

## **Mehrsprachigkeit durch bilinguale Unterrichtsformen: Regionalsprachen als Zweitsprachen**

### **Synopsis**

Wenn die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa tatsächlich erhalten werden soll, müssen auch die kleineren Sprachen so gepflegt werden, daß sie den Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft gerecht werden. Sie dürfen nicht nur auf Mündlichkeit und wenige Domänen wie Familie, Freundeskreis, die Nachbarn oder Haus und Hof beschränkt bleiben. Auch die Schriftlichkeit muß voll gegeben sein. Folglich ist es für den Erhalt und die Weiterentwicklung von kleineren Sprachen unerlässlich, daß sie im öffentlichen Erziehungssystem mitberücksichtigt werden.

In diesem Beitrag versuche ich, den Spielraum auszuloten, der Regionalsprachen im Rahmen einer Konzeption von Schule zukommen könnte, die die modernen Formen von Sprachunterricht, also bilingualen Unterricht (BIU), Immersion (IM) und Frühvermittlung von Sprachen in bilingualen Kindertagesstätten und Grundschulen nutzt. Dabei ist nicht nur an eine bestimmte Regionalsprache, etwa Sorbisch zu denken, sondern an kleinere Sprachen allgemein.

Beim jetzigen Wissensstand empfiehlt sich folgendes: Die Regionalsprache, z.B. Sorbisch, wird in einer bilingualen Kita im Alter von 3 Jahren oder früher eingeführt. Diese Sprache wird kontinuierlich durch IM bis zum Ende der Grundschule weitergefördert, und zwar mit mindestens 60-70% der wöchentlichen Gesamtunterrichtszeit während der 1. und 2. Klasse. Ab der 3. Klasse kann der Anteil an IM bis auf 50% der Gesamtunterrichtszeit zurückgenommen werden, um Raum für die Pflege der Staatssprache, etwa Deutsch zu schaffen. Mit dem Übertritt in den Sekundarbereich wird die Regionalsprache auf 1-2 Stunden wöchentlich gekürzt, aber kontinuierlich bis zum Ende der Sekundarstufe weitergeführt. In dieser Sekundarphase muß vor allem darauf geachtet werden, daß sich die Schriftlichkeit über schlichte Orthographiekenntnisse hinaus entwickeln kann und daß sich die fachspezifischen Register ausbilden können. Für letzteres sowie zur

Weiterentwicklung der Mündlichkeit wird die Regionalsprache immersiv als Unterrichtssprache in anderen Fächern eingesetzt.

Als zweite zusätzliche Sprache kann die bisherige erste Fremdsprache des öffentlichen Schulsystems, also in Deutschland Englisch oder Französisch, oder eine andere Sprache, nach dem Muster des derzeit in Deutschland und anderswo so erfolgreich praktizierten BIU eingeführt und bis zum Ende der Schulzeit weitergepflegt werden. Auf diese Weise ist von selbst über die jeweiligen Lehrpläne dafür gesorgt, daß auch die Staatssprache, z.B. Deutsch, schulisch voll zu ihrem Recht kommt.

Diese Vorschläge werden begründet mit jüngsten Forschungsergebnissen zu einem vergleichbaren Verbund von Kita, Grundschule und Sekundarbereich in Schleswig-Holstein. Berichtet wird über die Struktur, Funktionsweise und Leistungsfähigkeit von bilingualen Kitas, IM-Unterricht in der Primarstufe und BIU im Sekundarbereich. In Schleswig-Holstein geht es z.Z. um Englisch als erste zusätzliche Sprache. Da sich die Ergebnisse mit denen zum Dänischen als Minderheitensprache in Schleswig-Holstein decken, scheint es gerechtfertigt, Vergleichbares auch für andere Regionalsprachen zu empfehlen.

## **1. Zielsetzung und sprachpolitische Vorgaben**

Eine Sprachenpolitik für Regionalsprachen, die realistisch und modern sein will, muß sich in den sprachpolitischen Rahmen einfügen, wie er derzeit sowohl von den supranationalen Organisationen in Europa wie den einzelnen europäischen Staaten zur Erhaltung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vorgegeben wird. Das betrifft vor allem die Zahl der zu lernenden Sprachen, das zu erreichende Lernniveau und die Frage, welche Sprachen die Schüler lernen sollen. Diese und andere Punkte werden gleich ausführlicher besprochen. Dabei gehe ich davon aus, daß es unverantwortlich wäre, den Kindern den Zugang zu den großen Weltsprachen, also Englisch, Spanisch oder Mandarin Chinesisch zu verwehren, nur damit sie stattdessen die heimische Regionalsprache lernen. Die Lösung kann nur sein, daß beide Arten von Sprachen einbezogen werden.

Ich gehe daher im folgenden so vor, daß ich zunächst die zentralen Vorgaben und Voraussetzungen bespreche, also die 3-Sprachenformel, die Wahl der Sprachen und den erhofften Perfektionsgrad. Danach drängen sich von selbst

drei zentrale Fragen auf: Wie lassen sich diese Anforderungen im öffentlichen Erziehungssystem realisieren; können wir sicher sein, daß Kinder überhaupt über die lernpsychologischen Voraussetzungen dafür verfügen, daß die gesetzten Ziele auch erreicht werden können oder wird zuviel von ihnen verlangt, so daß Eltern und Kinder ein hohes Risiko eingehen; und welche praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Ergebnisse liegen vor?

## **2. Die 3-Sprachenformel**

Die 3-Sprachenformel besagt, daß alle Schüler die Chance erhalten sollen, mindestens drei Sprachen so weit zu lernen, daß sie funktional für die Ansprüche des späteren Lebens ausreichen. Zu dieser Zielsetzung herrscht derzeit nicht nur in Europa weitgehend Konsens.

Das gleiche gilt für die Frage nach der Wahl der zu lernenden Sprachen. Eine sollte eine der ganz großen Weltsprachen sein, also Englisch, Spanisch oder Mandarin-Chinesisch. Die zweite sollte eine der vielen mittelgroßen sein, wie Deutsch, Französisch, Griechisch, Hindi, Russisch usw. Die dritte Sprache sollte eine kleine, und zwar möglichst aus der heimischen Region sein. Je nachdem welche Sprache die Schüler als Erst- bzw. Muttersprache (L1) sprechen, müßte die Wahl entsprechend getroffen werden. Um einem differenzierten Arbeitsmarkt gerecht werden zu können, ist es dabei wichtig, daß die Schüler nicht alle dieselben Sprachen lernen, sondern unterschiedliche Kombinationen. Für jede unterrichtete Sprache sollte ferner gewährleistet sein, daß die Schüler hinreichend in ihr alphabetisiert werden. Dieser Gesichtspunkt erfordert, daß die betr. Sprache lange genug gefördert wird. Ein derartiges Bildungsangebot sollte fakultativ, aber möglichst flächendeckend der ganzen Bevölkerung zur Verfügung stehen. (Ausführlicher z.B. Wode 1990, 1992, 1995, 1998a).

