

SPRACHERWERB IN DER KITA

**Henning Wode
Englisches Seminar**

und

**Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt
Christian-Albrechts-Universität
Olshausenstraße 40
D-24098 Kiel**

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

**Vortrag anlässlich der Fachtagung *Treffpunkt deutsche Sprache*
Frankfurt/Main, Mai 2001**

Spracherwerb in der Kita

Henning Wode
Englisches Seminar der Universität Kiel

Zielsetzung

In meinem Beitrag geht es nicht ausschließlich ums Deutsche, sondern grundsätzlicher um die überragende Rolle, die Kindertagesstätten für die sprachliche Entwicklung eines Kindes spielen können, wenn man bedenkt, welche Bedeutung Mehrsprachigkeit in Zukunft nicht nur in Europa zukommt. Vor diesem Hintergrund möchte ich zeigen, wie unerlässlich es ist, Kitas in die Überlegungen zur Weiterentwicklung unseres Erziehungssystems einzubeziehen, wenn wir dieser Herausforderung gerecht werden wollen. Dabei stellen sich natürlich auch all jene Fragen, die aus den noch immer nicht nur in Laienkreisen weit verbreiteten Befürchtungen herrühren, daß die Kleinen überfordert werden und daß sich der frühe Erwerb einer zusätzlichen Sprache negativ auf die Entwicklung eines Kindes auswirkt. Für solche Befürchtungen gibt es keinen Anlaß. Ganz im Gegenteil, die jüngere Forschung hat überzeugend nachgewiesen, daß der frühe Erwerb einer zusätzlichen Sprache die kognitive Entwicklung und die Entwicklung der Muttersprache eher fördert. Deshalb kann man heute feststellen, daß frühe Mehrsprachigkeit zu einem kognitiven Plus führt, das jenen Kindern vorenthalten bleibt, die keine Chance haben, früh eine weitere Sprache zu lernen, gleichgültig um welche es sich auch handeln mag. Aus diesem Grunde ist es umso wichtiger, daß bei allen Überlegungen in dieser Richtung nicht nur an deutschsprachige Kinder aus privilegierten sozialen Verhältnissen gedacht wird, sondern daß Kinder aller sozialen Schichten, auch solche aus nicht deutschsprachigen Familien einbezogen werden.

Veranschaulichen möchte ich all das an den Erfahrungen, die wir mit der englisch-deutsch bilingualen AWO-Kindertagesstätte in Altenholz/Kiel und der dortigen Claus-Rixen-Schule gemacht haben, und zwar so, daß die Zusammenhänge auch für jemanden ohne wissenschaftliche Vorkenntnisse einsichtig und nachvollziehbar werden.

Mehrsprachigkeit: Eine europäische Herausforderung

Nicht nur in Europa ist es unerlässlich, daß Kinder zukünftig die Möglichkeit erhalten, während ihrer Schulzeit mindestens 3 Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau zu lernen. Dieses Ziel läßt sich nur erreichen, wenn der Fremdsprachenunterricht nicht erst in der 5. Klasse im Alter von 10 Jahren beginnt. Dann reicht die Zeit erfahrungsgemäß gerade, um die erste Fremdsprache durch bilingualen Unterricht (BIU) auf ein funktional angemessenes Niveau zu bringen, aber keineswegs auch für eine zweite. Folglich führt an der Frühvermittlung von Fremdsprachen kein Weg vorbei. Dabei müssen die Überlegungen darauf ausgerichtet sein, daß durch den früheren Beginn genügend Zeit gewonnen wird, daß auch eine weitere Sprache so intensiv gefördert werden kann, daß das erforderliche Niveau erreicht wird. In diesem Zusammenhang drängt sich der Einbezug der Zeit vor der Einschulung, also die Kitas, Horte usf. von selbst auf, etwa nach folgendem Muster: Die erste Sprache wird als Muttersprache in der Familie gelernt. Die zweite Sprache wird in der Kita eingeführt, d.h. i.d.R. mit drei Jahren. Sie wird bis zum Ende der Grundschule kontinuierlich weiter gefördert. Die dritte kommt mit Beginn der Sekundarstufe I, also im Alter von 10 Jahren hinzu. Das entspräche der 3-Sprachenformel. Sie läßt sich sogar durch die Einführung einer vierten Sprache ab der Sekundarstufe II übertreffen.

