

**FREMDSPRACHEN AB KINDERGARTEN:
Ein Modell in der Erprobung**

Henning Wode

Nachfragen, Korrespondenz:
Prof. Dr. Henning Wode
Englisches Seminar
Christian-Albrechts-Universität Kiel
Olshausenstr. 40
24098 Kiel

Tel.: +49-(0) 431-880-2245
Fax: +49-(0) 431-880-1512
e-mail: officeling@anglistik.uni-kiel.de

August 2001

Fremdsprachen ab Kindergarten: Ein Modell in der Erprobung

Zusammenfassung

Berichtet wird über ein Modell, bei dem Englisch als erste Fremdsprache (L2) bereits im Alter von 3 Jahren in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten in Altenholz/Kiel eingeführt und anschließend kontinuierlich in der Grundschule durch Immersionsunterricht fortgeführt wird. Die erste Kindergruppe beendet 2001 die 2. Klasse. Ihre Entwicklung wird wissenschaftlich detailliert dokumentiert. Gegen Ende der 1. Klasse hatten sie ein Niveau erreicht, das dem von 10-11-jährigen Schülern an der Europaschule in Varese, Italien, nach 3-4 Jahren intensivem lehrgangsorientierten Unterricht von mindestens 5 Stunden pro Woche ab der 1. Klasse entspricht oder übertrifft.

Durch Anwendung der Immersionsmethode ist das Modell personalmäßig kostenneutral und leistungsmäßig das ertragreichste der derzeit verfügbaren Alternativen.

Im Zentrum dieses Überblicks steht die Konzeption und die sprachliche Entwicklung im Kindergarten. Über den Fortgang in der Grundschule wird in weiteren Folgen berichtet. Für die Grundschullehrkräfte ist es wichtig, zumindest in Grundzügen mit dem Vorgängen im Kindergarten vertraut zu sein, damit sie das Lernverhalten der Kinder und ihren Wissensstand abschätzen und darauf aufbauen können.

1. Zielsetzung

Die derzeitige Diskussion um die Frühvermittlung von Fremdsprachen in Deutschland wirkt im Hinblick auf Zielsetzung, didaktische Erfordernisse, Leistungsfähigkeit der verschiedenen Konzeptionen und die lernpsychologischen Voraussetzungen der Kinder oft diffus. Die Zielsetzung bleibt unzureichend, wenn so getan wird, als ginge es nur darum, das erreichbare Niveau für die erste Fremdsprache (L2), in der Regel Englisch, zu steigern. Die Entwicklung Europas erfordert die Beherrschung von mindestens 3 Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau im Sinne der 3-Sprachenformel. Ginge es lediglich um die Verbesserung der 1. Fremdsprache, reicht der bilinguale Unterricht im Sekundarbereich, wie er derzeit mit großem Erfolg in Deutschland praktiziert wird, aus. Allerdings ist er wegen der Verstärkungsstunden zu teuer, als daß er flächendeckend für alle Schüler

angeboten werden könnte. Vor allem aber ist im Sekundarbereich I nicht genügend Zeit, um die zweite Fremdsprache (L3) so intensiv, wie es die 3-Sprachenformel erfordert, fördern zu können. (Einzelheiten Wode 1998). Es ist dieser Umstand, der geradezu dazu zwingt, die Einführung der ersten Fremdsprache vorzuverlegen. Entsprechend ist es aber auch unerlässlich, daß die Konzeptionen zur Frühvermittlung von Sprachen in erster Linie im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit gemäß der 3-Sprachenformel beurteilt werden.

2. Grundlegende Voraussetzungen

Die derzeitige Diskussion, wie der frühere Beginn der Fremdsprachenvermittlung am sinnvollsten geschehen könnte, leidet darunter, daß entscheidende, wissenschaftlich verlässlich abgesicherte Voraussetzungen mißachtet werden: Eine Sprache wird nur dann effizient gelernt, wenn der Kontakt zu ihr sehr intensiv und kontinuierlich über einen möglichst langen Zeitraum besteht.

