

**L2-Lauterwerb in bilingualen Kindertagesstätten**

**Henning Wode  
Claudia Berger  
Svenja Klust  
Gesa Tonn**

**Englisches Seminar**

**und**

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

**Tel. #49-(0) 431-880-2245**

**Fax: #49-(0) 431-880-1512**

**e-mail: [officeling@anglistik.uni-kiel.de](mailto:officeling@anglistik.uni-kiel.de)**

## **L2-Lauterwerb in bilingualen Kindertagesstätten**

### **Zusammenfassung**

Dieses ist ein Zwischenbericht zum Kieler Projekt zur Frühvermittlung von Sprachen in einem Verbund von bilingualer Kindertagesstätte (Kita) und immersiver Grundschule. Berichtet wird über den Lauterwerb des Englischen durch deutsche Kinder im Alter von 3;0-6;0 (3 Jahre, = Monate – 6 Jahre, 0 Monate) in einer deutsch-englisch bilingualen Kindertagesstätte. Gezeigt wird, daß diese Kinder schon mit 3;0 die für ältere deutsche Lerner des Englischen charakteristischen Fehler machen und daß sich daran bei den meisten Kindern auch bis zum Ende der Kita wenig ändert. Damit deckt sich das Verhalten der Kita-Kinder einerseits mit dem von Kindern vergleichbaren Alters, die Englisch als L2 außerhalb jeglicher institutioneller Einrichtungen wie Schulen, Kitas oder Horte lernen. Andererseits entsprechen die Kita-Kinder damit auch dem Verhalten älterer Kinder und Erwachsener in- und außerhalb von schulischen Lernkontexten. Widerlegt wird somit die weit verbreitete Auffassung, kleine Kinder würden die Aussprache ihnen fremder Sprachen schnell und mühelos lernen. Darüber hinaus wird angeregt, daß weitere bilinguale Kitas eingerichtet werden.<sup>1</sup>

### **1. Einleitung**

#### **Mehrsprachigkeit für Europa: Die 3-Sprachenformel**

Die Zielsetzung des Kieler Projektes zur Frühvermittlung ergibt sich aus der 3-Sprachenformel als zentralem Ziel der derzeitigen Sprachenpolitik in Europa. Die Formel besagt, daß alle Schüler die Möglichkeit erhalten sollten, mindestens drei Sprachen so weit zu lernen, daß sie funktional für die Ansprüche des späteren Lebens ausreichen. Darunter sollte eine große Weltsprache 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 Region der Schüler sein. Je nachdem welche Sprache die L1 ist, müßte die Wahl entsprechend getroffen werden. Dabei ist wichtig, daß die Schüler nicht alle dieselben Sprachen lernen, sondern möglichst unterschiedliche Kombinationen, um einem differenzierten Arbeitsmarkt gerecht werden zu können. Für jede unterrichtete Sprache sollte gewährleistet sein, daß die Schüler hinreichend in ihr alphabetisiert werden. Dieser Gesichtspunkt erfordert, daß die betr. Sprache hinreichend lange gefördert wird. Ein derartiges Bildungsangebot sollte fakultativ, aber möglichst flächendeckend der ganzen Bevölkerung zur Verfügung stehen. (Ausführlicher z.B. Wode 1990, 1992, 1995b, 1998a).

Wichtig ist, daß nicht nur die Fremdsprachen im üblichen Sinne, sondern auch die regional vorhandenen kleineren Sprachen 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. In diesem Beitrag wird daher oft die Bezeichnung *Fremdsprache* durch die Formulierung *zusätzliche Sprache(n)* ersetzt, damit autochthone Kleinsprachen und Migrantensprachen einbezogen sind.

## **Grundriß der Schulkonzeption**

Das Ziel, daß jedes Kind möglichst 3 Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau beherrschen sollte, ist nur zu erreichen, wenn möglichst früh mit dem Erwerb der ersten Fremdsprache begonnen wird, um dann mit Beginn des Sekundarbereichs genügend Zeit für die intensive Vermittlung der zweiten zur Verfügung zu haben. (Einzelheiten s. Wode 1992, 1995b, 1998b, 2000a, b, 2001a). Entsprechend liegt dem Kieler Projekt zur Frühvermittlung folgende Überlegung zu Grunde: Die L2 wird im Alter von drei Jahren in bilingualen Kitas eingeführt, und zwar entweder als erste Fremdsprache oder als regionale Minderheitensprache und anschließend in der Grundschule kontinuierlich nach der Immersionsmethode weitergefördert. Am Ende der Primarstufe wäre zu überlegen, ob diese Sprache ganz aus dem Angebot herausgenommen wird oder mit geringem Stundensoll und immersivem Sachunterricht in ausgewählten Fächern in den Sekundarbereich hinein weitergeführt wird. Letzteres wäre günstiger, um die altersgemäße Entwicklung der Schriftlichkeit zu gewährleisten. Beide Alternativen schaffen den erforderlichen Raum, um die nächste Sprache mit Beginn der Sekundarstufe, z.B. durch bilingualen Unterricht, intensiv fördern zu können. (Ausführlicher z.B. Wode 1990, 1992, 1995b, 1998b).<sup>2</sup>