Natürlich müssen solche Überlegungen sorgfältig darauf hin geprüft werden, ob die Praxis den Erwartungen auch tatsächlich entspricht. Daß dies in der Tat so ist, bestätigen die derzeit laufenden wissenschaftlichen Forschungen zum Verbund von Kita und Grundschule in Altenholz sowie die Ergebnisse der Evaluierung von BIU in Schleswig-Holstein aus den 1990er Jahren. Im folgenden hebe ich besonders auf die Ergebnisse aus der Kita/Grundschule ab. Die Ergebnisse zum BIU im Sekundarbereich lassen sich über Wode et al. 1996, Burmeister 1998 oder <http://www.uni-kiel.de/anglistik> detailliert erschließen.

Um die Struktur und Funktionsweise von Kita und Grundschule sowie die sprachliche Entwicklung der Kinder angemessen beurteilen zu können, müssen zunächst drei für einen erfolgreichen Spracherwerb entscheidende Faktoren ins Gedächtnis gerufen werden.

Drei grundlegende Erfolgsfaktoren

Erfolg und Mißerfolg, Fremdsprachen zu lehren und zu lernen, hängt vor allem von der Intensität des Kontaktes, der Dauer sowie der Art des Lehrverfahrens ab. Intensität meint, daß möglichst viel Zeit pro Tag/Woche Kontakt zu der neuen Sprache bereitgestellt wird; Dauer heißt, daß dies lange und kontinuierlich genug geschehen muß, also vor allem möglichst früh begonnen wird. Das erforderliche Ausmaß läßt sich nur mit der sogen. Immersionsmethode erreichen. Nach dieser Methode wird die zu lernende Sprache als Arbeitssprache zur Vermittlung der Inhalte in möglichst vielen Fächern eingesetzt.

IM gilt derzeit als das erfolgreichste Sprachlehrverfahren. Wissenschaftlich ist nachgewiesen, daß mit ihm ein beträchtlich höheres Niveau für die Fremdsprache als bei herkömmlichem lehrgangsorientierten Unterricht erreicht wird, daß keine Defizite in den Fächern auftreten und daß die Muttersprache und die kognitive Entwicklung der Kinder nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern eher noch gefördert wird (Wode 1995). Das bestätigt sich auch am Verbund in Altenholz.

Beispiel Altenholz: bilinguale Kita und Grundschule im Verbund

Struktur und Funktionsweise

Die Kinder beginnen mit 3 Jahren in der Kita. Ihre Muttersprache ist Deutsch, die Fremdsprache Englisch. Die Kinder werden nach dem Prinzip eine-Person-eine-Sprache von zwei ErzieherInnen betreut. Eine spricht die Muttersprache der Kinder, die andere - ausschließlich - die neue Sprache. Der Betrieb in der Kitagruppe läuft weitestgehend in der neuen Sprache. Sie wird mit Beginn der Grundschule kontinuierlich immersiv weitergefördert. An der Claus-Rixen-Schule wird z.B. bis auf das Fach Deutsch das gesamte Curriculum auf Englisch vermittelt. Der erste Jahrgang beendet im Sommer 2001 die 2. Klasse. Wie sich die Fremdsprache der Kinder im Laufe der Zeit entwickelt hat, läßt sich an zwei Zeitschnitten zeigen: Ende der Kita/Beginn der Grundschule und Ende der 1. Klasse.

Entwicklung der Fremdsprache

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 oder die Zähne zu putzen. Natürlich durchschauen die Kinder zu diesem Zeitpunkt die interne Struktur dieser Wendungen noch nicht. Sie verknüpfen mit ihnen jedoch Aspekte, die tatsächlich Teil der Situationen sind, in denen diese Äußerungen typischerweise fallen. Vokabeln, die häufig benutzte Gegenstände oder Aktivitäten bezeichnen, werden ebenfalls sehr schnell aufgenommen. Darüber hinaus bilden Formeln und das frühe Vokabular die Grundlage, auf der sich die Aussprache entwickelt.