Nochmals, wichtig ist, daß nicht nur die herkömmlichen Fremdsprachen im üblichen Sinne, sondern auch die Regionalsprachen einbezogen werden. Wer die Sprachenvielfalt in Europa wirklich erhalten will, muß dafür sorgen, daß z.B. in mehrsprachigen Gebieten auch jene Sprachen schulisch gefördert werden, die bislang gar nicht oder nur marginal im öffentlichen Erziehungssystem berücksichtigt wurden. Deshalb wird in diesem Beitrag häufig die Bezeichnung *Fremdsprache* durch *zusätzliche Sprache* ersetzt, damit Regionalsprachen und Migrantensprachen einbezogen sind.

## **3. Grundriß der Gesamtkonzeption**

In groben Zügen ist der hier verfolgte Ansatz bereits in der Synopsis skizziert: Die erste zusätzliche Sprache wird im Alter von drei Jahren in bilingualen Kitas eingeführt, und zwar entweder als erste Fremdsprache oder als Regionalsprache. Wie unten noch an Hand wissenschaftlicher Ergebnisse gezeigt wird, ist es besonders wichtig, diese Sprachen anschließend in der Grundschule kontinuierlich und möglichst intensiv weiterzufördern. Das gelingt am erfolgreichsten und obendrein kostenneutral mit der IM-Methode. Noch nicht so klar läßt sich derzeit abschätzen, ob diese Sprache am Ende der Primarstufe ganz aus dem Angebot herausgenommen werden kann oder ob sie mit geringem Stundensoll und immersivem Sachunterricht in ausgewählten Fächern im Sekundarbereich weitergefördert werden sollte. Letzteres erscheint günstiger, um die altersgemäße Entwicklung der Schriftlichkeit zu gewährleisten. Auf jeden Fall schaffen beide Alternativen den erforderlichen Raum, um die nächste Sprache mit Beginn der Sekundarstufe, z.B. durch BIU, intensiv fördern zu können. (Ausführlicher zum Gesamtansatz z.B. Wode 1990, 1992, 1995).

Diese Entscheidungen sollten möglichst auf der Grundlage verlässlicher wissenschaftlicher Ergebnisse und Erfahrungen getroffen werden. Sie gilt es als nächstes zu besprechen. Dabei beziehe ich mich in erster Linie auf Forschungsergebnisse, die wir seit Anfang der 90er Jahre am Englischen Seminar der Universität Kiel am Beispiel des Englischen erarbeitet haben. In den Jahren 1990-1996 ging es um den BIU im Sekundarbereich; seit 1996 auch um bilinguale Kitas und IM-Unterricht in der Grundschule. Daß es sich dabei nicht um eine Regionalsprache handelt, sondern in beiden Fällen um Englisch als die zusätzliche Sprache, ist zwar insofern für das Thema dieses Beitrages mißlich, als es hier primär um Regionalsprachen geht. Da sich jedoch die Kieler Ergebnisse zum Englischen mit denen aus den Dänischen Schulen decken, scheint mir, wie oben bereits vermerkt, die Übertragung auf Regionalsprachen gerechtfertigt, jedenfalls solange keine anderen Untersuchungen vorliegen.

Darüber hinaus kann der Sekundarbereich etwas knapper abgehandelt werden, da die Gesamtkonzeption vorsieht, daß die Regionalsprache vorzugsweise über Frühvermittlung in der Kita und in der Grundschule abgedeckt wird.

#### **4. Drei lernbegünstigende Faktoren und systeminhärente Schwierigkeiten**

Die sprachlichen Ziele gemäß der 3-Sprachenformel bleiben zwangsläufig schöne Träume, wenn nicht zweierlei gesichert ist: Die Schüler müssen über die

erforderlichen Sprachlernfähigkeiten verfügen, und es müssen die Schulformen und Unterrichtsverfahren entwickelt werden, die eine möglichst optimale Entfaltung dieser Lernfähigkeiten gestatten. In Frage kommen als Organisationsformen in erster Linie solche, die BIU und IM in altersgemäßer Ausprägung ermöglichen.

Die Sprachlernfähigkeiten im einzelnen zu beschreiben, verbietet sich an dieser Stelle schon aus Platzgründen. (Vgl. Einführungen wie Wode 1988/93, Larssen-Freeman/Long 1991, Cook 1993, Ellis 1994). Aus schulischer Sicht ist es aber wichtig, drei zentrale Aspekte im Auge zu behalten, die bekanntlich für den Lernerfolg unabdingbar sind: Hohe Intensität des Kontaktes zur Zielsprache; Kontinuität des Kontaktes; und eine angemessene Dauer. Mit Intensität ist die Zeit gemeint, die pro Zeiteinheit - z.B. Tag oder Woche - für die zu lernende Sprache zur Verfügung steht. Die Forderung nach Kontinuität soll sicherstellen, daß der Kontakt nicht nach Gutdünken und Päßlichkeit über Gebühr gestückelt wird. Der Faktor Dauer ist wichtig, da gerade die kanadische IM-Forschung gezeigt hat, daß erst ein Zeitraum von mindestens 5-6 Jahren intensiven Kontaktes zu funktional zufriedenstellenden Ergebnissen führt. Dabei reichen weder 10-15 Minuten täglich noch 1-2 Stunden wöchentlich bei weitem nicht aus, um das gesteckte Ziel zu erreichen. Selbst bei 5 Stunden wöchentlich sind Zweifel angebracht.

