

**H. Wode, S. Devich-Henningsen, U. Fischer, V. Franzen
und R. Pasternak**

**Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der
Grundschule:
Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse**

In diesem Zwischenbericht fassen wir die bisherigen praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Ergebnisse zur Erprobung eines äußerst erfolgreichen Modells zur Frühvermittlung von Fremdsprachen zusammen. Englisch wird in der Kita eingeführt und in der Grundschule kontinuierlich sehr intensiv durch Immersion (IM) weitergefördert. Die Kinder erreichen bereits gegen Ende der 1. Klasse ein Niveau in ihrem Englisch, daß z.B. Schüler der Europaschule in Varese, Italien, erst im Alter von 10-11 Jahren nach 3-4 Jahren intensivem lehrgangorientierten Englischunterricht von mindestens 5 Stunden pro Woche erreichen. Wir besprechen ausgewählte Aspekte des Erwerbs des Englischen, weisen darauf hin, daß die Entwicklung der Sachfächer und der Muttersprache der Kinder nicht beeinträchtigt wird und plädieren auf Grund der geradezu atemberaubenden Entwicklung des Englischen dafür, das Modell auf andere Bundesländer zu übertragen.

1 Zielsetzung und Modell

Das Modell läuft seit 1995 in Altenholz, Kiel. Es ist ein Verbund von bilingualem Kindertagesstätte (AWO-Kindertagesstätte) und IM-Unterricht in der Grundschule (Claus-Rixen-Schule). Die Kinder kommen mit 3 Jahren in eine deutsch-englisch bilinguale Kita. Ihr Englisch wird anschließend in der Grundschule kontinuierlich und sehr intensiv dadurch weitergefördert, daß rd. 70% des gesamten Unterrichts auf Englisch erteilt wird. Der erste Jahrgang befindet sich seit Herbst 2001 in der 3. Klasse.

Die Zielsetzung ergibt sich aus der 3-Sprachenformel, wie sie derzeit nicht nur in Europa propagiert wird. Alle Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, während ihrer Schulzeit mindestens drei Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau zu lernen, i.d.R. neben ihrer Muttersprache zwei weitere. Für die Umsetzung ist die Hauptschwierigkeit, daß in SEK I nicht genug Zeit vorhanden ist, um zwei Fremdsprachen so intensiv fördern zu können, daß das erforderliche Niveau erreicht wird. Vor allem aus diesen Gründen führt an einem früheren Beginn kein Weg vorbei. Mit dem Beginn in der Kita und mittels IM bietet sich eine ausgezeichnete Möglichkeit, der 3-Sprachenformel kindgerecht gerecht zu werden. (Einzelheiten zu Konzeption und Zielsetzung z.B. Wode 1990, 1992, 1998b, 2001a, e).

Entscheidend für die Lösung des Problems ist das Lehrverfahren. IM gilt derzeit als die mit Abstand erfolgreichste Methode, Fremdsprachen in der Schule zu vermitteln. Bei IM wird die zu lernende Sprache nicht als Lehrgegenstand, wie im herkömmlichen lehrgangsorientierten Unterricht verwendet, sondern als Unterrichtssprache in möglichst vielen Fächern. Wissenschaftlich ist erwiesen, daß bei IM die neue Sprache weit erfolgreicher als bei der traditionellen lehrgangsorientierten Methode gelernt wird; daß die Muttersprache nicht leidet, sondern eher noch profitiert; daß das Sachwissen nicht defizitär bleibt, sondern sich oft noch besser als im Regelunterricht entwickelt; und daß der frühe Erwerb einer weiteren Sprache die kognitive Entwicklung der Kinder nicht gefährdet, sondern längerfristig eher fördert. (Überblick z.B. Wode 1995).

2 Zur Entwicklung des Englischen der Altenholzer Kinder

Die Entwicklung des Englischen der Kinder im Altenholzer Verbund wird verkürzt an Hand von drei Zeitschnitten illustriert: Ende der Kita/Beginn der 1. Klasse, Ende der 1. Klasse und Ende der 2. Klasse. Es handelt sich jeweils um Ausschnitte aus Testaufgaben, bei denen die Kinder auf Englisch einer InterviewerIn Bilder beschreiben bzw. eine Bildergeschichte nacherzählen, deren Bilder die InterviewerIn nicht sehen kann. Die Kinder absolvieren dabei zwei Testdurchgänge. Im ersten, der A-Version, dürfen sie auf Deutsch zurückgreifen, um Unklarheiten zu klären oder um nach Vokabeln zu fragen; im zweiten, der B-Version, soll nur Englisch verwendet werden. Die InterviewerInnen sind deutsche studentische MitarbeiterInnen. Die Kinder kennen sie aus der Kita und von regelmäßigen Besuchen in der Schule. Von einigen Mitarbeiterinnen wissen die Schüler nicht, daß sie auch Deutsch sprechen. Diese InterviewerInnen werden in der B-Version eingesetzt. Diejenigen Mitarbeiter, von denen die Kinder wissen, daß sie Deutsch und Englisch können, nehmen den A-Test ab.