Der Satzbau entwickelt sich wesentlich langsamer. Er bleibt bis zum Ende der Kitazeit rudimentär. Es dauert mehr als zwei Jahre, ehe die ersten Präpositionen oder andere grammatikalische Wörter auftauchen, wenn dies überhaupt geschieht. Die Flexionsmorphologie (z.B. 3. Person singular, die *ing*-Form, Präteritum, Plural der Substantive etc.) entwickelt sich noch später.

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 bei Ende der Kita bzw. bei Beginn der 1. Klasse illustriert Tabelle 1 durch einen Ausschnitt aus einem Test, der nach ca. 60 Tagen in der 1. Klasse durchgeführt wird, wenn sich die Kinder bereits an die Schule gewöhnt haben. Sie sollen schlichte Bilder von einem Jungen auf seinem Weg zur Schule beschreiben.

Tabelle 1: Ausschnitt aus einer Bildbeschreibung nach rd. 60 Tagen in der 1. Klasse. I = Interviewerin; 2 = anonymisiertes Kind (Schüler 2 A); # = Pause; / = Hässitation.

2	<i>Was machen die da. (flüstert:) Wie heißt das noch. Wie heißt schlafen auf Englisch?</i>
I	<i>Sleep.</i>
2	<i>Ja. Ehm. The b/ Was ist das? Ein boy sleep.</i>
I	<i>Mhm.</i>
2	<i>Und denn</i>
I	<i>(flüstert:) Kommst du ein bisschen näher ran?</i>
2	<i>Mhm # Wie heißt das nochmal, dies Gedicht?</i>
I	<i>Erzähl einfach sonst, was du siehst. Kannst auch weiterblättern.</i>
2	<i>Ein Hund,</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>der /</i>
I	<i>In English?</i>
2	<i>Ein #</i>
I	<i>Hund, soll ich sagen?</i>
2	<i>Mhm</i>
I	<i>Dog, the dog</i>
2	<i>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>
I	<i>outside</i>
2	<i>Outside ist eine kleine blue hier blue # (flüstert:) was ist das nochmal,</i>
I	<i>Hm?</i>
2	<i>blue blue cloud, so ne blaue Wolke also,</i>
I	<i>Gut!</i>
2	<i>Und denn eine sun draussen</i>
I	<i>Super!</i>
2	<i>Und denn ist noch the boy zieht sich an/ anziehen heißt</i>
I	<i>Dress?</i>
2	<i>Ja gut, der boy # dress.</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>Und denn umblättern,</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>Der (flüstert) essen heißt hier # noch immer sun, sieben heißt # sechs Uhr schlägt glaub ich die Uhr.</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>Und denn der boy # was heißt essen?</i>
I	<i>Eat</i>
2	<i>Gut, der boy eat,</i>
I	<i>Mhm</i>
2	<i>Und denn der boy geht vom houset zur school.</i>
I	<i>Mhm. Okay.</i>
2	<i>So. Aufm schoolweg, und denn der # und wie heißt Baum auf Englisch?</i>
I	<i>Tree.</i>
2	<i>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.</i>

Nach 7 Monaten in der 1. Klasse

Der Text in Tabelle 1 entspricht noch weitgehend dem sprachlichen Niveau bei Ende der Kita. Es fehlt vor allem jenes Wortmaterial, das für den Satzbau unerlässlich ist, also Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Verben. Fünf Monate später bietet sich in Tabelle 2 ein ganz anderes Bild. In diesem Test geht es um eine 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, gesucht und wieder eingefangen werden muß.

Table 2: Transkript einer Bildernacherzählung der Froschgeschichte durch ein Kind des oberen Leistungsdrittels der ersten Klasse. Konventionen wie in Tab. 1. Vollverbformen sind besonders hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit auf die Verbflexionen zu lenken. (Wode i. Dr.)