In Konzeptionen, die lediglich 10-15 Minuten Kontakt täglich, 1-2 Stunden wöchentlich oder von den Eltern finanzierte AGs von 1-2 Stunden pro Woche am Nachmittag vorsehen, ist die Intensität zu gering. Wird bei derart geringer Intensität erst in der 4., 3. oder 1. Klasse begonnen, ist auch die Dauer unzureichend. Obendrein ist die aufzuwendende Zeit bei geringer Intensität, sprich Stundenanteil, unproportional höher als bei höherer Intensität.

3. Zusätzliche Zeit: Kostenneutral durch Kindergarten und Immersion

Die Probleme der Intensität und der Dauer lassen sich durch zwei Kunstgriffe ohne zusätzlichen Stundenaufwand und damit Lehrpersonal lösen. Der Beginn im 3. Lebensjahr schafft 3 zusätzliche Jahre, der Einbezug der Primarstufe weitere vier. Die Immersionsmethode ermöglicht einen Intensitätsgrad, wie er im lehrgangsorientierten Unterricht überhaupt nicht erreicht werden kann, da bei Immersion die Zeit, die die Kinder in der Schule verbringen, doppelt genutzt wird, nämlich für den Sachunterricht und die Vermittlung der Fremdsprache.

Immersionsunterricht ist zwar bislang im öffentlichen „mainstream“ Schulsystem in Deutschland nicht eingesetzt worden, ist aber hierzulande keineswegs unbekannt. Die Dänischen Schulen in Schleswig-Holstein verfahren mit glänzendem Erfolg so; desgl. die Internationalen Schulen. Ferner bestätigt die umfangreiche Forschung aus anderen Ländern, daß bei Immersion die Fremdsprache erheblich erfolgreicher als bei lehrgangsorientiertem Unterricht gelernt wird, daß die Entwicklung der Muttersprache nicht leidet, daß im Lehrstoff der immersiv unterrichteten Fächer keine Defizite entstehen und daß die kognitive Entwicklung der Kinder nicht nur nicht negativ sondern positiv beeinflusst wird. (Einzelheiten Wode 1995). All dies setzt allerdings voraus, daß die oben genannten Bedingungen hohe Intensität des Kontaktes, Kontinuität und

längere Dauer gegeben sind. Dieser Einschätzung entsprechen auch die bisher Altenholz gemachten Erfahrungen.

4. AWO-Kindertagesstätte Altenholz/Kiel

Diese KITA ist für rd. 100 Kinder ausgelegt. Die erste bilinguale Gruppe wurde 1996 eingerichtet. Inzwischen sind es vier. Die englisch-sprachigen Betreuer und Betreuerinnen kommen nicht nur aus Großbritannien. Die Kinder hören daher sehr zu ihrem Vorteil unterschiedliche Varianten des Englischen.

Die Kinder lernen Englisch immersiv, indem es vom betreuenden Personal als Verkehrssprache verwendet wird. Sprachliche Unterweisungen oder Erklärungen, wie sie in lehrgangsorientierten Formen des Fremdsprachenunterrichts üblich sind, sind nicht nötig. Eine ganz besonders wichtige Hilfe für die Kinder ist stattdessen, daß die neue Sprache hochgradig kontextualisiert verwendet wird. Gemeint ist, daß die Sprache so eingesetzt wird, daß die Kinder sich die Wörter und Strukturen ohne Erklärungen seitens der betreuenden Personen eigenständig aus der Situation, in der die Ausdrücke fallen, erschließen können. Das illustriert die folgende Episode (Tiefenthal 1999). Nach nur einem Monat Kontakt sagt ein Mädchen zur Studentin, die einmal pro Woche als Beobachterin in die AWO-Gruppe kommt und in der KITA nur Englisch spricht:

Mädchen: ich wußte nicht, daß du heute kommst
 Stud.: I come every Monday
 Mädchen: was ist Monday
 Stud.: Monday, Tuesday, Wednesday
 Mädchen: du meinst die Tage