Im folgenden werden zunächst die sprachliche Situation in diesen bilingualen Kitas sowie die Datenerhebungsmethoden und der theoretische Ansatz skizziert. Danach wird auf einige Besonderheiten in der Entwicklung der Perzeption und die Diskrepanzen zwischen Perzeption und Produktion hingewiesen. Dies erklärt, weshalb die Kinder schon mit 3;0 die für deutsche Lerner des Englischen typischen Transferphänomene produzieren. Sie begründen sich perzeptorisch.

### **2. Zur Struktur und Funktionsweise bilingualer Kitas**

Eingerichtet werden diese bilingualen Kitas, um durch die frühe Vermittlung einer L2 der derzeitigen europäischen Herausforderung gerecht werden zu können, daß jedes Kind möglichst 3 Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau beherrschen sollte. Zu erreichen ist dies nur, wenn möglichst früh mit dem Erwerb der ersten zusätzlichen Sprache begonnen wird, um dann etwa mit Beginn des Sekundarbereichs genügend Zeit für die Vermittlung der zweiten zur Verfügung zu haben. (Einzelheiten Wode 1992, 1995b, 1998b, 2000a, b, 2001a).

Dieser Beitrag stützt sich vor allem auf Untersuchungen zur deutsch-englisch bilingualen AWO-Kindertagesstätte in Altenholz bei Kiel. Sie wurde 1996 eingerichtet. Der erste Jahrgang besucht ab Herbst 2001 die 3. Klasse der benachbarten Grundschule (Wode 2000b). Die Englischkenntnisse der Kinder werden mit Eintritt in die Grundschule kontinuierlich über Immersion weitergefördert. Dieser Bericht betrifft nur die Daten aus der Kita-Zeit. Zum Verständnis ist es wichtig, daß kurz die Art geschildert wird, wie die Kinder Zugang zum Englischen hatten und wie sie dieses Angebot nutzten.

#### **Zugang zur L2**

Betreut werden die Kinder von zwei BetreuerInnen A und B. A spricht die L1 bzw. die dominante Sprache der Kinder, B die L2. B verwendet im Umgang mit den Kindern ausschließlich Englisch, B muß aber auch so viel Deutsch verstehen, daß die Kinder sich auf deutsch mit ihren Anliegen an ihn/sie wenden können.

#### **Art und Umfang des L2-Kontaktes**

Die Art des Englisch, das den Kindern als Model dient, ist das des gesamten Umfeldes, also nicht nur das der BetreuerInnen. In der Altenholzer Kita hatten die hier zu besprechenden Kinder anfangs eine amerikanische Erzieherin aus der Gegend von Washington, DC. Ihr Englisch läßt sich als General American charakterisieren. Danach kam ein britischer Erzieher hinzu, der weitgehend das britische English gemäß der *recieved pronunciation* sprach, und danach eine Betreuerin aus dem westlichen Yorkshire. Sie hatte einen nördlichen Akzent. Natürlich bestärken sich die Kinder auch gegenseitig in ihrer Aussprache. Und letztlich dürfte auch das Englisch, das die Kinder von den MitarbeiterInnen der Forschungsgruppe und aus den Medien hörten eine Rolle gespielt haben.

Wieviel Kontakt zum Englischen die Kinder tatsächlich haben und wie weit sie davon Gebrauch machen, läßt sich aufgrund der offenen Konzeption der Kita kaum sinnvoll quantifizieren. Grundsätzlich wird kein Zwang auf die Kinder ausgeübt. Das betrifft sämtliche Aktivitäten, auch die englischsprachigen. Das bedeutet, daß die englischsprachigen Betreuer zwar ausschließlich Englisch verwenden; zu jedem Zeitpunkt aber werden auch alternativ deutschsprachige Angebote gemacht. Es bleibt den Kindern überlassen, welche sie wählen. Darüber hinaus werden die Kinder zwar in Gruppen zusammengefaßt, die Gruppenräume bleiben aber stets geöffnet, so daß ein reger Besuchsverkehr zwischen den verschiedenen Gruppen stattfinden kann. Auf diese Weise ist es auch Kindern aus nicht bilingualen Gruppen jederzeit möglich, sich den bilingual geführten anzuschließen und umgekehrt.