- 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.
-

Zur Leistungsfähigkeit des Kita-Grundschulverbundes

Die zwei Transkripte sprechen auch ohne detaillierte wissenschaftliche Auswertung für sich. Tabelle 2 zeigt, daß sich im Laufe des ersten Schuljahres eine explosionsartige Entwicklung für die Produktion vollzieht. Besonders profitieren die Diskursfähigkeiten und Satzbau unter Einschluß der Verbmorphologie. Wie in Tabelle 1 gezeigt, sind sie bis Ende der Kitazeit noch kaum ausgebildet. Nach 7-8 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 Hilfsverben. 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.

Dessen ungeachtet zeichnet sich insgesamt im internationalen Vergleich ab, daß die Altenholzer Kinder bereits gegen Ende des 1. Schuljahres ein Niveau erreichen, das z.B. italienische Schüler an der Europaschule in Varese, Italien, erst im Alter von 10-11 Jahren nach 3-4 Jahren intensivem herkömmlichen Unterricht von täglich mindestens einer Stunde ab dem 1. Schuljahr erreichen.

Psycholinguistische Grundlagen für Spracherwerb

An den obigen Beobachtungen lassen sich die für die Arbeit in einer Kita besonders wichtigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb auch ohne weitere detaillierte Analysen erkennen. Zum einen entsprechen sämtliche Beobachtungen dem, wie sich Kinder unter nichtschulischen Bedingungen eine Zweitsprache erschließen. Vor allem wird deutlich, daß das Lernen dem Kind überlassen bleibt. Das Umfeld sorgt für den Kontakt

zur Sprache, also für den Input. Dies sollte möglichst intensiv, möglichst natürlich, d.h. ohne Korrektur oder Unterweisung nach Art des Fremdsprachenunterrichts geschehen. Letzteres ist nicht nur nicht erforderlich, sondern unerwünscht. Der Lernprozess ist langwierig und erfordert entsprechend mehrere Jahre. Die Entwicklung ist gekennzeichnet durch Fehler. Sie sind systematisch, unvermeidbar, aber entwicklungsbedingt. Sie sind daher ein Indiz für den Lernfortschritt des Kindes. Die meisten Fehler sind nicht beeinflussbar, da das Lernen weitgehend intuitiv abläuft.

Insgesamt kann man davon ausgehen, daß alle Kinder über die erforderlichen Sprachlernfähigkeiten verfügen. Biologisch bedingte Restriktionen im Hinblick darauf, wie viele Sprachen jemand lernen kann und wie gut er das zu schaffen vermag, gibt es nicht.

Frühe Mehrsprachigkeit: Chance oder Risiko?

Es sind Beobachtungen wie die obigen, die für eine fundierte Beurteilung der Machbarkeit und Sinnhaftigkeit der Frühvermittlung von Fremdsprachen herangezogen werden müssen, will man die vielen Ängste und Befürchtungen gegenüber früher Mehrsprachigkeit zerstreuen, damit möglichst alle, zumindest aber möglichst viele Kinder von ihr profitieren.

Befürchtet wird z.B. oft, daß Kinder mit zwei Sprachen überfordert sind, wenn sie sie zu früh lernen, daß ihre L1 leidet, daß ihre kognitive Entwicklung sich verzögert, daß sie zwischen zwei Welten landen und Schwierigkeiten mit der eigenen kulturellen Identität haben. Diese Fragen ließen sich lange Zeit nur durch Bezug auf Forschungsergebnisse aus Kanada und anderen fernen Ländern beantworten. Nicht zuletzt durch die jetzt vorliegenden Ergebnisse aus Schleswig-Holstein und einigen westeuropäischen Ländern wird deutlich, daß die positive Wirkung früher Mehrsprachigkeit auch für europäische Verhältnisse gilt.

Kann auf bilinguale Kitas verzichtet werden?