Die Verwendung des Englischen wird so auf die Abläufe des Kindergartens abgestimmt, daß den Kindern z.B. die Bedeutung der Wörter aus den Situationen, in denen sie verwendet werden, klar wird. Kinder werden dadurch nicht vor gänzlich neue Aufgaben gestellt, denn genau dieses Erschließen sprachlicher Strukturen müssen die Kleinen täglich auch für ihre Muttersprache leisten. Entgegen weitverbreiteten Annahmen ist das Erschließen der Bedeutung neuer Wörter und sprachlicher Strukturen auch für die Muttersprache mit Eintritt in die Schule noch längst nicht abgeschlossen. (Einzelheiten zum Spracherwerb Wode 1988/93).

Sehr bewährt hat sich, wie geregelt ist, wer welche Sprache spricht. Das geschieht nach dem Prinzip eine-Sprache-pro-Person. Von den gesetzlich vorgeschriebenen zwei, genauer 1,5 Betreuungskräften pro Gruppe spricht Kraft A mit den Kindern nur die zu lernende neue Sprache Englisch, Kraft B das den Kindern vertraute Deutsch. A beherrscht aber auch Deutsch so weit, daß die Kinder sich auf deutsch an A wenden können und daß A und B sich

untereinander abstimmen können. Mit den Kindern verwendet A aber stets ausschließlich Englisch. Wichtig ist dabei, daß die Aufgaben und Funktionen so auf beide Betreuungskräfte verteilt sind, daß das, was den Kindern besonders viel Spaß macht oder von ihnen begehrt wird, auch und besonders an A gebunden ist. Dazu zwei Beispiele aus dem Rostocker deutsch-französisch bilingualen Kindergarten *Rappelkiste*, wo die Grundzüge des Altenholzer Modells ein Jahr zuvor erprobt worden waren.

Auf dem Spielplatz empört sich ein Mädchen auf deutsch beim frankophonen Betreuer über eine störende Mitspielerin. Er spendet Trost auf französisch und schließt mit: "*C'est méchant. Méchant!*". Die Getröstete eilt zurück, stellt den Störenfried, beschimpft sie lange und lautstark auf deutsch und endet emphatisch mit der geballten Autorität der neuen Sprache und ihres Repräsentanten: "... *Méchant!*"

In einer anderen Situation in Rostock bittet ein Kind den Betreuer mehrfach und insistierend auf deutsch um etwas, wird aber stets auf französisch mit *non* abgewiesen. Das Kind gibt nicht auf und greift schließlich völlig situationsgerecht zu Französisch: "*Si!* (doch!)" (Westphal 1998).

Insgesamt läuft der Betrieb im Kindergarten bis auf die sprachlichen Besonderheiten nach der sonst üblichen Art. Abstriche am Curriculum werden nicht gemacht. Zusätzliche Materialien sind nicht erforderlich. Vor allem macht man nicht den Fehler, den Kindern irgendein (Zerr)Bild von England zu präsentieren. Stattdessen erleben sie Mehrsprachigkeit authentisch, indem sie lernen, daß man sich selbst seine eigene Welt durch verschiedene Sprachen erschließen kann.

5. Entwicklung der Fremdsprache

Bislang liegen zwei Arten von Beobachtungen vor. Zum einen Beobachtungen spontaner Sprache der Kinder durch die Teilnahme studentischer Mitarbeiter an den Gruppenaktivitäten, zum anderen Ergebnisse aus Experimenten. Beide Verfahren sind für eine verlässliche Beurteilung unerlässlich, denn die Kinder verwenden selbst nach drei Jahren die neue Sprache kaum untereinander. Dafür besteht i.d.R. auch kaum ein zwingender Anlaß, da die Kinder wissen, daß im Kindergarten alle Personen bis auf die fremdsprachlichen Erzieher bestens Deutsch sprechen. Wer also den Sprachstand dieser Kinder eruieren will, muß experimentell Situationen herbeiführen, in denen Englisch unerlässlich ist.