### **Unzureichende Stundenkontingente: Ein hausgemachtes Problem**

Vor diesem Hintergrund werden die Schwierigkeiten und Schwächen im derzeitigen Schulsystem im Hinblick auf eine Ausweitung und Intensivierung der Fremdsprachenvermittlung nicht nur bei der Frühvermittlung deutlich. Sie sind im wesentlichen in dem Sinne hausgemacht, als sie durch die Art, wie die Vermittlung von Bildungsinhalten in der Schule organisiert wird, entstehen. Üblicherweise werden die Lehrinhalte auf der Grundlage von Fächern vermittelt, denen jeweils ein bestimmtes Stundenkontingent zugewiesen wird. In einem solchen System sind Veränderungen wie die Einführung neuer Fächer oder die Intensivierung eines Faches nur so möglich, daß dafür zusätzliche Stunden bereitgestellt werden. Diese aber können schlechterdings nur über eine Ausdehnung der täglichen Schulzeit oder durch Kürzung der Stundenkontingente anderer Fächer gewonnen werden. Hier wird das Dilemma der derzeitigen Diskussion, Fremdsprachen schon in der Grundschule einzuführen, deutlich. Mit 10-15 Minuten täglich gemäß Begegnungskonzept

oder 1-2 Stunden wöchentlich im Rahmen anderer Modellalternativen bleibt die Intensität viel zu niedrig, als daß das Ziel der 3-Sprachenformel auch nur annähernd erreicht werden könnte. Und selbst wenn man wollte, woher sollte das eigentlich erforderlich Minimum von 1 Stunde täglich kommen, ganz zu schweigen davon, daß diese 5 Stunden noch immer beträchtlich unter den eigentlich erforderlichen 60-70% der wöchentlichen Unterrichtszeit bleiben? Wichtig ist, daß wir erkennen, daß das Problem der Stundenkontingente die Konsequenz aus der Organisationsform und des Lehrverfahrens ist. Mit IM-Unterricht stellt sich dieses Problem gar nicht erst.

## **5. IM als Lehrverfahren**

Der Erfolg von BIU und Kita-Grundschulverbund beruht entscheidend auf der konsequenten Verwendung von IM, und zwar im Rahmen von BIU für den Sekundarbereich und von ganz früher IM in Kita und Primarstufe.

Bei IM wird die zu lernende Sprache als Arbeitssprache zur Vermittlung der Inhalte in anderen Fächern eingesetzt. IM gilt derzeit als das weltweit erfolgreichste Sprachlehrverfahren. U.a. ist vielfach nachgewiesen, daß mit IM ein beträchtlich höheres Niveau für die Fremdsprache als bei herkömmlichem lehrgangsorientierten Unterricht erreicht wird, daß keine Defizite in den Fächern auftreten und daß die L1 und die kognitive Entwicklung der Kinder nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern eher noch gefördert wird (Überblick Wode 1995). Obendrein ist IM als Methode enorm flexibel, so daß sie auf vielfache Weise mit anderen Lehrverfahren gekoppelt und in unterschiedlichen Schulsystemen eingesetzt werden kann.

Vor allem aber ist IM in einzigartiger Weise geeignet, das Problem der möglichst hohen Intensität zu lösen, ohne daß zusätzliche Stunden eingebracht werden müssen. Dadurch, daß IM als Arbeitssprache in anderen Fächern eingesetzt wird, wird die Zeit, die die Schüler in der Schule verbringen doppelt genutzt, nämlich für die Vermittlung der Inhalte der jeweiligen Fächer und für die Vermittlung der neuen Sprache. Auf diese Weise sind keine zusätzlichen Studien erforderlich und die Intensität des Kontaktes zur neuen Sprache läßt sich ohne weiteres auf einen Anteil an der wöchentlichen Unterrichtszeit steigern, der weit über dem liegt, der sich selbst bei einem Kontingent von 5 Stunden pro Woche ergibt. Man erkennt: Ein Anteil von 60-70% ist in einem System mit festen Stundenkontingenten - prinzipiell - nicht zu erreichen.

## 6. Sekundarbereich

Daß der BIU jetziger Prägung im Sekundarbereich den erhofften Effekt im Hinblick auf die 3-Sprachenformel auch tatsächlich haben kann, bezeugen insbesondere die Ergebnisse der detaillierten wissenschaftlichen Evaluierung von BIU in Schleswig-Holstein. Gegenstand dieser Untersuchungen sind die ersten vier Jahrgänge, die in Schleswig-Holstein nach BIU erhielten. Die Schüler absolvieren am Ende der 7. und der 10. Klasse den Test ADD. Ihre Testergebnisse werden mit denen nicht bilingual unterrichteter Kinder gleichen Alters verglichen. Der Test enthält schriftliche und mündliche Aufgaben. (Einzelheiten z.B. Knust 1994, Wode 1994a, Daniel 2001). Diese umfangreichen Daten werden nach diversen Gesichtspunkten untersucht. Dabei hat sich gezeigt, daß einige Strukturbereiche mehr als andere profitieren.

In ganz besonderem Maße profitieren Diskurs- und Interaktionsphänomene. So zeigen z.B. Krohn 1996 für 7.-Kläßler und Claussen 1996 für 10.-Kläßler, daß die BIU-Schüler den nicht bilingual unterrichteten in der mündlichen Verwendung kohäsiver Mittel überlegen sind. Zum gleichen Ergebnis kam Mukherjee 1999 für schriftliche Texte von 7.-Klässlern. Ähnliches fand Ruthenberg 1999 für die Verwendung von *gambits* in einer mündlichen Diskussion bei 7.-Klässlern. Als sehr ausgeprägt erwiesen sich auch die Unterschiede im Interaktionsverhalten zwischen bilingual und nichtbilingual unterrichteten Vergleichsschülern (Schriever 1999). In Diskussionsgruppen bestehend aus jeweils drei Schülern und einer Interviewerin bezogen die nichtbilingual unterrichteten Kinder ihre Redebeiträge signifikant häufiger auf Beiträge der Interviewerin als auf die ihrer Diskussionspartner, ganz wie sich Schüler im Unterricht auf den Lehrer ausrichten. In den BIU-Gruppen hingegen bezogen sich die Beiträge signifikant häufiger auf die Schülerbeiträge. Die BIU-Schüler diskutierten eigenständiger.

Weniger eindeutig sind die Befunde bislang zur Syntax. Es liegen inzwischen Untersuchungen zu 93 7.-Klässlern vor (z.B. Pries 1992; Claussen/Kiel 1994; Cohrs/Wellmann 1994; Wellmann 1995; Kiel 1996). Die BIU-Schüler verwendeten gegenüber den nichtbilingual unterrichteten u.a. komplexere Sätze. Bei den von Cohrs 1998 untersuchten 18 10.-Klässlern hingegen waren die Unterschiede weniger ausgeprägt.