Im Zusammenhang mit den Transkripten kommt es uns an dieser Stelle nicht auf eine detaillierte psycholinguistische Analyse an. Die Daten zeigen auch ohne solche Hilfen, welch enormes Potential in einem derartigen Verbund von Kita und immersiver Grundschule steckt.

Zusammensetzung der Klassen: Englischvorkenntnisse

Die Daten stammen aus Klassen, in denen nicht alle Kinder aus bilingualen Kitagruppen kommen. Zwar wechselten in den ersten beiden Jahren genügend Kinder aus den bilingualen Gruppen in die Claus-Rixen-Schule, jedoch entschieden sich nicht alle Eltern für den IM-Unterricht. Einige zogen es vor, zunächst abzuwarten. Daher mußten die Klassen um andere Kinder ergänzt werden, um die Mindeststärke von 18 zu erreichen. Einige Schüler wurden aus nichtbilingual geführten Gruppen der bilingualen Kita gewonnen. Es handelte sich um Kinder,

die, obwohl sie nicht zu einer bilingualen Gruppe gehörten, dennoch über Englischvorkenntnisse verfügten, weil sie dort oft und regelmäßig zu Besuch weilten. Das war möglich, da in der Kita die bilingualen Gruppen zwar auf Englisch geführt werden, aber kein Kind gezwungen wird, sich auch tatsächlich an den auf Englisch durchgeführten Aktivitäten zu beteiligen. Den Kindern ist es freigestellt, zu auf Deutsch ablaufenden Aktivitäten zu wechseln. Die geöffneten Türen ermöglichen den Kindern einen Besuchsverkehr in beiden Richtungen, so daß erfreulicherweise mehr von ihnen als der jeweiligen Gruppe zugehörig Kontakt zum Englischen haben und davon auch sehr profitieren.

Kommt die erforderliche Klassenstärke auch auf obigem Wege nicht zustande, werden die restlichen Kinder aus nicht bilingual geführten Kindergärten aus dem Einzugsgebiet der Claus-Rixen-Schule rekrutiert. Allerdings haben diese keine Englischvorkenntnisse.

Erwartungsgemäß führen die unterschiedlichen Englischvorkenntnisse anfänglich zu Unterschieden in den Testergebnissen. Man beachte aber bei der Durchsicht der Transkripte, daß die anfänglichen Unterschiede bis zum Ende der 2. Klasse verschwunden sind. Deshalb sind im Hinblick auf die Vorkenntnisse im folgenden vier Transkriptausschnitte wiedergegeben, und zwar zwei für den Übergang von der Kita zur Grundschule, um den Stand der Kinder mit vs ohne Vorkenntnisse festzuhalten; für die beiden anderen Zeitschnitte reicht jeweils eines. Die Kinder aus den Tab. 2-3 und Tab. 5 sind aus Gründen der Vergleichbarkeit so ausgewählt, daß sie jeweils zum oberen Leistungsdrittel ihrer Klassen gehören. Um zu zeigen, wie sich die weniger leistungsstarken in dieses Bild einfügen, sind in Tab. 4 die sechs Kinder des unteren Leistungsdrittels des ersten Jahrgangs zusammengefaßt.

Ende Kita/Beginn 1. Klasse

Bis zum Ende der Kita sind die rezeptiven Fähigkeiten den produktiven beträchtlich voraus. Innerhalb von etwa 6 Wochen kann der Tagesablauf in der Kita in der neuen Sprache bewältigt werden. Besonders schnell werden formelähnliche Ausdrücke gelernt, die häufig wiederkehrende ritualhafte Aktivitäten bezeichnen, etwa Grüßen, sich Verabschieden, Aufforderungen, z.B. ruhig zu sein. Natürlich durchschauen die Kinder zu diesem Zeitpunkt die interne Struktur dieser Wendungen noch nicht. Sie verknüpfen mit ihnen jedoch Aspekte, die tatsächlich mit den Situationen, in denen diese Äußerungen typischerweise fallen, zu tun haben (Wode 1996, 2000, 2001a-c, Westphal 1998, Maibaum 2000, Wode 1996, 2000).