5.1. Spontanes Englisch

Die Ergebnisse aus Altenholz (z.B. Berger 1999, Tiefenthal 1999, Tonn 1999, Maibaum 2000) entsprechen den Berichten aus anderen Teilen der Welt (Überblick Wode 2000a). Bis zum Ende der drei Jahre im Kindergarten sind die rezeptiven Fähigkeiten den produktiven beträchtlich voraus. Innerhalb von etwa 6 Wochen kann der Tagesablauf im Kindergarten in der neuen Sprache

bewältigt werden. Besonders schnell werden Formeln und formelähnliche Ausdrücke gelernt, die häufig wiederkehrende Aktivitäten bezeichnen, etwa Grüßen, sich Verabschieden, Aufforderungen, ruhig zu sein, aufzuräumen oder die Zähne zu bürsten. 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, in Verbindung gebracht werden können

Vokabeln, die häufig benutzte Gegenstände oder Aktivitäten bezeichnen, werden ebenfalls sehr schnell aufgenommen.

Die Formeln und das frühe Vokabular bilden die Grundlage, auf der sich die Aussprache entwickelt. Es hat sich gezeigt, daß selbst bei dreijährigen Kindern bereits jene Transferphänomene auftreten, wie sie für den L2-Erwerb charakteristisch sind. D.h. sie folgen dem gleichem Muster, wie man es von Kindern und Erwachsenen kennt, wenn sie eine L2 lernen, gleichgültig, ob dies im Fremdsprachenunterricht oder unter nichtschulischen Bedingungen geschieht (z.B. Wode 1981).

Die Syntax entwickelt sich wesentlich langsamer. Sie bleibt i.d.R. bis zum Ende der Kindergartenzeit rudimentär. Es dauert meist mehr als zwei Jahre, ehe die ersten Präpositionen oder andere Funktoren verwendet werden, wenn dies überhaupt geschieht. Die Flexionsmorphologie entwickelt sich noch später.

5.2. Einige experimentelle Ergebnisse

Die Beobachtungen zum spontanen Sprachverhalten werden einerseits durch experimentell elizitierte Ergebnisse abgesichert. Andererseits liefern letztere vertiefende Einblicke zum Lernverhalten der Kinder. Bislang wurden Experimente zu Formeln, zum Wortschatz, zur Phonologie und zur Syntax durchgeführt. Die Wortschatzuntersuchungen erfolgten mit Hilfe von Bildidentifikations- und Bildbenennungsaufgaben. Die Art, wie die Semantisierung z.B. im Zusammenhang mit Formeln erfolgt, ließ sich mit Hilfe von Rollenspielen mit Handpuppen eruieren. Spezielle experimentelle Designs wurden eingesetzt, um das sog. *fast mapping* und die Anwendung lexikalischer Strategien zu überprüfen. Darüber hinaus fallen gewissermaßen als Nebenprodukt immer dann Daten zur Phonologie mit an, wenn die Kinder etwas auf Englisch sagen. Im folgenden werden die Hauptergebnisse dieser Untersuchungen zusammengefaßt. (Ausführlicher Wode 2000a, b)

Semantisierung: Das Beispiel formelhafter Wendungen

Obwohl es oft den Anschein hat, als benutzen und verstehen die Kinder häufig verwendete Wendungen gleichsam als Formeln schon früh im zielsprachlichen Sinne, so zeigen die Experimente mit Hilfe von Handpuppen jedoch, daß diese Einschätzung falsch ist, weil die einzelnen Kinder u.a. recht unterschiedliche

Aspekte der Gesamtsituation mit diesen formelhaften Wendungen verbinden (Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersetzung formelhafter Wendungen in Übersetzungsexperimenten mit Handpuppen bei deutschen Kindern aus dem deutsch-französisch bilingualen Kindergarten *Rappelkiste* in Rostock. Fortlaufende Numerierung der Beispiele links. Die Kinder sind durch Großbuchstaben anonymisiert (nach Westphal 1998).