Aus der Tatsache, daß in der Kita die Produktion dem Verstehen derart hinterherhinkt und daß es in der ersten Klasse zu dem explosionsartigen Entwicklungsschub kommt, sollte nicht gefolgert werden, daß auf bilinguale Kitas ganz verzichtet werden kann. Im Gegenteil, der Schub in der ersten Klasse baut auf dem auf, was die Kinder sich rezeptiv in der Kita angeeignet haben. Letzteres ist die unentbehrliche Grundlage, auf der der Immersionsunterricht in der Grundschule aufbaut. Der Entwicklungsschub erklärt sich aus der Art, wie mit Englisch in der Kita gegenüber der Schule umgegangen wird.

Grundsätzlich wird in den bilingualen Gruppen der Kita kein Kind gezwungen, an den auf Englisch ablaufenden Interaktionen teilzunehmen. Es steht den Kindern frei, sich jederzeit aus der Interaktion in der neuen Sprache zurückzuziehen und sich stattdessen an Aktivitäten zu beteiligen, die auf Deutsch durchgeführt werden. Deshalb bleiben die Türen der Gruppenräume auch stets offen. Ein Zwang zur mündlichen Verwendung des Englischen besteht nicht.

Der Unterricht in der Grundschule hingegen lebt geradezu vom Klassengespräch. An ihm führt kein Weg vorbei. Die Kinder akzeptieren dies ohne größere Schwierigkeiten und werden dieser neuen Anforderung durch den Entwicklungsschub in der Produktion eben deshalb so schnell gerecht, weil die entscheidenden Voraussetzungen rezeptiv bereits vorhanden sind.

Keine Überforderung der Kinder

Bei der Beurteilung der obigen Beobachtungen sollte man sich immer wieder ins Gedächtnis rufen, daß diese Kinder immersiv unterrichtet wurden, so daß sie keinerlei Erklärungen erhalten hatten, wie z.B. Verformen zu bilden sind, was die Wörter bedeuten oder wie sie auszusprechen sind. Die Kinder haben sich diesen Entwicklungsstand selbst geschaffen. Deshalb belegen die obigen Beobachtungen, daß die Kinder über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen. Sie stehen nicht nur für den Erwerb der Muttersprache zur Verfügung, sondern werden auch für den Erwerb weiterer Sprachen in Schule, Kita oder in anderen Situationen aktiviert. Diese Fähigkeiten sind auch beträchtlich weniger altersabhängig als üblicherweise angenommen (Wode 1981).

Die L1-Entwicklung leidet nicht

Auch wenn es bislang in Altenholz noch nicht wissenschaftlich untersucht worden ist, haben sich bislang noch keine Hinweise ergeben, daß die Muttersprache leiden könnte. Das entspricht wissenschaftlichen Untersuchungen aus anderen Ländern, z.B. aus dem Elsaß, aus Kanada oder Spanien. Die Entwicklung der Muttersprache bei den immersiv unterrichteten Kindern ist der von monolingual aufwachsenden Vergleichskindern ebenbürtig oder oft sogar etwas voraus. Das ist besonders auffällig bei der Entwicklung des Englischen bei anglophoner Kinder in Kanada, die französischen Immersionsunterricht erhalten. Ihr Englisch entwickelt sich altersgemäß, obwohl sie gut 2/3 des Tages auf Französisch verbringen. Offensichtlich reicht der Kontakt zum Englischen während des verbleibenden Drittels, um seine altersgemäße Entwicklung sicherzustellen. (Einzelheiten Wode 1995).

Kognitive Entwicklung und schulische Leistungsfähigkeit werden gefördert

Die jüngeren Forschungsergebnisse lassen keinen Zweifel: Die kognitive Entwicklung und die schulische Leistungsfähigkeit werden bei früher Mehrsprachigkeit nicht beeinträchtigt, sondern eher gefördert. Das zeigen z.B. die Ergebnisse zur Entwicklung der mathematischen Kenntnisse der ABCM-Kinder aus dem Elsaß. Sie standen den monolingual auf Französisch betreuten nicht nur nicht nach, sondern waren im Schnitt oft noch etwas besser. Gleiches wird in vielen Studien über die Entwicklung der Mathematikkenntnisse im kanadischen Immersionsunterricht berichtet (z.B. Lambert/Tucker 1972 Swain/Lapkin 1982 Genesee

1987). Auch bei den Kieler Kindern sind bislang in dieser Hinsicht keine Defizite sichtbar geworden.