### **Sprachverwendung**

Es gibt keinerlei Restriktionen und Vorschriften wie mit Englisch umzugehen ist. Der Grundgedanke ist, daß keine Veränderungen oder gar Abstriche am üblichen curricularen Programm vorgenommen werden. Es wird lediglich in der L2, in diesem Fall auf Englisch durchgeführt. Getreu dem Grundgedanken der Immersion werden keinerlei Lehrverfahren nach Art schulischen Fremdsprachenunterrichts eingesetzt. Die fremdsprachigen Betreuer achten lediglich darauf, daß sie die Verwendung des Englischen kontextuell absichern. D.h. man zeigt auf die Dinge, über die gesprochen wird, und knüpft bei den Aktivitäten möglichst an das an, was die Kinder bereits kennen. Aus dieser Art von Input erschließen sie sich in einer Weise eigenständig die Zielsprache, wie sie es auch in nicht-schulischen Spracherwerbssituationen tun. (Zu weiteren Einzelheiten solcher Kitas s. Wode 1997a, 1998b, 2001a).

## **3. Methodisches**

### **Theoretische Ausrichtung: Phonologie im Rahmen von UTA und PBP**

Als theoretischer Rahmen dient UTA (*universal theory of language acquisition*) im Zusammenhang mit PBP (*perception-based phonology*). Dieser universalistische Ansatz sieht vor, daß alle Spracherwerbstypen in einer Theorie zusammengefaßt werden, um auf diese Weise die menschliche Sprachfähigkeit als Einheit zu charakterisieren. Für den Teilbereich der Phonologie gilt dabei, daß gemäß PBP die Produktion und die Perzeption berücksichtigt werden. Das ist u.a. deshalb erforderlich, weil gezeigt werden kann, daß so grundlegende theoretische Konstrukte wie das Phonem oder die Typologie der distinktiven Schallmerkmale ihren Ursprung nicht in der Produktion, sondern in der Perzeption haben und daß die Perzeption in besonderer Weise die Struktur und Funktionsweise von Lautsystemen mitbestimmt (z.B. Wode 1994b, 1995a, 1997b, c).

### **Perzeption und Produktion**

Darüber hinaus gilt es sich bei der Beurteilung der Daten zur phonologischen Entwicklung der Kita-Kinder klar zu machen, daß Produktion und Perzeption berücksichtigt werden müssen. Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse zur Sprachschallwahrnehmung bei Neugeborenen und Kleinkindern bis zum Alter von 1;0 zeigen, daß die Entwicklung der Perzeption der Entwicklung der Produktion z.T. weit voraus ist. In spracherwerblicher Hinsicht geraten diese Diskrepanzen zwischen Perzeption und Produktion durch UTA und PBP zwangsläufig in den Blickpunkt. Dabei wären sie nicht sonderlich bemerkenswert, wenn sie nicht z.T. mehrere Jahre betrügen. Eine besonders weite Zeitspanne ist für den L1-Erwerb des Hindi berichtet. Bekanntlich unterscheidet Hindi im Hinblick auf die Stimmhaftigkeit stimmlos aspirierte Verschlüsse, stimmlos nicht aspirierte Verschlüsse und solche mit vor der Verschlüßlösung einsetzender Stimmhaftigkeit. Produzieren können L1-Kinder im Hindi letztere erst sicher mit sechs bis sieben Jahren (Davis 1992, 1995). Wahrnehmen können sie diese Unterscheidungen aber schon mit der Geburt. (Vgl. auch Gandour et al. 1986 für Thai. Überblick Wode 1999).

Derartige Diskrepanzen legen den Schluss nahe, daß Perzeption und Produktion einer Entwicklung unterliegen, bei der zwar die Perzeption die Produktion steuert, die Ausbildung der die Produktion steuernden kognitiven Prozesse aber eine sehr viel längere Zeit als die rein perzeptorischen erfordert (Wode 1990b, 1995a). Dergleichen muß auch für die L2-Entwicklung der Kita-Kinder angenommen werden.

### **Alter und L2-Erwerb: Eine Forschungslücke**

Die Forschungslage weist für die Produktion wie die Perzeption gleichermaßen eine Lücke für den Altersbereich unter 4;0 auf. Für die Produktion gibt es, soweit ich sehe, keine detaillierten Studien, die für die Zwecke dieses Beitrages herangezogen werden könnten. Das m.W. jüngste Kind, zu dem detaillierte Daten vorliegen, stammt aus dem Kieler Korpus. Es hatte mit 3;11 erstmals Kontakt zum Englischen als seiner L2. Darüber hinaus hatten wir in Kiel Gelegenheit, ein L1-englischsprachiges Kind kurzfristig zu beobachten, das im Alter von 2;8 erstmals Kontakt zum Deutschen als L2 hatte. Allerdings war es schon 3;2 Jahre alt, als wir es trafen. Mein Eindruck war damals, daß dieses Kind bereits die aus dem L2-Erwerb bekannten typischen Transferfehler machte, wie sie von älteren Jugendlichen und Erwachsenen geläufig sind.