Der rezeptive Wortschatz ist beachtlich. Vokabeln, die häufig benutzte Gegenstände oder Aktivitäten bezeichnen, werden besonders schnell aufgenommen (Westphal 1998, Tiefenthal 1999, Rohde 1999, 2001, Rohde/Tiefenthal 2000, Maibaum 2000). Darüber hinaus bilden Formeln und das frühe Vokabular die Grundlage, auf der sich die Aussprache entwickelt. (Berger 1999, Lauer 1999, Tonn 1999, Wode 2001d, i.Dr.). Die Syntax entwickelt sich wesentlich langsamer. Sie bleibt bis zum Ende der Kitazeit rudimentär. Es dauert mehr als

zwei Jahre, ehe die ersten Präpositionen und andere Funktoren auftauchen. Die Flexionsmorphologie entwickelt sich noch später (Wode 1996, 2000, 2001a).

Daß die Kinder selbst nach drei Jahren untereinander kaum Englisch verwenden, hat einen einfachen Grund: In der Kita besteht dafür i.d.R. kaum ein zwingender Anlaß, da die Kinder wissen, daß alle Personen bis auf die fremdsprachlichen Erzieher bestens Deutsch verstehen.

Den Entwicklungsstand der Kinder aus den bilingual geführten Kitagruppen gegen Ende der Kita/Anfang der Grundschule illustriert Tab. 1. Der Test wird nach ca. 60 Tagen in der 1. Klasse durchgeführt, wenn sich die Kinder an die Schule gewöhnt haben. Die Wahl dieses Zeitpunktes ermöglicht es auch zu prüfen, wie viel Englisch die Kinder ohne Vorkenntnisse bereits gelernt haben. Als Testaufgabe sollen die Kinder in Tab. 1-2 schlichte Bilder von einem Jungen auf seinem Weg zur Schule beschreiben. Das Kind in Tab. 1 kommt aus einer bilingualen Kitagruppe; Kind 11 in Tab. 2 hat keine Englischvorkenntnisse.

Tabelle 1: Ausschnitt aus einer Bildbeschreibung nach rd. 60 Tagen in der 1. Klasse. I = Interviewerin; 14 = anonymisiertes Kind. Testversion B. Deutsche Wörter kursiv. # = Pause; / = zögern. Kind 14 kommt aus einer bilingualen Kitagruppe.

14 In the ni/ in the night
 I Mhm
 14 is a bed.
 I Mhm. Oh, what's happening here? # What's the boy doing?
 14 The dog.
 I Mhm. And, look, what's the weather like?
 14 Sunny.
 I Sunny. Mhm. And what is the boy doing?
 14 The trousers *und* the/ #
 I Mhm
 14 shirt.
 I Yes, very good.
 14 A clock,
 I Mhm
 14 the dog, table
 I And what's he doing? # It's okay. Just tell me, what you can see, okay?
 14 The ki/ the *kind* say: "Bye!"
 I Mhm
 14 *Das* school/ *das* # kid
 I Mhm
 14 go # go in the school.
 I Yes, very good.
 14 *Und* the dog # go # go *mit*.
 I Yes, very good.
 14 The *Hund macht "hopp"*
 I (lacht) Yes.
 14 *und/ und* go in the classroom.

- I Oh, the dog's going in the classroom.
 14 *Das macht unser Hund auch immer. Und dann geht er durch.*
 I What?
 14 The Kind say: "Pscht!"
 I Mhm
 14 Und the dog: "Wuff, wuff!"
 I (lacht) Very good.
 14 *Und hier slept der Hund.*
 I Mhm. That's it?
 14 *Und the school/ und the schoolkr/und the school/ schoolkind say: "Here, here!"*
 I Okay. Very good!
-

Tabelle 2: Ausschnitt aus einer Bildbeschreibung nach rd. 60 Tagen in der 1. Klasse. Testversion A. Konventionen wie in Tab. 1. Kind 11 hat keine Englischvorkenntnisse.