Am intensivsten ist bisher der Wortschatz untersucht worden. Für die 7.-Kläßler sind die ersten vier Jahrgänge aller vier Versuchsgymnasien komplett aufgearbeitet (Daniel 2001) und zu den 10. Klassen 63 Schüler. Danach bestätigt sich das bisher an kleineren Probandenzahlen gewonnene Bild (z.B. Brandt 1998; Chung 1997; Daniel 1999; Hammerich 2000; Kickler 1995; Kölling 2000; Kröger-Zylke 2000; Rueß 2000; Stanko 1999. Überblick Wode et al. 1996; Wode 1998a, c). In der mündlichen Diskussion aktivierten in beiden Altersgruppen die BIU-Schüler im Schnitt mehr verschiedene Wörter, mehr Synonyme bzw. kontextuelle Äquivalenzen, mehr Wörter, die sich nur bei den bilingualen Schülern finden und mehr Wörter, die nicht aus den bislang verwendeten Lehrbüchern stammen sondern aus anderen Quellen, vermutlich u.a. aus dem mündlichen Input der Lehrkräfte im bilingual geführten Sachunterricht. Ferner scheint es nach Daniel 1999 und Rueß 2000, daß der Leistungsvorsprung der bilingual unterrichteten Kinder aus dem 7. Jahrgang bis zur 10. Klasse nicht verlorenght.

Relativ wenig profitiert hingegen die Aussprache. Bilingual und nicht bilingual unterrichtete Kinder unterscheiden sich in dieser Hinsicht vergleichsweise weniger als bei den anderen Strukturbereichen. Das betrifft die Art der Fehler, ihre Häufigkeit und die Tatsache, daß sich die Aussprache in beiden Gruppen nur langsam im Laufe der Schuljahre ändert.

Die obige summarische Charakterisierung der Leistungsfähigkeit der BIU-Schüler darf nicht dahingehend mißverstanden werden, als sprächen sie fehlerlos oder als erreichten sie das altersgemäße L1-Niveau. Das ist nicht der Fall. Mehr noch, beide Schülergruppen machen im Prinzip dieselben Fehler und die absolute Häufigkeit im Vorkommen dieser Fehler deckt sich für beide Gruppen weitgehend. Allerdings sind die bilingual unterrichteten Kinder i.d.R. beträchtlich redifreudiger, so daß sich für sie auch mehr Gelegenheiten ergeben, Fehler zu machen. Besonders auffällig war, daß die Fehler der BIU-Kinder häufiger von der Art waren, die für fortgeschrittenere Lerner charakteristisch sind (Nerlich 199x, Reinhardt 199x).

### **Sprachbegabung vs. Lehrverfahren: Beispiel Wortschatz**

Man würde es sich zu leicht machen, und es wäre zudem sachlich falsch, wollte man die klare Überlegenheit der BIU-Schüler mit größerer Sprachbegabung oder erhöhter Leistungsbereitschaft begründen. Genau das ist nicht der Fall, wie

sich am Beispiel des Wortschatzes einleuchtend zeigen läßt. Das Leistungsplus der BIU-Schüler entsteht nicht dadurch, daß sie über bessere Lernfähigkeiten verfügen, sondern dieses Plus rührt daher, daß sie über den auf Englisch geführten Sachunterricht Zugang zu mehr und reichhaltigerem sprachlichen Input erhalten (Tab. 1).

**Tab. 1:** Vergleich der Lexika auf der Basis des Testtextes und der Vokabelliste im Englischlehrbuch (G A3). WS = Wortschatz; A, B, C, 1, 2, 3 wie in Abb. 2; [ ] = Komposita, deren einzelne Konstituenten in der Vokabelliste vorkommen (Wode 1994, nach Kickler 1992).

Schüler	weder im Test noch in der Vokabelliste	nur im Test	nur im rezept. WS	im Test und im rezept. WS
<b>A1</b>	jeep	compass fisherman fisherman's hut		camp
<b>A2</b>		compass		
<b>A3</b>				camp
<b>B1</b>	cornfields impossible rescue troop shoot	compass fisherman's hut moor	catch climb grass ill little possibilities stronger	camp hut
<b>B2</b>	[flower power] jeep nature rescue rescue troop signal pistol [walking time]	fisherman's hut moor	around grass ill plan (Verb)	camp
<b>B3</b>		fisherman's hut	ill	camp
<b>C1</b>	yeah			camp
<b>C2</b>	yeah	fisherman's hut		camp
<b>C3</b>	landrover paddling Suzuki yeah	fisherman's hut moor		camp

---

Die Daten in Tab. 1 stammen aus einer Testaufgabe, bei der die Schüler in Dreiergruppen darüber diskutieren, wie sie sich nach einem Unfall auf einer Wanderung anlässlich einer Klassenfahrt ins schottische Hochland verhalten sollen. Als Grundlage erhalten sie eine rudimentäre Karte der Gegend und eine schriftliche Beschreibung der Aufgabe. In diesem Text werden einige unbekannte Vokabeln erläutert, andere nicht. Danach lassen sich für jeden Schüler und die jeweilige Schülergruppe die von ihnen verwendeten Wörter nach ihrer mutmaßlichen Herkunft klassifizieren.

Besonders aufschlußreich sind die Spalten 1 und 2. Es handelt sich um Wörter, die nicht in den bislang von den Schülern benutzten Lehrbüchern enthalten waren. Einige dieser Wörter waren in den während des Tests vorliegenden schriftlichen Testanweisungen erläutert (Spalte 2), andere nicht (Spalte 1). In den mündlichen Diskussionen fanden sich im Hinblick auf die Verwendung der im Testtext erwähnten neuen Wörter keine nennenswerten Unterschiede zwischen den nichtbilingual unterrichteten und den bilingual unterrichteten Kindern, wohl aber für die nicht in den Testanweisungen enthaltenen Wörter. D.h. bei gleichen Inputchancen griffen beide Gruppen in gleichem Ausmaß neues Vokabular auf und zeigten so, daß sie gleichermaßen über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen. Die in Spalte 1 dokumentierte Überlegenheit der BIU-Schüler dürfte daher aus ihrem Zugang zu reichhaltigerem Input in den bilingual unterrichteten Fächern resultieren. (Einzelheiten Wode 1998b, 1999).

## **7. Frühbeginn: Bilinguale Kita und immersive Grundschule**

Bilinguale Kitas im Verbund mit immersiv unterrichtenden Grundschulen sind unentbehrlich, um die eingangs genannten Ziele, die über BIU im Sekundarbereich allein nicht zu realisieren sind, zu erreichen, ohne daß Abstriche am BIU und seiner jetzigen Leistungsfähigkeit vorgenommen werden müssen. Das bestätigt sich auch am Verbund in Altenholz.