Gibt es Risikogruppen?

Diese Frage läßt sich derzeit kaum voll beantworten. Die bislang besprochenen Ergebnisse und Erfahrungen betreffen zum einen Kinder aus Majoritäten, deren Muttersprache und kulturelle Identität durch den frühen Erwerb einer weiteren Sprache nicht bedroht oder beeinträchtigt wird, z.B. die Kieler Kinder, die Englisch lernen, die anglophonen Schüler aus dem französischen Immersionsunterricht in Kanada, die frankophonen Elsässer ABCM-Schüler oder die finnischsprachigen Kinder aus dem schwedischen Immersionsunterricht in Finnland (z.B. Björklund 1998). Für solche Kinder besteht offenbar kein Risiko. Das Gleiche scheint für Kinder aus autochthonen Minderheiten zu gelten, wenn sie ihre Herkunftssprache lernen sollen. I.d.R. sind diese Kinder ohnehin mehrsprachig, und oft ist die Majoritätensprache ihre dominante. Auch solche Kinder sind nicht als Risikogruppe einzustufen, wie die einschlägigen Berichte zeigen, etwa zum Katalanischen in Spanien (z.B. Bel 1994 Artigal 1993), Deutsch in Dänemark (z.B. Byram 1993), Baskisch in Spanien (z.B. Artigal 1993, Cenoz 1998) Walisisch in Großbritannien (z.B. Baker 1993, Jones 1998), Irisch in Irland (z.B. Hickey 1997) oder Dänisch in Schleswig-Holstein (z.B. Sønnergaard 1993). Gewarnt werden muß z.Z. davor, Kinder aus allochthonen Minderheiten, vor allem jene aus sozial schwachen Migrantenkreisen, in gleicher Weise in den Verbund von Kindergarten und Grundschule einbeziehen zu wollen. Zwar gibt es immer wieder Berichte über einzelne Schüler, die problemlos und erfolgreich die Schulen des jeweiligen Gastlandes absolvieren. Aber bekanntlich gilt das für eine überproportional große Anzahl von ihnen nicht, ohne daß hinreichend klar ist, woran das im einzelnen liegt. Auch läßt sich derzeit nicht verlässlich sagen, ob es bei der Betreuung sozial schwacher Migrantenkinder auch in der Kita zu den Schwierigkeiten wie im Primar- und Sekundarbereich kommt. Zu diesen Kindern brauchen wir dringend klärende Forschung.

Keine zusätzlichen Kosten

Im Verbund von Kita und Grundschule werden keine zusätzlichen Stunden und damit Lehrkräfte, dem Hauptkostenfaktor bei allen Modellen, die zusätzliche Stunden erfordern, benötigt. In dieser Hinsicht ist der Kita-Grundschulverbund kostenneutral. Darüber hinaus ist er das leistungsstärkste Modell. Es sollte bei allen Planungen zur Intensivierung von Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden.

Schlußbemerkung

Die obigen Pilotergebnisse ermutigen zu einem radikalen Umdenken. Daß die Kitazeit von überragender Bedeutung für die Entwicklung von Kindern ist, ist hinreichend bekannt. Daß dies auch für den Erwerb von weiteren Sprachen neben der Muttersprache gilt, war bislang in dem Maße wie oben nicht dokumentierbar. Da darüber hinaus die Frühvermittlung von Fremdsprachen in der Kita mit anschließendem Immersionsunterricht anderen Arten der Frühvermittlung weit überlegen ist, die Kinder von Natur aus über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen und da obendrein die Verbundkonzeption von Kita und Grundschule kostenneutral ist, wäre es unverantwortlich, Kindern frühe Mehrsprachigkeit und damit jenes kognitive Plus vorzuenthalten, das offenbar nur zu erreichen ist, wenn die Mehrsprachigkeit früh genug gefördert wird.