- 11 *Was machen die da. (flüstert:) Wie heißt das noch. Wie heißt schlafen auf Englisch?*
 I Sleep.
 11 *Ja. Ehm. The b/ Was ist das? Ein boy sleep.*
 I Mhm.
 11 *Und denn*
 I (flüstert:) *Kommst du ein bisschen näher ran?*
 11 *Mhm # Wie heißt das nochmal, dies Gedicht?*
 I *Erzähl einfach sonst, was du siehst. Kannst auch weiterblättern.*
 11 *Ein Hund,*
 I Mhm
 11 *der /*
 I In English?
 11 *Ein #*
 I *Hund, soll ich sagen?*
 11 *Mhm*
 I Dog, the dog
 11 *Ach ja. Ein dog mit five Beinen, denn der boy, der sich gerade ehm (flüstert:) was heißt nochmal draussen, hab ich doch schon mal gewusst*
 I outside
 11 *Outside ist eine kleine blue hier blue # (flüstert:) was ist das nochmal,*
 I *Hm?*
 11 *blue blue cloud, so ne blaue Wolke also,*
 I *Gut!*
 11 *Und denn eine sun draussen*
 I *Super!*
 11 *Und denn ist noch the boy zieht sich an/ anziehen heißt*
 I Dress?
 11 *Ja gut, der boy # dress.*
 I *Mhm*
 11 *Und denn umblättern,*

- I *Mhm*
 11 *Der (flüstert) essen heißt hier # noch immer sun, sieben heißt # sechs Uhr schlägt glaub ich die Uhr.*
 I *Mhm*
 11 *Und denn der boy # was heißt essen?*
 I *Eat.*
 11 *Gut, der boy eat,*
 I *Mhm*
 11 *Und denn der boy geht vom houset zur school.*
 I *Mhm. Okay.*
 11 *So. Aufm schoolweg, und denn der # und wie heißt Baum auf Englisch?*
 I *Tree.*
 11 *Ja gut. Am tree vorbei gehen die, geht der boy, und denn in die school rein, und denn hier geht der, der bird auch in die school.*
-

Der Text in Tab. 1 entspricht noch weitgehend dem sprachlichen Niveau bei Ende der Kita. I.d.R. fehlt es zu diesem Zeitpunkt vor allem an jenem Wortmaterial, das für Syntax unerlässlich ist, also Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Vollverben. Daß Kind 14 in Tab.1 zum oberen Leistungsdrittel gehört, erkennt man u.a. daran, daß es neben den Kopulaformen *is* und *'s* bereits einige Vollverben (*go, say, sleep(t)*), Artikel (*a, the*), die Konjunktion *and* und die Präposition *in* benutzt. Bei weniger weit fortgeschrittenen Kindern gehen die Texte zu diesem Zeitpunkt kaum über Nomina, erste Numeralia, elementare Adjektive und formelhafte Wendungen hinaus.

Das Transkript in Tab. 2 ist ein typischer Text für ein Kind, das gerade erst begonnen hat, Englisch zu lernen. Kind 11 nimmt ohne zu zögern Vokabeln auf, die es von der Interviewerin erfragt hat oder geboten bekommt. Einige Nomina und ein Farbadjektiv produziert es eigenständig, und das Kompositum *schoolweg* bildet es offenbar selbst aus dem englischen *school* und dem deutschen *Weg*. Die Wendung *the dog* scheint formelhaft als ganzes gelernt und gebraucht zu sein.

Nach 7 Monaten in der 1. Klasse

Fünf Monate später bietet sich in Tab. 3 ein ganz anderes Bild als in Tab. 1-2. In diesem Test geht es um eine beträchtlich anspruchsvollere Aufgabe. Den Kindern werden Bilder gezeigt, die sich zu einer Geschichte von einem Jungen, seinem Hund, seinem Frosch und dem ergänzen, was sie erleben, als der Frosch entlaufen ist und gesucht und wieder eingefangen werden muß.

Tabelle 3: Transkript einer Bildernacherzählung der Froschgeschichte (Mayer 1969) durch Kind 1 aus einer bilingualen Kitagruppe gegen Ende der 1. Klasse. Testversion B.

Konventionen wie in Tab. 1. Vollverbformen sind besonders hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit auf die Verbflexionen zu lenken.

-
- 1 There was a boy with a and a dog, and a boy WANTS to CATCH some water things in the water. And the boy is SEEING a frog and the boy is RUNNING to the frog. Now the boy ehm fff the ba/ the boy is #/ is JUMPING and the boy is FALLING in the water. And now the boy c/ ca/ the boy is LOOKING at a frog and the frog is la/ LOOKING at the boy. Now the boy can't SEE anymore and the frog is JUMPING away. And the f/ now the frog SITTING on the tree and the boy/ and the/ and the dog is angry. # And the boy is SCREAMING #/ the boy is SCREAMING. And now the boy and the dog WANTS to CATCH the frog. And then # they WANT to CATCH the frog and then they ca/ # don't CATCH the frog ehm # *aber den # ahhh #* the dog # don't CATCH the ehm frog *aber, oh, was heißt'n aber ehm na*. The boy is very angry. And the bo #/ and the frog is very angry, true. [=too] Now the boy is SCREAMING loud and *no* [=noch] # louder. The bo/ the boy/ now the boy is GOING home. Angry. Now the frog is no more scared. The frog is GOING home to the boy. And the/ the frog is JUMPING on on the dog.
- I And that's the end of the story?
- 1 Yes
- I Great. Super.
-