### **Das Beispiel Altenholz: Kita und Grundschule im Verbund**

Die Kinder beginnen mit 3 Jahren in der Kita. Ihre L1 ist i.d.R. Deutsch, Englisch die L2. 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, versteht aber auch soviel Deutsch, daß sich die Kinder von vornherein mit ihren Fragen, Klagen und Kommentaren an sie wenden können. 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, der Grundschule in Altenholz, wird z.B. bis auf das Fach Deutsch das gesamte Curriculum auf Englisch vermittelt. Der erste Jahrgang hat im Sommer 2001 die 2. Klasse beendet. Wie sich die Fremdsprache der Kinder im Laufe der Jahre entwickelt hat, läßt sich an drei Zeitschnitten zeigen: Ende der Kita/Beginn der Grundschule, Ende der 1. Klasse und Ende der 2. Klasse.

### **Entwicklung des Englischen bis 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 Wendungen 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 und benutzen sie als Formeln. 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 benennen, werden ebenfalls sehr schnell aufgenommen. Darüber hinaus bilden Formeln und das frühe Vokabular die Grundlage, auf der sich die Aussprache entwickelt

Die Syntax entwickelt sich wesentlich langsamer. Sie bleibt bis zum Ende der Kitazeit rudimentär. Es dauert mehr als zwei Jahre, ehe die ersten Präpositionen, Artikel oder andere Funktoren 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 Tab. 2 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. In dieser Testversion dürfen die Kinder auf deutsch nach Wörtern fragen oder Unklarheiten ausräumen.

---

**Tab. 2:** Ausschnitt aus einer Bildbeschreibung nach rd. 60 Tagen in der 1. Klasse. I = Interviewerin; 2 = anonymisiertes Kind; # = Pause; / = Hässitation.

---

2 *Was machen die da. (flüstert:) Wie heißt das noch. Wie heißt schlafen auf Englisch?*  
 I *Sleep.*  
 2 *Ja. Ehm. The b/ Was ist das? Ein boy sleep.*  
 I *Mhm.*  
 2 *Und denn*  
 I *(flüstert:) Kommst du ein bisschen näher ran?*  
 2 *Mhm # Wie heißt das nochmal, dies Gedicht?*  
 I *Erzähl einfach sonst, was du siehst. Kannst auch weiterblättern.*  
 2 *Ein Hund,*  
 I *Mhm*  
 2 *der /*  
 I *In English?*  
 2 *Ein #*  
 I *Hund, soll ich sagen?*  
 2 *Mhm*  
 I *Dog, the dog*  
 2 *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*  
 2 *Outside ist eine kleine blue hier blue # (flüstert:) was ist das nochmal,*  
 I *Hm?*  
 2 *blue blue cloud, so ne blaue Wolke also,*  
 I *Gut!*  
 2 *Und denn eine sun draussen*  
 I *Super!*  
 2 *Und denn ist noch the boy zieht sich an/ anziehen heißt*  
 I *Dress?*  
 2 *Ja gut, der boy # dress.*  
 I *Mhm*  
 2 *Und denn umblättern,*  
 I *Mhm*

- 2 *Der (flüstert) essen heißt hier # noch immer sun, sieben heißt # sechs Uhr schlägt glaub ich die Uhr.*
- I *Mhm*
- 2 *Und denn der boy # was heißt essen?*
- I *Eat*
- 2 *Gut, der boy eat,*
- I *Mhm*
- 2 *Und denn der boy geht vom houset zur school.*
- I *Mhm. Okay.*
- 2 *So. Aufm schoolweg, und denn der # und wie heißt Baum auf Englisch?*
- I *Tree.*
- 2 *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.*
- 

### **Englisch nach 7 Monaten in der 1. Klasse**

Der Text in Tab. 2 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 Tab. 3 ein ganz anderes Bild. In diesem Test geht es um eine anspruchsvollere Aufgabe. Den Kindern werden Bilder einer Froschgeschichte (Mayer 1969) gezeigt, die von einem Jungen, seinem Hund, seinem Frosch und dem handelt, was sie erleben, als der Frosch entlaufen, gesucht und wieder eingefangen werden muß.

---

**Tab. 3:** Transkript einer Bildernacherzählung der Froschgeschichte durch ein Kind des oberen Leistungsdrittels der 1. Klasse. Konventionen wie in Tab. 2. Vollverbformen sind besonders hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit auf die Verbflexionen zu lenken (Wode i.Dr.a).

---

- 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.
- 

Die zwei Transkripte sprechen auch ohne detaillierte wissenschaftliche Auswertung für sich. Tab. 3 zeigt, daß sich im Laufe des ersten Schuljahres eine explosionsartige Entwicklung für die Produktion vollzieht. Besonders profitieren Diskurs und Syntax unter Einschluß der Verbmorphologie. Wie in Tab. 2 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 selbst nach 9 Jahren Englischunterricht i.d.R. noch große Schwierigkeiten haben.

All diese Auffälligkeiten entsprechen dem, wie sich Kinder unter nichtschulischen Bedingungen eine L2 erschließen. Das gilt auch für den explosionsartigen Entwicklungsschub (Tab. 3), der sich innerhalb der ersten 7 Monate in der 1. Klasse vollzieht.

Mehr noch, im internationalen Vergleich zeichnet sich 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.

### **Englisch am Ende der 2. Klasse**

Der Textausschnitt vom Ende der 2. Klasse ist beigelegt, um zu illustrieren, daß die Kinder ihre Entwicklung im Anschluß an Tab. 2 fortsetzen und dabei auch weiterhin jene Strukturbereiche einbeziehen, die bekanntermaßen für Deutsche besonders problematisch sind, wie die oben bereits angesprochene Verbmorphologie (Tab. 4).

---

**Tab. 4:** Transkript einer Bildernacherzählung der Froschgeschichte durch ein Kind des oberen Leistungsdrittels der 2. Klasse. Konventionen wie in Tab. 3. Auch in Tab. 4 sind die Vollverbformen besonders hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit auf die Verbflexionen zu lenken (Wode i.Dr.c).