Für die Perzeption stellt sich die Forschungslücke anders dar. Zur Verfügung stehen Studien über Neugeborene bis zum Ende des ersten Lebensjahres. 1-, 2- oder 3-jährige Kinder hat man bislang nicht untersuchen können, da die Methoden, die sich für Neugeborene und Kinder unter einem Jahr eignen, bei Kindern ab 1;0 nicht mehr taugen. (Einzelheiten Wode 1994a).

Dessen ungeachtet lassen sich die Forschungsergebnisse zur Sprachschallwahrnehmung monolingualer L1-Kinder auch zur Einschätzung des L2-Erwerbs heranziehen. Diese Forschung hat gezeigt, daß das perzeptuelle Verhalten sich im Laufe des ersten Lebensjahres verändert. Gegen Ende dieser Zeitspanne ist die Sprachschallwahrnehmung bereits auf die Kategorien der Zielsprache so ausgerichtet, daß die Kinder, obwohl sie selbst noch kein Wort ihrer L1 sprechen, bereits die perzeptuellen Kategorien dieser Sprache entwickelt haben, so daß sich ihr Entwicklungsstand in dieser Hinsicht im großen und ganzen mit dem älterer Kinder und Erwachsener deckt. Entsprechend reagieren Kinder vor Ende des ersten Lebensjahres im Hinblick auf jene lautlichen Kategorien, die in ihrer L1 nicht vorkommen, bereits so wie ältere Jugendliche und Erwachsene. D.h. einige Lautkategorien werden auch später noch gut unterschieden; andere nicht (z.B. Werker et al 1981, Werker/Tees 1984, Best et al 1988). Ergänzt sei auch, daß die Entwicklung der Vokale eher beginnt als die der Konsonanten (Kuhl 1992). Überblicke zu Vokalen und Konsonanten (Best 1994 Wode 1999).

## Datenerhebung in der Kita

Die Datenerhebung im Kindergarten war in sofern schwierig, als die Kinder untereinander spontan kaum Englisch verwenden. Folglich lassen sich die erforderlichen Daten auch nicht durch teilnehmende Beobachtung gewinnen.

Dieses Verhalten der Kinder darf nicht überraschen, schließlich wissen sie, daß bis auf die englischsprachigen Betreuer alle anderen Personen hervorragend Deutsch sprechen. Es gibt daher keinen echten Grund für die Kinder, sich des Englischen zu bedienen, es sei denn, sie werden in Situationen gestellt, in denen Englisch sich nicht umgehen läßt, z.B. in entsprechend strukturierten Tests. Zu diesem Zweck wurden Bildbenennungs- und -erkennungstests entwickelt sowie Rollenspiele mit Hilfe von Handpuppen durchgeführt. (Einzelheiten s. Westphal 1998, Berger 1999, Tiefenthal 1999, Maibaum 2000, Wode 2001a). Die Kinder nehmen solche Herausforderungen begeistert an, so daß sich entsprechende Daten leicht gewinnen lassen. Allerdings wurden keine gezielten Tests zur Phonologie eingesetzt. Die erforderlichen Produktionsdaten fielen bei den übrigen Tests mit an. Für die Perzeptionsuntersuchungen fehlten die technischen Voraussetzungen.

## Datenauswertung

Die Analyse der Daten und die Darstellung der Ergebnisse erfolgt so, daß verglichen wird, ob und in welchem Maße die Lautproduktion der Kinder im Kindergarten dem entspricht, was aus der bisherigen Forschung für ältere Lerner bekannt ist. Abzuheben ist dabei besonders auf die strukturellen Besonderheiten der entwicklungspezifischen Strukturen. Zu diesem Zwecke werden die Kita-Daten mit denen von vier deutschen Kindern verglichen, die im Alter zwischen 3;11 und 8;11 Englisch unter natürlichen Bedingungen als L2 erlernten. Ihr L2-Lauterwerb ist sehr detailliert untersucht worden (z.B. Wode 1977, 1978, 1980, 1981). Von besonderem Interesse ist dabei das mit 3;11 jüngste Kind.

## 4. Ergebnisse

Die Argumentation erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird gezeigt, daß ab dem Alter von ca. 4;0 aufwärts die gleichen entwicklungspezifischen Fehler auftreten und damit vermutlich auch die gleichen Sprachlernfähigkeiten und Sprachverarbeitungsmodalitäten im Spiel sind. Als zweiter Schritt wird dann an den Daten aus dem Kindergarten illustriert, daß diese Schlußfolgerung schon ab 3;0 gilt. Allerdings erfordert sie eine Einschränkung. Am Beispiel von IG, dem mit 3;11 jüngsten der 4 deutschen Vergleichskinder zeigt sich, daß der Einstieg in die L2-Produktion über den jeweiligen Entwicklungsstand der L1 erfolgt. Das wird deutlich, wenn IGs Substitutionen für den L1-Erwerb mit denen verglichen werden, die sie am Beginn ihres L2-Erwerbs vornimmt (Tabelle 1).