Der Text in Tab. 3 zeigt, daß sich im Laufe des ersten Schuljahres eine explosionsartige Entwicklung für die Produktion vollzieht. Es profitieren insbesondere die Diskursfähigkeiten und die Syntax unter Einschluß der Verbmorphologie. Wie Tab. 1 gezeigt hat, sind sie bis Ende der Kitazeit noch kaum ausgebildet. In weniger als 7 Monaten haben die Kinder einen enormen Sprung nach vorn gemacht. Jetzt sind Subjekt und Prädikat in den meisten Sätzen klar erkennbar. Für die Koordination mit *and* finden sich viele Beispiele. Auch andere Funktoren sind in beträchtlicher Zahl vorhanden, insbesondere Präpositionen, die Artikel und selbst die ersten Auxiliare. Das Kind benutzt bereits verschiedene Verbformen, wenn auch nicht alle zielgerecht. Insbesondere dominiert ausgerechnet die *ing*-Form, mit der deutsche Schüler selbst nach 9 Jahren Englischunterricht i.d.R. noch große Schwierigkeiten haben.

Zwar gehört Kind 1 in Tab. 3 zum oberen Leistungsdrittel seiner Klasse. Doch deckt sich seine Entwicklung in der Tendenz mit der der anderen Kinder. Das läßt sich an Hand von Tab. 4 zeigen. Dort ist die Häufigkeit des Vorkommens aller Vollverbformen der 6 Kinder des unteren Leistungsdrittels des ersten Jahrgangs aus demselben Test, aus dem Tab. 3 hervorgegangen ist, zusammengestellt.

Tabelle 4: Häufigkeit der Formen der sieben am häufigsten belegten Vollverben bei den sechs Kindern des unteren Leistungsdrittels des ersten Jahrgangs gegen Ende der 1. Klasse. Zahlen in () = Anzahl der Kinder, die dieses Verb verwendet haben; - = kommt nicht vor (Wode i.Dr. nach Beier 2000).

	catch(4)	go (4)	see (4)	look (3)	run (3)	sit (3)	fall (4)
verb -	5	3	3	-	1	-	-
verb - s	-	-	-	-	-	-	-
verb - ed	-	-	-	-	-	-	-
verb - en	-	-	-	-	-	-	-
verb- ing	3	9	8	11	2	10	6

Die Verbformen aus Tab. 4 werden von den Kindern zu diesem Zeitpunkt noch keineswegs fehlerfrei verwendet. Die fehleranalytische Betrachtung muß hier ausgespart bleiben. Es geht lediglich darum, ob und wie oft eine Form belegt ist, denn Tab. 4 soll mehreres zeigen. Zum einen findet die Dominanz der *ing*- und der -Formen bei Kind 1 seine Parallele bei den weniger fortgeschrittenen Kindern. Mehr noch, während bei Kind 1 auch bereits vereinzelt die Form V-s der 3. Pers. sg. vorkommt, fehlt sie bei den Kindern in Tab. 4 noch gänzlich. (Einzelheiten Beier 2001, Hansen 2001, Lauer/Hansen 2001). Zum anderen entspricht das Verhalten der Altenholzer Kinder aus psycholinguistischer Sicht dem, was aus den vielen Morphemstudien der 70er und 80er Jahre zu schulischen und nichtschulischen Formen des L2-Erwerbs (Überblick z.B. Larsen-Freeman/Long 1991, Wode 1981) und aus longitudinalen Studien zur Entwicklungssequenz der Verbflexionen (z.B. Rohde 1997) bekannt ist, daß nämlich die *ing*- und die -Formen sehr früh verwendet werden.

Ende der 2. Klasse

Gegen Ende des 2. Schuljahres machen die Kinder denselben Test wie in Tab. 3 erneut. Tab. 5 soll zeigen, daß nun die Dominanz der *ing*-Form überwunden ist, daß sich stattdessen auch die übrigen Verbformen vermehrt finden, daß die Syntax beträchtlich komplexer geworden ist, daß Fehler nach dem Muster von *fells*, *felled* oder *shaked* belegen, daß nun das Regelmäßige an den Verbflexionen erkannt ist und daß sich die anfänglichen Kompetenzunterschiede bedingt durch die Englischvorkenntnisse nivelliert haben.

Tabelle 5: Transkript der Froschgeschichte des Schülers 4 ohne Englischvorkenntnisse gegen Ende des 2. Schuljahres. Testversion B. Konventionen wie in Tab. 1-3.