---

- 18: There are, in a room, a dog, a boy, and a frog. The frog was in a glass. It was night. The boy GOES SLEEPING, and the dog, too. The frog ehm GOES out of the glass and out of ehm of the room. Next morning, ehm the boy and the dog LOOKED in the glass and the frog was not there. The window was OPENED. The boy LOOKED in the shoe/ in / in or sh/ in her shoe, and the dog LOOKED in the glass with his ehm, *was heißt Kopf?*
- I: head
- 18: head, ehm, in the glass. Then the boy OPENED the window again and ehm CRIED: Ehm, where is, ehm no, where are you, frog? The dog, with the head in the glass, ehm FELL out of the window. And the boy CLIMB out of the window and ehm TAKE the dog out of the glass, eh, no, the glass is in ten thousand, *was heißt Scherben?*
- I: pieces
- 18: pieces, ehm, on the ground.
- I: 18, could you put down the book?
- 18: Yes. Then he go/ ehm the boy and the dog GO out, ehm, in the grass, and the boy CRIED, Frog, where are you, again. Then they WALKED in the forest. The boy LOOKED in a hole, ehm, and there COMES a *Biber*. *Was heißt das?*
- I: beaver
- 18: beaver. And the dog (*lacht*) ehm CRIED to a # mh beehouse (*lacht*). There can be/ ehm he THINK there can be the frog. But no. Mmh, the beehouse ehm FELLEDD from the tree, and the bees COME out. The boy ehm LOOKED in a tree and the dog RANNED away from the bees. He ra/ mh, the dog RANNED, in/ mh through the forest, and the boy FELLEDD ehm out of/ mh FELLEDD mh on the ground from the tree. There COMES an owl out of the tree. He/ the owl had SLEEPED and ehm # mh the boy CLIMBED on a # stone, and the owl # mh STAND on a tree. The dog GOES mh next to the stone. Then, then the mh boy CLIMBED on a # *Geweih*, *was heißt das?*
- I: antlers

- 18: antlers
- I: Mhm.
- 18: Mh, and the ant/ mh the # *Reh, was heißt das?*
- I: deer
- 18 : and the deer, mh, RANS to a # *Abgrund, was h/*
- I: ehm, cliff
- 18: cli/ cliff? And mh, the dog and the boy FELLERD into a water. And the deer mh STANDS there on the mountain. And the boy and the dog FELL into the sea. The deer LAUGHED, and the boy and the dog are in the water. Now he s/ mh the boy and the dog STANDS up and he stee/ SEE a # trunk in the water. The boy SAID to the dog: Be quiet. And dog and boy LOOKED behind the ehm # behind the trunk. There, he SEE a frog family. And there was the mh frog mh from/ that he mh SEARCHED. Then he TAKE the frog and GO ehm into her house. That was it.
- I: Great! Super, 18!
- 

Es handelt sich in Tab. 4 um dieselbe Aufgabe wie in Tab. 3. Tab. 4 illustriert einen bemerkenswerten Fortschritt. Man vergleiche z.B. die Verbformen. Die Dominanz der *-ing*-Formen wie in Tab. 2 ist überwunden. Nun treten Formen der 3. Pers. sg., wie *goes, comes, stands* auf; desgl. Präteritalformen, wie *looked, climbed, laughed*. Wie diese Verbformen im Hinblick auf ihren psycholinguistischen Status einzuordnen sind, wird an den nichtzielgerechten Formen deutlich. Für das Präteritum finden sich *sleeped* statt *slept*, *felled* statt *fell* oder *ranned* statt *ran*. Offensichtlich ist das Regelhafte an der Präteritalbildung erkannt. Was fehlt, ist das Wissen um Ausnahmen. Gleiches gilt für die 3. Pers. sg., wie die Formen *fells, rans* vermuten lassen. Die beiden Ø-Formen *take* und *go* statt *takes* und *goes* am Ende des Textes zeigen jedoch, daß noch nicht von einer gesicherten Beherrschung gesprochen werden kann. Insgesamt zeigt Tab. 4, daß die Kinder auch in der 2. Klasse ein bemerkenswertes Lerntempo beibehalten.

## 8. Frühe Mehrsprachigkeit: Machbarkeit, Chance, Risiko?

Trotz noch ausstehender detaillierter psycholinguistischer Analyse sind es Beobachtungen wie die obigen, die für eine fundierte Beurteilung der Machbarkeit und Sinnhaftigkeit vor allem der Frühvermittlung von Fremdsprachen herangezogen werden müssen, will man guten Gewissens die vielen Ängste und Befürchtungen gegenüber früher Mehrsprachigkeit zerstreuen, damit möglichst alle, zumindest aber möglichst viele Kinder von ihr profitieren.

Bekanntlich wird oft befürchtet, 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. Besonders häufig werden derartige Ängste im Zusammenhang mit Regionalsprachen geäußert. Diese Fragen ließen sich lange Zeit nur durch Bezug auf Forschungsergebnisse aus Kanada und anderen fernen Ländern beantworten. Durch die jetzt vorliegenden Ergebnisse aus Schleswig-Holstein und einigen westeuropäischen Ländern wird deutlich, daß die positive Wirkung früher Mehrsprachigkeit auch für europäische Verhältnisse und für Regionalsprachen 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 1. Klasse zu dem explosionsartigen Entwicklungsschub kommt, sollte nicht geschlossen werden, daß auf bilinguale Kitas ganz verzichtet werden kann. Im Gegenteil, der Schub in der 1. Klasse resultiert aus dem, was die Kinder sich rezeptiv in der Kita angeeignet haben. Letzteres ist die unentbehrliche Grundlage, auf der der IM-Unterricht 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.

Allerdings berichten manche Eltern, daß ihre Kinder zu Hause durchaus von sich aus Englisch verwenden, z.B. daß sie ihren Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern die neue Sprache beibringen, daß sie nach Bezeichnungen fragen oder daß sie spontan Englischsprachiges aus dem Fernsehen oder Rundfunk übersetzen.

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 keine der im Fremdsprachenunterricht sonst üblichen Erklärungen zu den sprachlichen Strukturen erhalten hatten, z.B. wie Verformen zu bilden oder wie die Wörter auszusprechen sind. Die Kinder haben sich diesen Entwicklungsstand selbst erschaffen. Deshalb belegen die obigen Beobachtungen, daß die Kinder über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen. Sie stehen nicht nur für den Erwerb der L1 zur Verfügung, sondern werden auch für den Erwerb weiterer Sprachen, inklusive Regionalsprachen in Schule, Kita oder in anderen Situationen aktiviert. Diese Fähigkeiten sind auch beträchtlich weniger altersabhängig als üblicherweise angenommen (Wode 1981, 1994b).

### **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 L1 leiden könnte. Das entspricht den Forschungsergebnissen aus anderen Ländern, z.B. aus dem Elsaß, aus Kanada oder Spanien. Die Entwicklung der L1 von immersiv unterrichteten Kindern ist der von monolingual aufwachsenden Vergleichskindern ebenbürtig oder oft sogar etwas voraus. Das ist besonders auffällig für die Entwicklung des Englischen bei anglophonen Kindern in

Kanada, die französischen IM-Unterricht 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. Die Berichte zum Erwerb von Regionalsprachen als L2 entsprechen diesen Befunden. (Einzelheiten Wode 1995).