	Französische Wendung	Deutsches Äquivalent	Kind	Übersetzung der Kinder
1	on va chanter une chanson	laßt uns ein Lied singen	G L	tschüß Schuhe
2	on va jouer	laßt uns etwas spielen	A B I, L	Hände waschen waschen gehen guten Tag
3	on range maintenant	laßt uns aufräumen	I	'ne Orange
4	on va dehors	laßt uns rausgehen	I	dann gehen wir raus
5	on rentre	wir gehen wieder rein	A, B C	aufräumen Eisenbahn spielen

In den Experimenten werden die Kinder gebeten, als Übersetzer auszuhelfen. Zwei Puppen sind im Spiel. Von einer wird gesagt, daß sie zum ersten Mal einen bilingualen Kindergarten besucht und noch kein Englisch versteht. Der anderen Puppe fällt die Rolle des erfahrenden Kindes zu, das den Kindergarten schon seit längerem besucht und daher bereits Englisch bzw. Französisch kann. Die erfahrene Puppe wird gebeten, dem Neuankömmling fremdsprachliche, in diesem Fall französische Anweisungen zu übersetzen oder zu erklären. Auf diese Weise läßt sich ermitteln, welche Bedeutung das Kind der Formel zuweist. Nach dem gleichen Schema läßt sich auch die Produktion überprüfen, indem man vorgibt, daß ein Kind/Puppe, das kein Deutsch beherrscht, zu Besuch ist. Die Anweisungen werden dann auf Deutsch gegeben, so daß der Besucher um eine Übertragung in die neue Sprache bitten kann.

Schon die Beispiele in Tabelle 1 deuten an, daß die individuelle Variation zwischen den Kindern beträchtlich ist. Zielgerechte Übertragungen sind anfangs bei weitem in der Minderzahl. Dennoch verdeutlicht schon ein flüchtiger Blick auf Tabelle 1, daß trotz des großen Ausmaßes an interindividueller Variation sämtliche Übertragungen der Kinder irgendeinen Aspekt des Gesamtkontextes herausgreifen, der auch tatsächlich in der Situation von Belang ist. Darüber hinaus hängt die Deutung der Formeln durch die Kinder, offenbar stark von ihren persönlichen Neigungen und Abneigungen ab (5). Dies schließt auch Fälle wie (1) oder (2) ein. In (1) hat das Kind L sich offenbar verhört und *chanson* als *chausson* (Schlappen) mißverstanden. In (3) wird *on range* als *orange* mißdeutet. Darüber hinaus sind Mißverständnisse wie in (1) durchaus gängig, indem das Singen eines Liedes beim Abschied als Verabschiedungsritual mißverstanden wird.

Insgesamt deckt sich die Art, wie Kinder Formeln im Kindergarten semantisieren, mit den Beobachtungen zu nichtschulischen L2-Lernern (z.B. Wode 1981, Bahns et al. 1986).

Phonologie

Zur Entwicklung der Aussprache heißt es Umdenken. Zwar wird von Laien und Forschern gleichermaßen oft behauptet, kleine Kinder würden die Aussprache einer L2 mühelos und schnell auf muttersprachlichem (L1)-Niveau erlernen und dabei anders als ältere Kinder oder Erwachsene vorgehen. Diese Auffassung ist von der Forschung nie detailliert belegt worden und die Kindergartenkinder entsprechen dieser Einschätzung schon gar nicht. Vielmehr bestätigt sich an ihnen, daß schon mit drei Jahren jene Interferenzen auftreten, die von älteren Lernern bekannt und für den L2-Erwerb so charakteristisch sind, gleichgültig ob diese Sprache innerhalb oder außerhalb schulischer Institutionen gelernt wird. Nicht abzuschätzen ist jedoch derzeit, ob Kindergartenkinder von sich aus auch das hohe Niveau erreichen, wie es Kindern in der Regel unter natürlichen Bedingungen gelingt. Läßt man die obige Fehleinschätzung außer acht, so läßt sich verallgemeinern, daß in bilingualen Kindergärten schon bei Dreijährigen die für den L2-Erwerb charakteristischen Interferenzen zu erwarten sind. Der Unterschied zu älteren Lernern ist, daß die Interferenzen dem Entwicklungsstand des Kindes in seiner L1 entsprechen. Hat ein Kind z.B. in seinem Deutsch die Unterscheidung zwischen /s/ und /S/ noch nicht, so wird es sie auch in der L2 nicht machen und /s/ und /S/ nicht trennen.