I Tell me the story!
 4 There is a boy and a dog and they HAVE in a glass a frog and they're LOOKING at the frog. And when it's night the frog GOES out of the glass and at morning when the

frog and when the dog and the dog WAKES up no frog anymore is in the glass. And then the boy LOOKED in the glass and they OPEN the window and they SHOUTED: "Frog, frog where are you?" And then they/then the dog/then the dog FELL on the ground and the glass GOES in one hundred pieces. And then they CRIED: "Frog, frog where are you?" And then the boy LOOKED in a hamster hole and there COMES a hamster out and then the dog SHAKED on the trunk of the tree and then the *Bienen* FOLLOWED the dog and the boy LOOKED in a hole in a trunk. And out COMES a owl and the boy FELLED out and on the bo/ on the bo/ground and the *Bienen*/bees FOLLOW the the dog and then the/ and then LIES on the deer's head and they RIDING together and then they FALL into the water and then the/and then the boy/ and then the boy hear/ HEAR what and then he GIVES a sign and then they LOOK behind a trunk. And then they SEE her frog and his wife and then he SEE nine frog kids and they GIVE, ähm, he äh, hin äh and they GIVE the boy a frog kid and they SAID good bye and then the boy and the dog GOES/GO/GOES

- I Where do they go?
 4 GOES/GO at home
 I Okay, with the little frog
 4 Yes
 I Super

Im Vergleich zu Tab. 3 belegt Tab. 5 einen weiteren beachtlichen Entwicklungsschub, wie sich wiederum am Beispiel der Verbflexion zeigen läßt. So ist in Tab. 5 die Dominanz der *ing*- und der -*Formen* zurückgedrängt. Formen der 3. Person sg. und des Präteritums sind hinzugekommen. Daß nicht jede Verbform zielgerecht gebraucht ist, würde man erwarten. Aber die Übergeneralisierungen wie *fells*, *felled*, *shaked* lassen keinen Zweifel daran, daß das Regelmäßige der Verbflexion auch auf die neuen Flexionsformen übertragen ist.

4 Einige Schlußfolgerungen

Die vier Transkripte sprechen auch ohne weitere detaillierte wissenschaftliche Analysen für sich. Deshalb greifen wir zum Schluß einige aus schulischer Sicht zentrale Fragenkomplexe auf.

Quereinstieg und Vorkenntnisse

Im Hinblick auf die oben geschilderte bildungspolitische Herausforderung ist von ganz besonderer Bedeutung, daß Kind 4 aus Tab. 5 zu jenen ohne Englischvorkenntnisse gehört. Sein Entwicklungsstand entspricht nach zwei Jahren nicht nur dem der anderen Kinder, sondern es gehört inzwischen zum oberen Leistungsdrittel. Man kann daher offenbar davon ausgehen, daß Unterschiede in den Vorkenntnissen sich im Laufe von zwei Jahren ausgleichen, und zwar nicht so, daß die fortgeschritteneren Kinder sich den weniger fortgeschrittenen anpassen, sondern umgekehrt. In den bisherigen zwei Klassen bildeten die Kinder mit Englischvorkenntnissen aus bilingualen Kitagruppen die Mehrheit, die Kinder

ohne Vorkenntnisse die Minderheit. Offensichtlich haben erstere letztere mitgerissen. Daher kann man darauf bauen, daß Kinder ohne oder mit geringeren Vorkenntnissen den Entwicklungsvorsprung von sich aus aufholen, wenn man ihnen genug Zeit läßt und den Unterricht intensiv genug, kontinuierlich und lange genug durchführt. Auch diese Schlußfolgerung paßt zu den wissenschaftlichen Ergebnissen der L2-Forschung und zu den vielfältigen Erfahrungen aus der schulischen Praxis. Man denke nur an Kinder von deutschen Luftwaffenpiloten, die mit ihren Eltern für einige Jahre in die USA gehen, in die dortigen Schulen geschickt werden und nach 6-8 Monaten hinreichend Englisch gelernt haben, daß sie dem Unterricht voll gewachsen sind.