### Grundlage und Ausgangspunkt: Der Entwicklungsstand der L1

**Tabelle 1:** IGs Verwendung von [Q D] in ihrem L1- und L2-Erwerb (nach Wode 1981).

L1-Laut	Kind L1	L1-Wort		Kind L1	L2-Wort	Kind L2
/[t]S/	Q	schön	Søn	Qø̃n	fishing much	fÈQÈN matQ
/[d]J/	D	Garage	garAJ´	RAD´	Ginger	dDÈnDa
/z/	D	soll	zÅl	DÅl	guys	gaÈQ~

/s/	Q	weiß	vaÈs	vaÈQ	sit yes	QÈt jEQ
-----	---	------	------	------	------------	------------

≈ auslautende stimmhafte Obstruenten werden entstimmt.

Aus Tabelle 1 wird deutlich, daß IG mit 3;11 in ihrem Deutsch die Unterscheidung zwischen /s z (t)S (d)ʃ/ noch nicht hat und stattdessen diese Phoneme durch [Q D] ersetzt. Daß sie dabei dentale Frikative verwendet, ist ihrem Lispeln zuzuschreiben. Die drei rechten Spalten von Tabelle 1 zeigen, daß diese Substitutionen auch für die L2 vorgenommen werden.

Darüber hinaus ist in den oben zitierten Arbeiten bereits auf mehreres hingewiesen worden. Zum einen, daß beim frühen L2-Erwerb weder bei IG noch bei den anderen drei Kindern die für den L1-Erwerb charakteristischen phonologischen Prozesse, z.B. Konsonantenharmonie, Stoppen oder Reduplikation zu beobachten sind. Zum anderen, daß keines der vier Kinder artikulatorische Muster analog zu den frühen Stadien des L1-Erwerbs im Sinne von Piske 2001 verwendete. Drittens, daß die vier Kinder trotz der Altersunterschiede im wesentlichen die gleichen entwicklungspezifischen Strukturen aufweisen. Viertens, daß diese Strukturen denen entsprechen, die aus dem englischen Fremdsprachenunterricht deutscher Schüler sowie aus Untersuchungen zu erwachsenen L2-Lernern des Englischen mit Deutsch als L1 bekannt sind (Schröder 1979, Wode 1981).

### **L2-Substitutionen**

In Tabelle 2 sind jene englischen Phoneme aufgelistet, die erfahrungsgemäß für deutsche L2-Lerner/Sprecher problematisch sind. Obwohl Tabelle 2 lediglich Evidenz für die vier Kieler Kinder enthält, sei nochmals darauf hingewiesen, daß diese Daten den Beobachtungen aus anderen L2-Erwerbssituationen, u.a. auch aus dem Fremdsprachenunterricht entsprechen (z.B. Schröder 1979). Die beiden älteren Kinder HEI und BIR sind deshalb in Tabelle 2 mit einbezogen, damit deutlich wird, daß die Substitutionen der beiden jüngeren Kinder auch für die beiden älteren gelten.

**Tabelle 2:** Segmentsubstitutionen im L2-Englischen von vier deutschen Kindern für die englischen Phoneme, die während der frühen Stadien des L2-Erwerbs für deutsche Sprecher i.d.R. problematisch sind (nach Wode 1981).

L2-Laut	L2-Substitutionen			
	HEI (8;11)	BIR (7;11)	LA (5;11)	IG (3;11)
<b>Konsonanten</b>				
/r/	-	Â	w	w
		w		
/Q-/	Q-	s-	Q-	Q-
	s-	Q-	s-	f-
/-Q-/	-Q-	-Q-	-Q-	-
	-f-			
	-s-			
/D-/	D-	d-	D-	d-
	d-	z-	t	
	z-			
/-D-/	-d-	-d-	-	-
	-D-			
/w/	w	w	w	w
	v	v	v	v
				f
/v-/	v-	w-	w-	w-
	w-		v-	v-
			®-	
/-v-/	-v-	-v-	-v-	-v-
	-w-		-f-	
/l/	l	l	l	l
<b>Vokale</b>				
/æ/	E	E	E	E
/Oø/	o	o	o	o
/EÈ/	e > EÈ	e > EÈ	e > EÈ	e > EÈ
/E <sup>r</sup> /	π <sup>´</sup>	π <sup>´</sup>	π <sup>´</sup>	π <sup>´</sup>
/V <sup>r</sup> /	V <sup>á</sup> > V <sup>´</sup>	V <sup>á</sup> > V <sup>´</sup>	V <sup>á</sup> > V <sup>´</sup>	V <sup>á</sup> > V <sup>´</sup>

