden nur zwei didaktische Seminare (4 SWS), die größtenteils in deutscher Sprache durchgeführt werden, und zwei Seminare „Applied Linguistics“ und „Cultural Studies/Landeskunde“, die in englischer Sprache angeboten werden.

Hinzu kommt ein enges Korsett an zu vermittelndem Grundwissen, das dazu führt, dass die Kurse inhaltlich nur wenig thematische Variation anbieten oder sich auf ein spezifisches Thema konzentrieren können. Ein Handicap ist selbstverständlich auch, dass die Bücher, die Hauptfachanglisten benutzen, für IFA-Studierende in den meisten Fällen zu schwierig sind, so dass selbstständiges Lernen nur begrenzt möglich ist. Hier sind Linguisten und Verlage aufgefordert, für IFA-Studierende hilfreiche Literatur z.B. zur Linguistik anzubieten.

Gerade Studierende, die ein Fach nicht freiwillig studieren und die aufgrund ihrer Schul-Erfahrungen eine nicht unerhebliche Angst vor dem offenbar unvermeidlichen Misserfolg haben, benötigen eine weit individuellere Hilfe im Fremdsprachenstudium als Universitäten sie augenblicklich leisten können. Studenten werden aber nur dann die Universitäten als gute Lehrkräfte verlassen, wenn sie selbst Spaß an der Sprache haben, motiviert sind und beim Lernen und Auffrischen aller sprachlichen Komponenten nicht allein gelassen wurden, wie sollten sie sonst bei Kindern den Spaß an Sprachen und am Sprachen lernen wecken und aufrechterhalten?

Wir erkennen, dass die von den Wissenschaftlern des Modellversuchs geforderten (und nicht nur berechtigten, sondern auch absolut essentiellen) Ausbildungskriterien aus vielerlei Gründen bislang nicht erfüllt werden konnten. Dies kann nur geschehen, wenn die Studienbedingungen den Anforderungen angepasst werden und der größte Teil der Studierenden so gefördert werden kann, dass die Angst vor dem Lehren der Fremdsprache in der Grundschule in den Hintergrund rückt.

4. Fazit: Was bleibt zu tun?

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse werden einige Fakten sofort sichtbar. Wir stellen eindeutig fest, dass die Kinder begeistert bei der Fremdsprache sind, dass ihre Eltern in immer größerer Anzahl dem FSU in der Grundschule positiv gegenüberstehen, dass das Vorurteil der Überforderung von Kindern und Lehrern von allen Seiten (Eltern, Lehrer und Kinder) entkräftet ist. Alle diese Aspekte stellen eine gute Ausgangsbasis dar, aber bekanntlich steckt der Teufel im Detail. So legen die Daten die Notwendigkeit einer Reihe einschneidender Veränderungen nahe und es sollten daher folgende Voraussetzungen gelten:

Auslandsaufenthalt. Studierende einer Fremdsprache sollten verbindlich einen mindestens sechswöchigen, besser aber noch dreimonatigen Auslandsaufenthalt nachweisen müssen. Das Erlernen einer Fremdsprache im zielsprachigen Ausland kann mehr Sicherheit beim späteren Lehren erzeugen als es überfüllte Seminare je könnten.

Landeskunde. Landeskunde muss einen höheren Stellenwert im Unterricht bekommen, denn wenn sich Lehrkräfte nach grundschulpädagogischen Grundsätzen auch an den Interessen der Kinder orientieren (ganz abgesehen davon, dass die Fremdsprache auch Spaß machen soll), dann gehört ihr Interesse an kulturellen und landesspezifischen Fakten verschiedener Länder auch dazu. Neben einer notwendig breiter gefächerten landeskundlichen Themenauswahl in universitären Seminaren dürfte jedoch auch der Auslandsaufenthalt hinsichtlich der Landeskunde einige zusätzliche Erkenntnisse bringen und der Forderung nach mehr Landeskunde entgegen kommen.