Zur Entwicklung von Muttersprache und Fachwissen

Im Altenholzer Verbund hat bislang die Entwicklung der L2 im Vordergrund der wissenschaftlichen Untersuchungen gestanden. Gesonderte Tests zur Entwicklung des Deutschen als der L1 der Kinder oder zu den anderen Wissensbereichen sind bislang noch nicht durchgeführt worden. Dies schien uns deshalb nicht so dringend wie die Untersuchungen zum Englischen, da durch die beteiligten Lehrkräfte sichergestellt ist, daß eventuelle Defizite erkannt werden. Beispielsweise schien es im ersten Jahrgang anfangs, als kämen die IM-Kinder im Sachwissen nicht so schnell voran wie die auf Deutsch unterrichteten Altersgenossen. Im Laufe der 1. und 2. Klasse zeigte sich aber, daß eventuelle Rückstände bis zum Ende des 2. Schuljahres beseitigt waren. Das entspricht den Erfahrungen und Forschungsergebnissen zum IM-Unterricht in anderen Ländern (z.B. Wode 1995).

Voraussetzungen für Spracherwerb: Intensität, Dauer, Kontinuität

Daß junge Kinder i.d.R. besonders erfolgreich weitere Sprachen lernen, ist bekannt. Entscheidend aber ist, daß dies nur zutrifft, wenn drei Bedingungen erfüllt sind: Der Kontakt zur neuen Sprache muß - auch und gerade in der Schule - über einen längeren Zeitraum hin, kontinuierlich und hinreichend intensiv gegeben sein. Entsprechend zeigen die Erfahrungen in Deutschland, daß ein Beginn in der 3. oder 4. Klasse zu spät ist, um der 3-Sprachenformel gerecht werden zu können. Gleiches gilt für 10-15 Minuten Englisch täglich genauso wie für 1-2 Stunden pro Woche oder eine wöchentliche 1-2stündige AG. Darüber hinaus erweitert der Einbezug von Kitas in geradezu idealer Weise den Zeitraum, damit sich die Fremdsprache kontinuierlich entwickeln kann.

Lehrverfahren

Der Schlüssel zur Lösung liegt im Lehrverfahren. An Stelle des herkömmlichen lehrgangsorientierten stundenweisen Unterrichts bietet sich IM-Unterricht an. Nur mit IM läßt sich der erforderlich hohe Intensitätsgrad von 60-70% der Gesamtunterrichtszeit erreichen,

um ein angemessenes Niveau in der Fremdsprache zu erzielen, ohne daß Beeinträchtigungen für die anderen schulischen Belange zu befürchten sind. Dabei könnte ein Lehrverfahren kaum kindgemäßer sein als IM, da bei ihm jegliches Erklären, Korrigieren, oder Üben zur Förderung der sprachlichen Korrektheit unterbleiben kann. Das Lernen ist den Kindern überlassen. So wird sichergestellt, daß sie nicht überfordert werden und die Modalitäten des Lernens selbst bestimmen. Dem entspricht, daß die Entwicklung der sprachlichen Strukturen wie im nichtschulischen L2-Erwerb verläuft. Offensichtlich fördert IM wie kein anderes Lehrverfahren die Aktivierung der natürlichen Sprachlernfähigkeiten der Kinder. Und das auch in solchen Fällen, in denen Kinder mit geringen oder ohne Vorkenntnisse hinzukommen.

Und drittens lassen sich mit IM die Kosten für die Frühvermittlung drastisch senken. Wenn zusätzliche Stunden und damit Lehrkräfte bereitgestellt werden müssen, bilden sie den drastischsten Kostenfaktor. Diese zusätzlichen Kosten sind bedingt durch die Lehrmethode. Da bei lehrgangsorientiertem Unterricht die zu lernende Sprache der Lerngegenstand ist, ist es bei diesem Verfahren nicht zu vermeiden, daß zusätzliche Stunden bereitgestellt werden müssen. Das erfordert zusätzliche Lehrkräfte, und zwar in einem Umfang, der finanziell kaum zu verkraften sein dürfte, wenn die Frühvermittlung nach dieser Methode flächendeckend organisiert werden soll. Bei IM entstehen diese Kosten nicht, da die Kinder die Zeit, die sie ohnehin in der Schule zubringen, doppelt nutzen, nämlich für den Sachunterricht, wie ihn die Lehrpläne vorsehen, und den Erwerb der neuen Sprache. Daher sollte aus finanziellen und Effektivitätsgründen IM nicht nur in Kita und Grundschule bei allen Überlegungen zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts wo immer möglich berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Beier, K. (2000). Morphology in the first grade of bilingual education. An analysis based on interviews with children at the Claus-Rixen-Schule in Altenholz. Mimeo, English Department, Kiel University.
- Beier, K. (2001). Untersuchungen zum Stand der englischen Verbflexion bei immersiv unterrichteten deutschen Kindern der 1. Klasse an der Claus-Rixen-Schule Altenholz (Testjahrgang 2000, Test A). Mimeo, Universität Kiel.
- Berger, C. (1999). Pilotuntersuchungen zum Lautwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "roten Gruppe" in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz. Mimeo, Universität Kiel.
- Burmeister, P. (1998). Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung. In: G. Hermann-Brennecke & W. Geisler (ed.). Zur Theorie und Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Münster: LIT Verlag, 101-116.
- Hansen, N. (2001). "Frog stories" - Morphosyntaktische Aspekte eines Pilottests bei 6-jährigen bilingual deutsch-englisch unterrichteten Kindern. MA, Universität Kiel.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). An introduction to second language learning: Focus on the classroom. Norwood: Ablex.