Dabei darf man natürlich die Augen nicht vor der Wirklichkeit verschließen und die offenkundigen Schwierigkeiten im Hinblick auf Betreuungskräfte, Materialien, Ausbildung etc. verkennen. Diese Dinge müssen angegangen werden. Insbesondere ist zu fordern, daß der

Bereich Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kindertagesstätten zu einer Pflichtkomponente der ErzieherInneausbildung nicht nur in Deutschland wird.

Lektüre zum Vertiefen

Wie lernen Kinder Sprachen? Wie Erwachsene? Wie wird die Muttersprache gelernt? Wie die zweite Sprache? Wie erzieht man Kinder in der Familie zu Mehrsprachigkeit?

Wode, H., 1988. Einführung in die Psycholinguistik: Theorien - Methoden - Ergebnisse. Ismaning: Hueber. Nachdruck als: Psycholinguistik - Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber, 1993.

Was geschieht nach dem bilingualen Kindergarten? Was ist Immersion? Was ist bilingualer Unterricht? Welche Kinder können mitmachen?

Wode, H., 1995. Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.

Wie sehen Eltern und ErzieherInnen bilinguale Kindergärten?

Knauer, R., 1991. Wir stellen vor: I like Tracy: Ein Beitrag zur Friedens-, Kultur- und Sprachpädagogik im Elementarbereich. Unsere Jugend 12, 531-536.

Wie kommt man an weitere Information?

Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.

Annette Lommel (Vorsitzende)
Steenbeker Weg 81
24106 Kiel
Tel.: (0431) 35306
Fax: (0431) 30034170
e-mail:
Annette.Lommel@BAGS.hamburg.de

Prof. Dr. Henning Wode
Englisches Seminar
Christian-Albrechts-Universität Kiel
Olshausenstraße 40
24098 Kiel
Tel.: 0431-880-2245
Fax: 0431-880-1512
e-mail:
officeling@anglistik.uni-kiel.de
Homepage:
<http://www.uni-kiel.de/anglistik>

Literatur in Auswahl

- Artigal, J.M., 1993. Catalan and Basque immersion programmes. In: H. Batens Beardsmore (ed.), European models of bilingual education. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 30-53.
- Baker, C., 1993. Bilingual education in Wales. In: H. Batens Beardsmore (ed.), European models of bilingual education. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 7-29.
- 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. Term paper, English Department, Kiel University.
- Bel, A., 1994. Evaluating Immersion Programmes: The Catalan Case. In: C. Laurén (ed.) Evaluating European immersion programs: From Catalonia to Finland. Vaasa: University of Vaasa, 27-46.
- Berger, C., 1999. Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "roten Gruppe" in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz. Mimeo, Universität Kiel.
- Björklund, S., 1998. Development of the second language lexicon and teacher work in immersion. In: J. Arnau & J. Artigal (ed.). Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea - Immersion Programs: a European Perspective. Barcelona: Universitat de Barcelona, 115-126.
- Bruck, M., 1978. The suitability of early French immersion programs for the language-disabled child. *Canadian Modern Language Review* 34, 884-887.
- Bruck, M., 1982. Language-disabled children: Performance in additive bilingual education programs. *Applied Psycholinguistics* 3, 45-72.
- 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 Fremdspracherwerbs*. Münster: LIT Verlag, 101-116.
- Byram, M., 1993. Bilingual or bicultural education and the case of the German minority in Denmark. In: H. Batens Beardsmore (ed.), European models of bilingual education. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 54-65.
- Cenoz, J., 1998. Multilingual education in the Basque country. In: J. Cenoz & F. Genesee (ed.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues 1996. Rapport 1995-1996. Académie de Strasbourg.
- Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues 1997. Rapport 1996-1997. Académie de Strasbourg.
- Genesee, F., 1987. *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: New House.
- Genesee, F., Holobow, N., Lambert, W.E., Cleghorn, A., & Walling, R., 1985. The linguistic and academic development of English-speaking children in French schools: Grade 4 outcomes. *Canadian Modern Language Review* 41, 669-685.
- Genesee, F., & Stanley, M., 1976. The development of English writing skills in French immersion programs. *Canadian Journal of Education* 3: 1-18.
- Harley, B., 1986. *Age in second language acquisition..* Clevedon & Avon: Multilingual Matters.
- Hickey, T., 1997. *Early immersion education in Ireland: The Naíonraí*. Dublin: Linguistics Institute of Ireland.
- Jones, D., 1998. An assessment of the communicative competence of children in Welsh immersion programmes. In: J. Arnau & J. Artigal (ed.). *Els Programes d'immersió: una*