Erhöhte Anzahl sprachpraktischer Lehrveranstaltungen oder Übungen. Wie sich bereits gezeigt hat, reicht die Anzahl der Kurse in keiner Weise aus, um eine fundierte Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte zu garantieren. Die Pflichtkurse in englischer Sprache müssten mindestens 16 SWS betragen, wobei 12 SWS dann in englischer Sprache abgehalten würden. Dies böte eine Grundlage in Ausspracheschulung und korrektem Sprachgebrauch; die zurzeit gültige Minimalverpflichtung von 4 SWS (vgl. Fußnote 6) kann das keinesfalls leisten. Mehr Gewicht auf die sprachpraktische Ausbildung für alle zu legen, würde allerdings auch bedeuten, dass die Abitur-Regelung nicht mehr gelten dürfte. Nur dann könnten auch diejenigen, die schon vor einigen Jahren das Abitur abgelegt haben und somit nur noch eingeschränkte (oft nicht mehr ausreichende) Sprachkenntnisse haben, bis zum Zeitpunkt des Examens den Mindest-Standard an fremdsprachlichem Wissen erwerben und mittels an der Universität zu erarbeitende Leistungsnachweise auch belegen. Um eine solche (minimale) Qualität des IFA-Studiums zu erreichen, wäre eine Änderung der Studienordnung vonnöten, um dem Erlernen der Fremdsprache mehr Raum und Zeit zu geben. Es müssen daher dringend Lösungen gefunden werden, um zwei wichtige Forderungen zu erfüllen: Eine zukünftige Erweiterung des Fremdsprachenstudiums im Rahmen der Studienordnung für Grundschulpädagogik (was im Augenblick kaum möglich ist) und eine Aufstockung des derzeitigen Personalstandes im Bereich der IFA, damit die Anforderungen einer qualitativ guten Ausbildung von der Universität überhaupt geleistet werden kann.

Ergänzend muss auch über folgende Änderungen für und während des IFA-Studiums nachgedacht werden:

Adäquate Bücher für Studierende. Bislang hält der Buchmarkt eine nicht unerhebliche Anzahl guter Literatur für Studierende von Englisch als Hauptfach bereit. Viele dieser Bücher sind aber kaum geeignet für IFA-Studierende, deren Sprachfertig- und -fähigkeiten in vielen Fällen erst wieder aufgebaut werden müssen. Für diese Studierende sind viele englische fachspezifische Werke, insbesondere zur Linguistik, zu schwierig. Das bedeutet, es müssen Bücher auf den Markt kommen, die dem Niveau der IFA-Studierenden entsprechen und ihnen helfen, fehlendes Wissen schnell aufzuholen.

Praktika. Um praktische und verwertbare Einsichten in den Fremdsprachenunterricht zu erhalten, werden schulformübergreifende Praktika für alle Lehramtsanwärter, gleich welcher Schulart, vonnöten sein. Das bedeutet auch, dass alle ein wenig mehr gegenseitiges Verständnis aufbringen sowie Anerkennung für geleistete und zu leistende Arbeit erfahren und aussprechen müssen, und dass Teamarbeit gelernt werden muss. Dies wiederum setzt voraus, dass zukünftig *mehr* Praktika notwendig sein werden, denn angehende Grundschullehrkräfte sollten im Studium Einblicke in die Verfahrensweisen in der Orientierungsstufe der Sekundarschulen (und möglicherweise Kindergärten mit Fremdsprachenangebot) und Studierende für Hauptschule, Realschule und Gymnasium in die Methodik der Grundschule erhalten.

Änderung der Praktikumsordnung. Bislang sind Studierende zwar verpflichtet, Schulpraktika abzuleisten, die eine oder andere Unterrichtseinheit in Englisch abzuhalten, stellt jedoch keine Verpflichtung dar. Um mehr Sicherheit in der Fremdsprache zu erlangen, ist eine Korrektur der Praktikumsordnung nötig, die mindestens eine, möglichst sogar zwei Stunden Fremdsprachenunterricht während der Blockpraktika vorschreibt. Nur so können und müssen Studierende von Beginn an Erfahrungen in der Fremdsprache sammeln und lernen, worauf es ankommt.

Bei den bereits im Dienst befindlichen Lehrkräften stehen ebenfalls einige Änderungen aus:

Die verbale Benotung. Angesichts der Forderung nach einem verbalen Kommentar im Zeugnis wird deutlich, dass hier ein erhöhter Schulungsbedarf der bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte besteht. Wer einerseits die Ziffernote ablehnt, muss andererseits wissen, was und wie eine Beurteilung aussehen soll oder darf. Hier ist das Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz gefordert, die Lehrkräfte möglichst kurzfristig nachzubilden.

Das Portfolio. Um Kindern den Start in die Sekundarstufe zu erleichtern – und ebenfalls den Sekundarschullehrkräften – gilt es, alle Beteiligten in Aufbau (Grundschule) und Interpretation (Sekundarschule) des Portfolios zu schulen, sodass die dort dokumentierten individuellen Kenntnisse der Kinder besser eingeschätzt werden können.