- Lauer, K. (1999). Deutsch-französischer Kindergarten *Rappelkiste* in Rostock: Der frühe L2-Erwerb des französischen Verbalsystems. Mimeo, Englisch Seminar, Universität Kiel.
- Lauer, K., & Hansen, N. (2001). Second language English verb morphology with German students in a grade 1 immersion class: Some preliminary findings. In: S. Björklund (ed.) *Language as a tool: Immersion research and practices*. Vaasa: University of Vaasa, 272-285.
- Maibaum, T. (2000). Replikationsstudien zum Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten. MA., Universität Kiel.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Pied Piper.
- Rohde, A. (1997). Verbflexion und Verbsemantik im natürlichen L2-Erwerb. Tübingen: Narr.
- Rohde, A. (1999). Early lexical development in non-tutored L2 acquisition. In: S. Foster-Cohen, M. Lambert, C. Perdue & R. Rast (ed.). *Proceedings of the 8th Eurosla Conference, Paris: Universität Paris, Bd. 2: From word to structure*, 49-59.
- Rohde, A. (2001). Lexikalische Prinzipien im L2-Erwerb. Habilschrift, Universität Kiel.
- Rohde, A. & Tiefenthal, C., (2000). Fast Mapping in Early L2 lexical acquisition. *Studia Linguistica* 54, 167-174.
- Tiefenthal, C. (1999). Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten. MA., Universität Kiel.
- Tonn, G. (1999). Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "grünen Gruppe" der AWO-Kindertagesstätte in Altenholz. Mimeo, Universität Kiel
- Westphal, K. (1998). Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten. M.A. Universität Kiel.
- Wode, H. (1981). *Learning a second language*. Tübingen: Narr.
- Wode, H., (1990). Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. *Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache* 1. Eichstätt/Kiel.
- Wode, H., (1992). Immersion und bilingualer Unterricht in europäischer Sicht. In: H. Eichheim (ed.), *Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht, Wege und Ziele*. München: rother druck, 45-73.
- Wode, H., (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1996). *Wieso, weshalb, warum?* Mimeo, Universität Kiel.
- Wode, H., (1998a). A European perspective on immersion teaching: A German scenario. In: J. Arnau & J. Artigal (ed.). *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea - Immersion Programs: a European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 43-65.
- Wode, H. (1998b). Bilingualer Unterricht - wie geht's weiter? In: H.-E. Piepho & A. Kubanek-German (ed.). *"I beg to differ": Festschrift für Hans Hunfeld*. München: Iudicium-Verlag, 215-231.
- Wode, H. (2000). Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten. Mimeo, Universität Kiel.
- Wode, H. (2001a). Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschulen: Chance oder Risiko? *Nouveaux Cahiers d'allemand* 19, 157-178.
- Wode, H. (2001b). Immersiver Spracherwerb in Kindergarten und Schule. In: *Deutsches Jugendinstitut (ed.). Treffpunkt deutsche Sprache: Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen*. München: Deutsches Jugendinstitut, 66-75.
- Wode, H. (2001c). Multilingual education in Europe: What can preschools contribute? . In: S. Björklund (ed.) *Language as a tool: Immersion research and practices*. Vaasa: University of Vaasa, 424-446.

- Wode, H. (2001d). Wann beginnt L2-Erwerb? In: R. Peters, H.P. Pütz & U. Weber (ed.). *Vulpis adolatio: Festschrift für Hubertus Menke zum 60. Geburtstag*. Heidelberg: Winter, 945-960.
- Wode, H. (2001e). Kerncurriculum Englisch: Früher Beginn - Mehrsprachigkeit - neue Inhalte. In: H.-E. Tenorth (ed.). *Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik - Deutsch - Englisch*. Weinheim und Basel: Beltz, 271-285
- Wode, H. (i.Dr.). L2-Lauterwerb in bilingualen Kindertagesstätten. In: S. Björklung (ed.). *Festschrift für Christer Lauren*.
- Wode, H. Burmeister, P., Daniel, A., Kickler, K.U. & Knust, M. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7, 15-42.