Wortschatz

Im Hinblick auf den Wortschatz muß das Kindergartenkind im L2-Erwerb mit dem gleichen Paradoxon fertig werden, wie Kinder beim L1-Erwerb oder bei nichtschulischem L2-Erwerb. Das betrifft u.a. die Anzahl der Wörter, die Kinder etwa mit 6 Jahren für ihre L1 kennen. Templin 1957 geht von 14.000 Wörtern aus, die in diesem Alter rezeptiv beherrscht werden. Wenn Kinder diese Zahl tatsächlich erreichen sollen, können sie unmöglich so viel Zeit auf das Erlernen eines einzelnen Wortes verwenden, wie dies im Fremdsprachenunterricht in der Schule üblicherweise gestattet ist. Das Paradoxon gilt auch, wenn man die Zahl der beherrschten Wörter halbiert. Um solche Werte zu erreichen, müssen Lerner über Verfahren verfügen, die es ihnen gestatten, einem neuen Wort schnell und spontan in der Situation, in der es fällt, eine Bedeutung zuzuweisen. Sie muß nicht unbedingt zielgerecht sein, muß aber so weit zutreffen, daß die Bedeutung in den Gesamtzusammenhang der jeweiligen Situation paßt, analog zur oben geschilderten Vorgehensweise bei formelhaften Wendungen. Da diese Zuordnungen spontan und schnell vorgenommen werden müssen, spricht man in der Literatur von *fast mapping*. Lassen sich derartige Strategien nachweisen?

Diese Frage war nicht nur im Hinblick auf die Einschätzung des Leistungsvermögens der Kinder aus den bilingualen Kindergärten relevant,

sondern sie ist von enormer Bedeutung für jede Art von Spracherwerb, also für den L1-Erwerb genau so wie für den L2-Erwerb. Für letzteren Fall ist die Klärung dieser Frage u.a. deshalb von eminenter Bedeutung, da Kinder es unter nichtschulischen Lernbedingungen durchaus schaffen, sich in 6-12 Monaten ein L2-Vokabular anzueignen, das es praktisch unmöglich macht, sie auf Grund ihrer – lexikalischen – Kompetenz als L2-Sprecher zu identifizieren (Wode 1988/93).

Nicht nur für die Forschung ist es besonders wichtig zu ermitteln, ob derartige Strategien sowohl im L1- wie im L2-Erwerb eingesetzt werden und ob sich das sprachliche Verhalten der Kinder in dem Sinne verändert, daß Strategien, die für den L1-Erwerb nachgewiesen sind, im L2-Erwerb auch oder nicht mehr zur Verfügung stehen. Als Beispiel kann die taxonomische Strategie dienen. Sie bezeichnet die Art, wie Kinder die Bedeutung von Wörtern auf neue Objekte ausdehnen.

Angenommen, man zeigt einem Kind das Bild einer Art von Mütze und erfindet dafür ein neues englisches Wort, etwa *sib*. Danach werden dem Kind weitere Bilder gezeigt. Von ihnen enthält eines eine Kopfbedeckung ähnlich der mit *sib* bezeichneten ersten, aber nicht identisch mit ihr; ein anderes Bild zeigt einen Gegenstand, der funktional und thematisch mit Kopfbedeckungen zu tun hat, aber keine Kopfbedeckung ist, etwa der Kopf eines Menschen, denn Kopfbedeckungen werden normalerweise auf dem Kopf getragen. Das Kind wird dann gebeten, eine weitere *sib* aus den Bildern herauszusuchen. Wird das Kind die Kopfbedeckung oder den Kopf wählen? Wählt es ersteres, so entscheidet es sich taxonomisch, d.h. es wählt ein Element derselben Klasse; wählt es den Kopf, so entscheidet es sich funktional, also nicht auf der Grundlage der Kategorienzuordnung.