Tabelle 2 zeigt zwei Arten von Substitutionen, und zwar solche, die aus Transfer aus der L1 resultieren, und solche, bei denen das nicht der Fall ist. Zu letzteren gehören die Substitutionen für /r/ mit Ausnahme des uvularen [ , ], zu ersteren alle anderen unter Einschluß der Vokale und [ , ] als Substitution für /r/. Wie bereits in Wode 1977, 1981 erläutert kann nur [ , ] als Substitution für das englische /r/ als durch Transfer bedingt gelten. Vermutlich brachte BIR deshalb ihr deutsches /r/ mit dem englischen in Verbindung, da sie ein besonderes Interesse an der Verschriftung des Wortes *orange* hatte. Das englische Wort schreibt sich wie die deutsche Entsprechung, so daß die Gleichsetzung des englischen mit dem deutschen /r/ geradezu nahe lag. Im allgemeinen jedoch dominiert für den Erwerb des Englischen /r/ sowohl im L2- wie im L1-Erwerb [w]. An Tabelle 2 ist ferner zu beachten, daß die Daten der vier Kinder für die gesamte durch sie abgedeckte Altersspanne zwar nicht identisch, aber dennoch



derart parallel sind, daß man davon ausgehen kann, daß die Kinder die gleichen Lernfähigkeiten aktivieren und den gleichen Lernprozess durchlaufen.

Als nächster Schritt in der Argumentationskette gilt es zu prüfen, ob und in welchem Ausmaße die entwicklungspezifischen Strukturen der Kinder in der Kita sich mit denen anderer Altersgruppen bzw. anderer Lernsituationen decken oder ob sich Unterschiede erkennen lassen, die mit Altersabstufungen korrelieren. Zu diesem Zweck werden im folgenden die Daten zum L2-Englisch der vier deutschsprachigen Kinder aus Tabelle 2 mit der Evidenz aus der bilingualen Kita verglichen. In Tabelle 3 sind für fünf Kinder im Kita-Alter die transferbasierten Substitutionen zusammengestellt; für das englische /r/ in den Tabellen 4-5.

### Transferbasierte Substitutionen

Von den fünf Kindern im Kita-Alter in Tabelle 3 sind drei Kita-Kinder. Ihre Daten stammen aus Bildbenennungstests. Die beiden anderen Kinder sind die zwei jüngsten aus Tabelle 2. Diese drei Kita-Kinder wurden deshalb ausgewählt, weil sie die Kita erst ein halbes Jahr besuchten, es sich daher bei ihren Substitutionen um relativ frühe Entwicklungen handelt und man auf diese Weise einen Einblick in die Anfänge des L2-Lauterwerbs gewinnt.

**Tabelle 3:** Segmentsubstitutionen wie in Tabelle 2 für zwei der Kinder aus Tabelle 2 im Kita-Alter und drei Kita-Kinder. A9 etc. = laufende Nummer der Kita-Kinder. LA und IG lispelten. Die Daten der Kita-Kinder stammen aus Bildbenennungstests.

L2-Laut	L2 -Substitutionen				
	Lars (5;11)	Inga (3,11)	A 17	A 9	A 19
<b>Konson.</b>					
/Q-/	Q-	Q-	ts	s	s
	s-	f-	s	Q	ts
				ts	
/-Q-/	-Q-	-	-	-	-
/D-/	D-	d-	-	-	-
	t-				
/w/	w	w	-	w	w
	v	v		v	v
		f			
/v-/	w-	w-	f	f	f

v- "v- " "v v @- " /-v- / " -v- " -v- " - " - " - " -f-  
 " " " " /l/ " l " l " l l l **Vokale** /æ/ " E " E " E E E  
 æ /Oø/ " o " o " o o o a a /EÈ/ " e > EÈ " e  
 > EÈ " " e /E<sup>r</sup>/ " π ' π ' - " - " - " /V<sup>r</sup>/ " V ' > V<sup>â</sup> V ' > V<sup>â</sup> - " -  
 " V<sup>â</sup>

Auch ohne weitere Erläuterungen ist an Tabelle 3 leicht zu erkennen, daß die Daten den Schlußfolgerungen zu Tabelle 2 entsprechen, nämlich daß die transferbasierten entwicklungspezifischen phonologischen Strukturen sich für beide L2-Erwerbssituationen und die entsprechenden Altersbereiche decken.

### Nicht transferbasierte Substitutionen

Die Beobachtungen zum englischen /r/ sind hier mit einbezogen, um zu zeigen, daß die strukturelle Parallelität zwischen den Kita-Kindern und den vier naturalistischen Lernern auch für jene Substitutionen gelten, die nicht auf Transfer beruhen.