- Perspectiva Europea - Immersion Programs: a European Perspective. Barcelona: Universitat de Barcelona, 594-608.
- Knauer, R., 1991. Wir stellen vor: I like Tracy: Ein Beitrag zur Friedens-, Kultur- und Sprachpädagogik im Elementarbereich. *Unsere Jugend* 12, 531-536.
- Lambert, W.E., & Tucker, G.R., 1972. *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Maibaum, T., 2000. Replikationsstudien zum Wortschatzerwerb in der Fremdsprache in bilingualen Kinderärten, MA, University of Kiel.
- Petit, J. 1996. Rapport d'évaluation sur les classe ABCM du Haut-Rhin. Année 1966. Rapport à l'intention du Conceil régional du Haut-Rhin. Colmar: Service langue et culture régionales.
- Petit, J., & Rosenblatt, F., 1994. Synthèse de trois années d'évaluation des classes bilingues, hors contrat et associatives à parités horaires. Rapport à l'intention du Conceil régional du Haut-Rhin. Colmar: Service langue et culture régionales.
- Pfaff, C. W., 1992. The issue of grammaticalization in early German second language. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 273-296.
- Rebuffot, J., 1993. Le point sur l'immersion au Canada. Centre Educatif et Culturel inc. Anjou, Quebec.
- Rohde, A., 1997. *Verbflexion und Verbsemantik im natürlichen L2-Erwerb*. Tübingen: Narr.
- Sønergaard, B., 1993. The problem of pedagogy versus ideology: The case of a Danish-German bilingual school-type. In: H. Batens Beardsmore (ed.), *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 66-85.
- Swain, M., 1975. Writing skills of grade three French immersion pupils. *Working Papers on Bilingualism* 7: 1-38.
- Swain, M., & Lapkin, S., 1982. *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M., & Cummins, J., 1986/79. Bilingualism, cognitive functioning and education. In J. Cummins & M. Swain (ed.), *Bilingualism in education*. London/New York: Longman, 7-19.
- Swain, M., & Lapkin, S., 1982. *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tiefenthal, C., 1999. *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. MA, University of Kiel.
- Westphal, K., 1998. *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. MA, University of Kiel.
- Wode, H., 1981. *Learning a second language*. Tübingen: Narr.
- Wode, H., 1993. *Psycholinguistik - Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H., 1997. Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum? Voraussetzungen und Bedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache. *KiTa aktuell* 10, 203-207.
- Wode, H., 1999. Frühe Zweisprachigkeit für Kinder: Chance oder Risiko? *Sprache & Region* 7. Aurich: Ostfriesische Landschaft/Plattdütskbüro und Oostfreeske Taal i.V.
- Wode, H., 2000. *Bilinguale Kindergärten als Ergänzung und Weiterentwicklung von bilinguaem Unterricht*. Vortrag anlässlich des FMF-Kongress Berlin, April 2000.
- Wode, H., (i. Dr.). *Multilingual Education in Europe: What Can Preschools Contribute?* 5th European Conference on Immersion Programs. Vaasa, Finland, August 2000.
- Wode, H., Burmeister, P., Daniel, A., Kickler, K.U. & Knust, M., 1996. Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7, 15-42.