Die Art, wie Kinder sich entscheiden, hängt davon ab, wie die Frage formuliert wird. Wird dem Kind zunächst der Begriff *sib* vorgegeben und soll es dann eine weitere *sib* heraussuchen, so entscheidet sich die Mehrheit der Kinder im L1- und L2-Erwerb für die taxonomische Lösung. Wird jedoch kein neues Wort vorgegeben, sondern lediglich gefragt, *do you see this, show me another one like it*, entscheidet sich die Mehrzahl der Kinder für den Kopf, also für die thematische Lösung. Bemerkenswert ist an diesem Verhalten, daß in beiden Versuchsanordnungen die Aufgabe darin bestand, eine taxonomische Zuordnung vorzunehmen. Jedoch nur in der einen Versuchsbedingung tun Kinder dies auch mehrheitlich (Rohde 1999).

Diese Beobachtungen führen zu zwei wichtigen Schlußfolgerungen. Erstens scheint die Nennung einer unbekanntem Vokabel wie eine Herausforderung für die Kinder zu wirken, eine neue konzeptuelle Kategorie zu bilden; wird kein neues Wort vorgegeben, unterbleibt letzteres i.d.R. Zweitens scheinen die

zugrundeliegenden Strategien für beide Spracherwerbssituationen gleichermaßen aktivierbar zu sein, d. h. sie bleiben für später erhalten. Offenbar sind es Strategien dieser Art, die es nicht nur Kindern ermöglichen, in kurzer Zeit ein umfangreiches Vokabular aufzubauen.

Rohdes jüngste Versuchsreihe differenziert die Rolle der Lernsituation noch weiter. Fügt man einen Distraktor ein, also ein Element, das mit dem relevanten Gegenstand nichts zu tun hat, z.B. eine Gurke in Verbindung mit der Mütze, so bleibt das grundlegende Verhalten der Kinder zwar erhalten, die Gewichtungen verschieben sich aber. Nach wie vor wird bei Nennung des unbekanntes Wortes statistisch signifikant häufiger die funktionale Lösung gewählt. Der Anteil der taxonomischen Lösungen steigt nun aber auch i.d.R. signifikant über die 50%-Marke, wenn kein neues Wort vorgegeben wird, bleibt aber signifikant unter dem Wert für die Situation, wenn ein neues Wort genannt wird. Man erkennt, je komplexer die Situation, umso mehr sind die Kinder auf die ordnende Kategorisierung durch Sprache angewiesen und sie reagieren entsprechend.

6. Schlußbetrachtung

Die obigen Beobachtungen zeigen, daß die Kinder wohlgerüstet in die Grundschule wechseln. Die Immersionsmethode und das mit ihr verbundene Lernverhalten ist ihnen vertraut. Entsprechend nehmen sie sie problemlos an. Daß die Kinder über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen und daß sie sie auch nutzen, hat das Beispiel der taxonomischen Strategie gezeigt. Daß vergleichbare Fähigkeiten auch für die anderen Strukturbereiche vorhanden sind, ergibt sich aus der geradezu explosionsartigen Entwicklung des Englischen innerhalb des 1. Schuljahres in den Bereichen Wortschatz, Flexionsmorphologie, Syntax und Diskurs. (Einzelheiten Wode 2000b). Ausgelöst wird dieser Schub durch den Zwang zum mündlichen Klassengespräch.