### **Förderung von kognitiver Entwicklung und schulischer Leistungsfähigkeit**

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 Mathematikkennntnisse 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 (Petit 1996, Petit/Rosenblatt 1994). Gleiches wird in vielen Studien über die Entwicklung der Mathematikkennntnisse im kanadischen IM-Unterricht berichtet (z.B. Lambert/Tucker 1972, Swain/Lapkin 1982, Genesee 1987. Überblick Wode 1995). Auch bei den Kieler Kindern sind bislang in dieser Hinsicht keine Defizite sichtbar geworden.

### **Gibt es Risikogruppen?**

Diese Frage ist derzeit kaum erschöpfend zu beantworten. Die bislang besprochenen Ergebnisse und Erfahrungen betreffen zum einen Kinder aus Majoritäten, deren L1 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 IM-Unterricht in Kanada, die frankophonen ABCM-Schüler im Elsaß oder die finnischsprachigen Kinder aus dem schwedischen IM-Unterricht 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 besser oder gar neu lernen sollen. I.d.R. sind diese Kinder ohnehin mehrsprachig, und oft ist die Majoritätensprache ihre dominante. Auch diese 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).

Zur Vorsicht gemahnt werden muß z.Z. jedoch, wenn Kinder aus allochtonen Minderheiten, vor allem jene aus sozial schwachen Migrantenkreisen in gleicher Weise in den Verbund von Kita und Grundschule einbezogen werden sollen. 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.

## **9. Zum Schluß**

Die obigen Pilotergebnisse ermutigen in vieler Hinsicht zu einem radikalen Umdenken. Als zentrale Bereiche drängen sich von selbst auf: Die Verzahnung von Kita, Grundschule und Sekundarbereich im Lichte der psycholinguistischen Voraussetzungen der Schüler fürs Sprachenlernen, die Finanzierbarkeit sowie technische Aspekte wie die Verfügbarkeit von Lehrkräften, Lehrmaterialien usf.

## **Lernpsychologische Voraussetzungen**

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 L1 gilt, war bislang in dem Maße wie oben skizziert nicht dokumentierbar. Daß die Frühvermittlung von Fremdsprachen in der Kita mit anschließendem IM-Unterricht anderen Arten der Frühvermittlung dermaßen überlegen ist, darf niemanden überraschen, der sich erinnert, daß Kinder gerade während der Kita- und Grundschulzeit noch intensiv damit beschäftigt sind, ihre L1 zu lernen bzw. auszubauen. Diese Lernstrategien nutzen sie auch für die neue Sprache. Das bedeutet, daß die Kinder von Natur aus über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen. Daher gibt es aus psycholinguistischer Sicht keinen vernünftigen Grund, Kindern Mehrsprachigkeit, vor allem frühe

Mehrsprachigkeit und damit jenes kognitive Plus vorzuenthalten, das offenbar nur dann zu erzielen ist, wenn die Mehrsprachigkeit früh genug gefördert wird. Wie die oben genannten Forschungsergebnisse zum Baskischen und Deutschen in Frankreich, zum Dänischen in Deutschland, zum Katalanischen in Spanien oder zum Schwedischen in Finnland zeigen, scheint das auch für den Erwerb von Regionalsprachen zu gelten.

### **Das Kostenargument**

Die Frühvermittlung für Regional- und andere Sprachen könnte nur dann mit dem Hinweis auf erhöhte Kosten abgelehnt werden, wenn dabei an Modelle gedacht wird, bei denen zusätzliche Stunden und damit zusätzliche Lehrkräfte erforderlich sind, etwa wie im herkömmlichen lehrgangsorientierten Unterricht auf der Basis fester Stundenkontingente. Wie oben bereits erläutert, trifft das auf den Verbund von Kita und immersiver Grundschule jedoch nicht zu. In dieser Hinsicht ist der Kita-Grundschulverbund kostenneutral. Da er obendrein das leistungsstärkste unter den derzeit für dieses Alter verfügbaren Modellen ist, sollte er bei allen Planungen zur Frühvermittlung und/oder Intensivierung von Sprachenunterricht berücksichtigt werden.

Für den Sekundarbereich stellt sich die Situation anders dar. Solange an den Verstärkungsstunden im BIU festgehalten wird, müssen Mehrkosten, wie in Kap. I erläutert, hingenommen werden.

### **Verzahnung von Kita und Grundschule mit dem Sekundarbereich**

Dieser Frage kommt eine besondere Bedeutung zu. An ihr wird einerseits deutlich, wie wichtig es ist, die Bereiche Kita, Grundschule und Sekundarstufe im Zusammenhang zu betrachten. Andererseits lassen die obigen Tab. 2-4 erahnen, wie widersinnig es wäre, die Kinder aus dem Kita-Grundschulverbund nach herkömmlicher Weise dem üblichen Fremdsprachenunterricht für Anfänger auszusetzen. Die Kinder müssen leistungsgerecht dort weitergefördert werden, wo sie bei Ende der Grundschule angekommen sind, gleichgültig ob es sich um eine Fremdsprache oder eine Regionalsprache handelt.

### **Sprachenfolge**

Wenngleich die in diesem Beitrag herangezogenen entscheidenden Forschungsergebnisse das Englische betrafen, und zwar im Sekundar- wie im Primar- und Kitabereich, so ist das Modell des Verbundes von Kita, Grundschule und Sekundarstufe im Hinblick auf die Wahl der Sprachen grundsätzlich offen. D.h. sowohl Regional- wie größere Sprachen können als 1. oder 2. zusätzliche Sprache gewählt werden. Diese Entscheidung sollte von den Besonderheiten vor Ort abhängig gemacht werden. Dabei dürfte es am zweckmäßigsten sein, mit der am meisten bedrohten Sprache, i.d.R. also mit der Regionalsprache zu beginnen, ehe die Kinder mit 10-12 Jahren zu fragen beginnen, weshalb sie gerade diese Sprache lernen sollen. Wichtig ist jedoch in jedem Fall, daß das IM-Modell konsequent befolgt wird und daß auch gesichert ist, daß das erforderliche Personal und die Materialien vorhanden sind

**Anmerkung**

1. Dieser Text ist eine Weiterentwicklung von Wode i.Dr.c im Hinblick auf die Besonderheiten von Regionalsprachen.

## Literatur

- 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.
- Bel, A. (1994). Evaluating Immersion Programmes: The Catalan case. In: C. Laurén (ed.). *Evaluating European immersion programs*. Vasa: Vasa University Press, 27-46.
- 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.
- Brandt, B. (1998). Vergleich des aktiven mündlichen Wortschatzes von deutsch-englisch bilingual unterrichteten Schülern der 10. Klasse ohne verstärkten Vorlauf mit konventionell unterrichteten Schülern der Ricarda-Huch-Schule, Kiel (Jahrgänge 1995/96). Mimeo, Universität Kiel.
- 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.
- Chung, T. (1997). Linguistische Untersuchungen zum Englischwortschatz bei Schülern der 10. Klasse im bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein. M.A., Universität Kiel.
- Claussen, I. (1996). Ein Vergleich der Diskursfähigkeiten mono- und bilingual unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Mimeo, Universität Kiel.