Transparenz. Es ist wichtig, Eltern und Lehrer ständig auf dem letzten Stand der IFA-Entwicklung zu halten. Die Information der Eltern zur Fremdsprachenarbeit kann sowohl über die Lehrkräfte und die Schulleitung als auch über Newsletter und Internet-Ankündigungen gesichert werden. Die Diskussion um den Fremdsprachenunterricht soll die Entwicklung befruchten und nicht belasten.

Der Übergang. Den Eltern macht es Sorge, wie der Schulübergang der Kinder aussehen soll; ob ihnen vier Jahre lang eine Sprache nahe gebracht wird oder je zwei Jahre zwei verschiedene Sprachen; sie wollen mehr Transparenz darüber, was die Kinder am Ende der Grundschule an Fertigkeiten erworben haben sollen, um den Anschluss zur Sekundarstufe zu erleichtern – und doch ist genau dieser Umbruch der allergrößte Unsicherheitsfaktor, dessen Beseitigung voraussetzt, dass sich Welten bewegen: Grundschullehrer müssen auf die Anforderungen der Sekundarschule hinarbeiten (und das bedeutet auch zu wissen, mit welchen Fremdsprachenkenntnissen die Kinder möglicherweise bereits aus dem Kindergarten zu ihnen kommen) und Sekundarschullehrer müssen die Schüler dort abholen, wo sie bei Verlassen der Grundschule stehen.

Über die Grenzen von Gemeinden und Städten hinaus muss entschieden werden, wie mit dem Sprachenanschluss verfahren werden soll; es muss in die Zukunft hinein geplant werden, welcher Nachwuchs, d.h. IFA-Lehrkräfte, zur Verfügung stehen wird, und das betrifft sowohl Quantität als auch Qualität. Nur wenn allen ganz klar ist, was die Grundschule am Ende der 4. Klasse erreicht haben MUSS und wenn die externen Voraussetzungen durch eine dementsprechend hoch qualifizierte Lehrerausbildung geschaffen sind, kann eine Annäherung an den Bologna-Prozess erreicht und vielleicht eine Vergleichbarkeit von Schulen (und Universitäten) möglich werden.

Literaturverzeichnis

Albert, T. (2006): Einstellungen von Eltern und Lehrern zum integrierten Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich. Erste Staatsexamensarbeit, Universität Landau. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bach, G. / Timm, J.P. (Hrsg.) (2¹⁹⁹⁶): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen, Basel.

Bebermeier, H. (1992): Begegnung mit Englisch. Beispiele für die Klassen 1 bis 4. Frankfurt/M.

Bebermeier, H. (1994): Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens. In: Hegele, I. u.a. Kinder begegnen Fremdsprachen. Braunschweig, 33-50.