Insgesamt bestätigen somit auch die Kieler Ergebnisse, daß man heute guten Gewissens zur Einrichtung von bilingualen Kindergärten und der immersiven Weiterführung der Fremdsprache in der Grundschule raten kann. Von pathologischen Sonderfällen abgesehen, verfügt jedes Kind in hinreichendem Maße über die erforderlichen Sprachlernfähigkeiten, denn die menschliche Sprachfähigkeit und Sprachlernfähigkeit ist auf Mehrsprachigkeit und nicht auf Einsprachigkeit ausgelegt. Darüber hinaus führt das Erlernen weiterer Sprachen schon vor Eintritt in die Grundschule nicht zwangsläufig zu Defiziten in anderen Bereichen, etwa der Entwicklung der L1, der geistigen Entwicklung oder der späteren Schulleistungen. Im Gegenteil, mehrsprachige Kinder sind in der Regel langfristig kognitiv leistungsfähiger und fremden Sprachen und Kulturen gegenüber toleranter. Das bedeutet u.a., daß das besonders in Westeuropa verbreitete Bündel von noch häufig anzutreffenden Vorurteilen unberechtigt ist, nämlich daß es sich auch in biologischer Hinsicht um den Normalfall handele,

wenn ein Mensch nur eine einzige Sprache lernt, daß der Erwerb mehrerer Sprachen mithin ein Sonderfall sei, der eine besondere Begabung und einen besonderen Aufwand erfordert, und daß der Erwerb einer zweiten oder gar dritten Sprache solange zu Beeinträchtigungen der L1 führt, wie letztere noch nicht hinreichend "gefestigt" ist, der Erwerb weiterer Sprachen also zu früh einsetzt. Das Gegenteil ist der Fall.

Damit gibt es keine ernsthaften oder unlösbaren Probleme, die der systematischen Nutzung derartiger Forschungsergebnisse im Wege stehen. Es gilt die Probleme anzupacken. Und sie liegen ja nun wirklich auf der Hand: Beispielsweise muß die Lehreraus- und -weiterbildung modernisiert werden; Lehrmaterialien müssen entwickelt werden. Überhaupt muß der gegenwärtige Forschungsstand in Lehrerzimmern, Amtsstuben und in den Lehrerausbildungsinstitutionen endlich zur Kenntnis genommen werden. Denn was sich an Ergebnissen in Altenholz bereits abzeichnet, ist alles andere als brandneu. Im Gegenteil, im internationalen Maßstab liefert Altenholz lediglich eine Bestätigung von woanders bereits erprobten Verfahrensweisen. Deshalb ist es auch gerechtfertigt, auf Grund der Erfahrungen mit einer relativ kleinen Anzahl von Kindern bereits so weit reichende Konsequenzen ins Auge zu fassen, wie es hier geschieht.

Bibliographie

- Bahns, J., Burmeister, H., & Vogel, T. (1986). The pragmatics of formulas in L2 learner speech: Use and development. *Journal of Pragmatics* 10, 693-723
- Berger, C. (1999). Pilotuntersuchungen zum Lautwerwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "roten Gruppe" in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz. Mimeo, Universität Kiel.
- Maibaum, T. (2000). Replikationsstudien zum Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten. MA., Universität Kiel.
- 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.
- Templin, M. (1957). *Certain language skills in children*. Minneapolis.
- 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. (1988/1993). *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber. Nachdruck 1993 als *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*.
- Wode, H., (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1998). Bilingualer Unterricht - Wie geht's weiter? In H.E. Piepho & A. Kubanek-German (ed.), "I beg to differ": Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden. Festschrift für Hans Hunfeld. München: iudicium verlag, 215-231.

Wode, H. (2000a). Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschulen: Chance oder Risiko? Vortrag Mulhouse, November 2000 (i.Dr.).

Wode, H. (2000b). Multilingual education in Europe. What can preschools contribute? Paper at the 5th European Conference on Immersion Programmes - Next door to Multilingualism. Vaasa, Finland, August 2000. (i.Dr.)

Bahns et al. 1986 10
Berger 1999 6
Maibaum 2000 6
Petit 1996 6
Petit/Rosenblatt 1994 6
Rohde 1999 12
Templin 1957 11
Tiefenthal 1999 4, 6

Tonn 1999 6
Versterbacka 1991 6
Weber/Tardiff 1991 6
Westphal 1998 6, 9
Wode 1981 7, 10
Wode 1988/93 5, 11
Wode 2000a, b 8