- Claussen, I. & Kiel, K. (1994). Evaluierung der Syntax drei monolingual und sechs bilingual unterrichteter Schüler der Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll, im Rahmen der Unterrichtserprobung des Landes Schleswig-Holstein (Jahrgang 1994). Mimeo, Universität Kiel.
- Cohrs, I. (1998). Analysen zur Syntax: Satzstrukturen bilingual und nicht bilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufen. Kiel: l&f Verlag.
- Cohrs, I. & Wellmann, S. (1994). Evaluierung der Syntax sechs bilingual unterrichteter Schüler der Ricarda-Huch-Schule, Kiel, im Rahmen der Unterrichtserprobung des Landes Schleswig-Holstein (Jahrgang 1994). Mimeo, Universität Kiel.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: The Macmillan Press Ltd.
- Daniel, A. (1999). Querschnitts- und Longitudinaluntersuchungen zum Wortschatz bilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein. Kiel: l&f Verlag.
- Daniel, A. (2001). *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Diss., Universität Kiel.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, New York et al.: Oxford University Press, 1995.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, M.A.: Newbury House.
- Hammerich, C. (1999). Untersuchungen zum Wortschatz englisch-deutsch bilingual unterrichteter Schüler der 10. Jahrgangsstufe (1997) der Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll. Mimeo, Universität Kiel.
- Hustedt, M. (1999). Fehleranalyse zum Wortschatz bilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufe im deutsch-englisch-bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein, M.A.: Universität Kiel.
- 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.

- Kickler, K.U. (1995). Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht. Pilotstudie zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler anhand eines kommunikativen Tests. Kiel: l&f Verlag.
- Kiel, K. (1996). Linguistische Untersuchungen zur Syntax bilingualer Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Mimeo, Universität Kiel. Knust, M. (1994). "Bili ist echt gut ...": Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein. Kiel: l&f Verlag.
- Kölling, D. (2000). Wortschatzanalyse der mündlichen Daten von Schülern einer bilingual unterrichteten 10. Klasse des Helene-Lange-Gymnasiums (Rendsburg) des Jahrgangs 1998. Mimeo, Englisch Seminar der Universität Kiel.
- Kröger-Zühlke, B. (2000). Longitudinalstudien zur Entwicklung des Wortschatzes von der 7. zur 10. Klassenstufe bilingual unterrichteter Schüler. Mimeo, Universität Kiel.
- Krohn, G. (1996). Kohäsive Merkmale in mündlichen Texten bilingual englisch-deutsch unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Mimeo, Universität Kiel.
- Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). The bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. E. & Long, M. H. 1991. An introduction to second language acquisition research. Longman Group, Burnt Mill, Harlow, Essex.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Pied Piper.
- Mukherjee, V. (1999). Schriftlichkeit im bilingualen Unterricht: Kohäsive Merkmale in schriftlichen L2-Daten bilingual deutsch-englisch unterrichteter Schüler der 7. Jahrgangsstufe. Kiel: l&f Verlag.
- Nerlich, B. (1998). Vergleichende Untersuchungen zu Wortschatzfehlern bei bilingual unterrichteten Schülern der 7. Klassenstufe. Mimeo, Universität Kiel.
- Petit, J. (1996). Rapport d'évaluation sur les classes ABCM du Haut-Rhin. Année 1996. Rapport à l'intention du Conseil 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 Conseil régionale du Haut-Rhin, Colmar: Service langue et culture régionales.
- Pries, B. (1992). Die Evaluation der Syntax von Schülern aus der deutsch-englisch bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein (Jahrgang 1992). Mimeo, Universität Kiel.
- Rueß, C. (2000). Der Wortschatz 10. in Schleswig-Holstein bilingual unterrichteter Klassen im Querschnittsvergleich. Mimeo, Universität Kiel.
- Ruthenberg, T., (1999). Pilotuntersuchungen zu gesprächstaktischen Redemitteln bei L1-Sprechern und ihre Anwendungsmöglichkeiten bei L2-Sprechern. M.A., Universität Kiel.
- Schriever, A.-K. (1999). Vergleichende Untersuchungen zum Interaktionsverhalten bilingual und nichtbilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein: Pilotuntersuchungen der Schülerdiskussion des 7. Jahrgangs der Testjahrgänge 1992/93/94. Mimeo, Universität Kiel.
- 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.
- Stanko, A. (1999). Linguistische Untersuchungen zum Wortschatz bilingual und nichtbilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufe der Ricarda-Huch-Schule (Kiel) und der Hebbelschule (Kiel) des Jahrgangs 1997. Mimeo, Universität Kiel.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). Evaluating bilingual education: A Canadian case study. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wellmann, S. (1995). Die Evaluierung der Syntax mündlicher Daten von mono- und bilingual unterrichteten Schülern im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Mimeo, 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. (1994a). Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein, 2 Bde. Kiel: l&f Verlag.
- Wode, H. (1994b). Nature, nurture and age in language acquisition: The case of speech perception. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 169-187.
- Wode, H., (1995). Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.
- 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). BIU im Schnittpunkt von Praxis und Forschung. In: Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ed.). *Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen. Dokumentation der Tagung in Krokowa & Danzig, 6.-9.6.1998, 55-75.*
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary learning in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 243-258.
- Wode, H., i.Dr.a. Multilingual Education in Europe: What Can Preschools Contribute? 5<sup>th</sup> European Conference on Immersion Programs. Vaasa, Finland, August 2000.
- Wode, H., i.Dr.b. Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschulen: Chance oder Risiko? Vortrag Mulhouse, November 2000.
- Wode, H. (i.Dr. c). Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz (Schroedelverlag)
- 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.

## Weitere Information:

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](mailto:officeling@anglistik.uni-kiel.de)  
Homepage:  
<http://www.uni-kiel.de/anglistik>