Die bisherige Forschung hat gezeigt, daß das retroflexe /r/ des amerikanischen Englisch und die friktionslose Variante des britischen Englisch sowohl im L1- wie im L2-Erwerb so gelernt wird, daß das Phonem anfangs entweder ausgelassen oder durch [w] ersetzt wird (Wode 1977, 1981). Tabelle 4 enthält die Evidenz für die drei jüngeren deutschen Kinder aus Tabelle 2 unter Einschluß der beiden Kinder im Kita-Alter. Das ältere Kind HEI ist nicht mit einbezogen, weil es aufgrund der Tatsache, daß es bereits in Deutschland in die vierte Klasse gegangen war, in der Alphabetisierung weit fortgeschritten war, so daß zu befürchten stand, daß es von diesen Kenntnissen Gebrauch machen würde. Allerdings hat HEI das nicht getan. Tabelle 5 enthält die /r/-Daten zu fünf Kita-Kindern.

**Tabelle 4:** Die frühen L2-Substitutionen für das englische /r/ bei drei deutschen Kindern, die Englisch als L2 unter nicht-schulischen Bedingungen lernten. x = derartige Substitutionen sind belegt, jedoch nicht für das betreffende Wort.

L2	Wort	BIR 7;11	LA 5;11	IG 3;11
/r-/	Redding ready	x wEdi	wEdÈN x	wEdÈN wEdi
/CrV/	Craig Trinity Center truck	k <sup>h</sup> wEk x t <sup>h</sup> wak	k <sup>h</sup> wE:k t <sup>h</sup> wÈnÈti QEntå x	k <sup>h</sup> wEÈk x x
/V <sup>r</sup> /	hammer here	hEmå hiå	hEmå hiå	hEmå hiå

**Tabelle 5:** Frühe L2-Substitutionen für das englische /r/ durch deutsche Kita-Kinder. -- = wurde nicht versucht. A 17, A 9 etc. = laufende Nummer der Kita-Kinder mit Altersangabe. Die Daten der Kita-Kinder stammen aus Bildbenennungstests.

L2	Wort	A17/3;10	A9/4;2	A19/4;10	A6/4;11	A8/4;11
/r-/	robot red	-- wEt	-- --	-- ®E:t	wÅbat wEt	-- ®Et
/CrV/	green three	-- --	gwin svi (3) tsÈ	g@in Q@i (2)	gwin svi (2)	gwin twi t@i
/V <sup>r</sup> /	car ears four	-- -- foå* <sup>1</sup>	-- -- fÅ: fA: fÅå	ka: Øås fo:	ka: (2) i'Q fo	kaø -- fo
-/V' /	football player water	bOl --	fÅtbOlå xøtbÅlple å wOtå (2)	føtbal å --	føtbOl føtbOlple å wOtå	føtbølple å --

/VrV/	orange	--	--	ÅwEnS	ÅwÈnS	o : ÈnS
	cherry	--	SEÂi	Se : Âi	SEvi	tSEvi

\*

statt *two*

Tabelle 5 enthält zwei Reihen mehr als Tabelle 4. Die Daten zu /Vr/ sind gegenüber Tabelle 3 zweifach unterteilt, indem die Wörter mit der unbetonten Endsilbe *-er* in eine Reihe und die übrigen Fälle des postvokalischen /r/ in einer anderen Reihe aufgeführt sind. Für beide Zielstrukturen variierte der Input für die Kita-Kinder zwischen /V´ / und /Vʳ/ je nachdem, ob die Betreuerinritisches oder amerikanisches Englisch sprach. In beiden Fällen verwendeten die Kita-Kinder ihr deutsches /ã/.

Darüber hinaus wurde in Tabelle 5 für die Zielstruktur /VrV/ eine getrennte Zeile vorgesehen, weil es einige wenige Fälle von [R]- und [v]-Substitutionen für das intersyllabische /-r-/ gab.

### Variation

Wie zu erwarten, findet sich ein hohes Maß an inter- und intraindividuelle Variation auch zwischen den Kita-Kindern. Tabelle 6 zeigt dies für zehn von ihnen. Die englischen Zielphoneme sind wiederum jene, die erfahrungsgemäß deutschen Lernern Probleme machen. In Tabelle 6 sind die Substitutionen pro Kind nach der Häufigkeit ihres Vorkommens angeordnet.

**Tabelle 6:** Inter- und intraindividuelle Variation für 10 Kita-Kinder für jene englischen Phoneme, die für deutsche Lerner üblicherweise problematisch sind. A5, A6 etc. = laufende Nummer der Kita-Kinder. Die Daten der Kita-Kinder stammen aus Bildbenennungstests.