- Bebermeier, Hans. (1997): Begegnung mit Sprache(n) (BmS) in der Grundschule – und was danach? In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4, 15-19.
- Bebermeier, H. (2005): Impulse für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts. In der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 3, 8-11.
- Bleyhl, W. (Hrsg.). (2000): Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover.
- Bleyhl, W. (2005): Fremdsprachenlernen – 'gesteuert' oder nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs? In: Praxis Fremdsprachenunterricht 3, 2-7.
- Doyé, P. (2005a): Exemplarischer Fremdsprachenunterricht. In: Doyé, P. (Hrsg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig, 30-39.
- Doyé, P. (Hrsg.) (2005b): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig.
- Geibert, E. (1995): Der Modellversuch „Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule“ im Überblick: Intentionen, Organisation, Inhalte. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer, 15-34.
- Geibert, E. (1999): Der Ort des frühen Fremdsprachenlernens in der Grundschule. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Haus Saarburg (Hrsg.): Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule – eine Standortbestimmung. Saarburg, 3-43.
- Gompf, G. (Hrsg.) (1992): Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa. Berlin.
- Gompf, G. (2005): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule – Bestandsaufnahme und Perspektiven – Dezember 2005. Online: www.kles.org/Bestandsaufnahme2005.pdf und www.eudatabase.de/kles/projekt2005.htm (Zugriff am 17.03.06).
- Gompf, G. / Helfrich, H. (2005): Englisch ab 3. Grundschuljahr ohne Noten? Wissenschaftliche Untersuchung der Einstellung von Eltern, Schülern und Lehrkräften in Rheinland-Pfalz und Thüringen. Online: www.kles.org/noten2005.htm (Zugriff am 08.02.06).
- Hegele, I. (Hrsg.) (1994): Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule. Kronshagen.
- Hegele, I. (1995): Der Ort der Fremdsprachenarbeit im Gesamtkonzept des Bildungsangebots der Grundschule. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer, 35-55.
- Hegele, I. u.a. (1998): Kinder begegnen Fremdsprachen. Braunschweig.
- Hegele, I. (2003): Fremdsprachenarbeit in der Grundschule – und die Folgen für den Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich? In: Arnold, R. / Günther, H. (Hrsg.): Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse. Kaiserslautern, 105-112.
- Helfrich, H. (1995): Evaluation des Modellversuchs Integrierte Fremdsprachenarbeit an Grundschulen in Rheinland-Pfalz. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer, 97-122.
- Helfrich, H. (1999): Fremdsprachenarbeit an Grundschulen und das Problem der Progression. Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 46, 60-66.
- Klippel, F. (2005): Englisch in der Grundschule. Berlin.
- Kubanek-German, A. (2001/03): Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Bd. 1 (2001): Ideengeschichte; Bd. 2 (2003): Didaktik der Gegenwart. Münster.
- Kubanek-German, A. / Edelenbos, P. (Hrsg.) (2004): Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe. Donauwörth.
- Kultusministerkonferenz (KMK)/Europarat. (2004): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren beurteilen.
<http://www.kmk-fremdsprachenzertifikat.lernnetz.de/handr/rr.htm>
<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> (Zugriff am 13.08.2006).
- Meier, J. (2005): Methoden und Ergebnisse im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht Englisch. Ein empirischer Vergleich zur integrierten Fremdsprachenarbeit an Grundschulen in Rheinland-Pfalz. Erste Staatsexamensarbeit, Universität Landau. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): PFIFF-Projekt Fort- und Weiterbildung im frühen Fremdsprachenlernen. Mainz.
www.grundschule.bildung-rp.de/fremdsprachen/index.html (Zugriff am 15.05.2005).
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2005): PFIFF-Projekt Fort- und Weiterbildung im frühen Fremdsprachenlernen. Mainz.
www.grundschule.bildung-rp.de/fremdsprachen/pfiff/PFIFF.html (Zugriff am 13.08.2006).
- Petillon, H. (1995): Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule aus der Perspektive der beteiligten Kinder. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer, 141-153.
- Piepho, H.E. (1992): Englisch in der Grundschule. Handreichungen und Materialien für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Bochum.
- Piepho, H.E. (1997): Grundschulenglisch und wie weiter? In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 41/150, 331-336.
- Rauch H.G. (1995): Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule aus der Sicht der Eltern. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer, 123-139.
- Rück, H.. (2004): Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch. Landau.
- Sauer, H. (1993): Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung. In: Neusprachliche Mitteilungen 2, 85-94.
- Sauer, H. (2000): Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen. Leipzig u.a.
- Schmid-Schönbein, G. (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin.
- Soll, W. (1995): Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Grundschule in Rheinland-Pfalz. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer, 3-14.
- Soll, W. (1999): Integrierte Fremdsprachenarbeit an den Grundschulen in Rheinland-Pfalz. In: Gompf, G. / Meyer, E. / Helfrich, H. (Hrsg.): Jahrbuch '99 des Fördervereins ‚Kinder lernen europäische Sprachen‘. Stuttgart, 38-43.
- Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer (Hrsg.) (1995): Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzeptes zur Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Saarburg.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, Bildung. www.statistik.rlp.de/bil/tabellen/bilaps1.html (Zugriff am 14.09.2006).
- Stegner, S. (2005): Integrierte Fremdsprachenarbeit – Lehrerbildung heute und morgen: eine empirische Studie bei IFA-Lehramtsstudierenden in Landau. Erste Staatsexamensarbeit, Universität Landau. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Timm, J.P. (Hrsg.) (1998): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin.
- Universität Koblenz-Landau. (2006): Studierendenstatistiken. <http://www.uni-koblenz-landau.de/uni/ref51/pdfs/studstatss06-korrekturen-11-07-06.pdf> (Zugriff am 08.08.06).
- Wagner, A. (2005): Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule: Einstellungen und erste Erfahrungen. Erste Staatsexamensarbeit, Universität Landau. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wode, H. (1981): Learning a second language: An integrated view of language acquisition. Tübingen.
- Wode, H. (2004): Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es? Kiel.