L2 Laut	A5	A6	A8	A9	A10	A11	A13	A14	A15	A22
<b>Kons.</b>										
/Q/	ts s	Q s t tQ ts	Q t S	s Q ts	Q ts d	Q s z	ts Q s S	t Q s	d Q s	f Q
/w/	w	w	w	w v	w v	w v	v w	w	w ®	w
/v/	f v	f v	f v	f v	f v	v f	f v	f v w	f v	f v
/l/	l	l	l	l	l	l l>	l l>	l l>	l l>	l l>
/r/	w v ,	w v	® w	v , w ®	w ® v ,	w v ® r ,	v w ® l	v w	® w R ,	w ® ,
<b>Vok.</b>										
/æ/	E a E:â	E	E æ	E æ	a E æ	E æ i U a	E æ	E a U	E æ	E
/˘ø/	oø oø o O	Oø o O	o	o	ø Oø o	ø o	ø oø	ø Oø	ø aø O	ø Oø O
/E! /	E e i E!	E!	E! E e i	e	E e	E! e i	E!	E! e	E! e	E!
/V <sup>r</sup> /	V <sup>â</sup> V:		V <sup>â</sup>	V <sup>â</sup>	V <sup>â</sup> V:		V <sup>â</sup>	V <sup>â</sup>	V <sup>â</sup>	V <sup>â</sup>

Die Evidenz für die Kita-Kinder aus Tabelle 6 zeigt, daß auch für sie das Ausmaß der inter- und intraindividuellen Variation relativ groß ist. Bei den Kita-Kindern findet sich zwar ein breiteres Spektrum an strukturellen Optionen, sie gehen aber sämtlich in die gleiche Richtung wie die der Vergleichskinder. Darüber hinaus konnten wir beobachten, daß es eine relativ lange Zeit dauert, bis sich die Aussprache der einzelnen Kinder bzw. der Gruppe stabilisiert. Das verdeutlicht das strukturelle Spektrum der Variation. Die dominanten Substitutionen decken sich für alle Kinder, gleichgültig wie lange sie im bilingualen Kindergarten waren. D.h. selbst nach zweieinhalb Jahren Kontakt, wie im Fall des Kindes A8, scheinen ihre

Produktionen immer noch nicht voll stabilisiert zu sein und die Struktur der Substitutionen entspricht der der anderen Kinder.

## **6. Schluß**

Insgesamt sind die hier besprochenen Daten in hohem Maße vereinbar mit der Annahme, daß die Art, wie der L2-Lauterwerb strukturell beginnt, vom Entwicklungsstand der L1 abhängt und daß sich darüber hinaus keine altersabhängigen Unterschiede im Hinblick auf die L2-phonologischen Strukturen nachweisen lassen. Ferner ist, wie nicht anders zu erwarten, ein weites Spektrum an intra- und interindividueller Variation zu beobachten.

Leider liegen bislang noch kaum vergleichbare Studien aus anderen Kitas vor. Vorschnelle Generalisierungen verbieten sich daher. Dennoch scheint es, daß der erste Kita-Jahrgang aus Altenholz im Trend dessen liegt, was sich auch in deutsch-französisch bilingualen Kitas im Elsaß (Petit 1996, Petit/Rosenblatt 1994), in einer deutsch-französisch bilingualen Kita in Rostock (Lauer 2001) und in den nachrückenden Jahrgängen in Altenholz (Berger 1999) beobachten läßt. Man kann davon auszugehen, daß die Kita-Kinder in Altenholz nichts leisten, was andere Kinder unter vergleichbaren Bedingungen nicht auch leisten könnten. Deshalb scheint es nicht nur gerechtfertigt, sondern geradezu geboten, darauf zu drängen, daß weitere Kitas nach dem Altenholzer Muster im Verbund mit immersiv unterrichtenden Grundschulen eingerichtet werden. Das umso mehr, als die Beobachtungen zur weiteren Entwicklung der Kita-Kinder in der Grundschule zeigen, daß sie sich dort bei Immersionsunterricht geradezu atemberaubend zügig weiterentwickeln, so daß sie bereits gegen Ende des 1. Schuljahres ein Englischniveau erreichen, das z.B. Schüler der Europaschule in Varese, Italien, bei intensivem herkömmlichen lehrgangsorientierten Englischunterricht von mindestens 1 Stunde pro Woche von der 1. Klasse an erst nach drei Jahren oder später erreichen (Wode 2001a). Allerdings betrifft dieser Lernerfolg nicht so sehr die Aussprache, sondern vor allem Wortschatz, Morphosyntax, Syntax und Diskurs.

**Anmerkungen**

1. Dieser Bericht beruht auf meinem Vortrag anlässlich des VHS-Sprachenkongresses 2001 in Norderstedt. Für die Fragestellung dieses Artikels konnte über einige Passagen Wode 2001b adaptiert werden.

2. Komplementär zu diesem Anliegen bilden derartige bilinguale Kindergärten ein hoch willkommenes Reservoir an Probanden für systematische Untersuchungen zum L2-Erwerb in einer Art, wie sie bislang nicht möglich waren, weil Lerner dieser Altersgruppen nicht in genügender Zahl zur Verfügung standen.

## Bibliographie

- Berger, C. (1999). Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "roten Gruppe" in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz. Mimeo, Universität Kiel.
- Best, C.T., McRoberts, G.W. & Sithole, N.M. (1988). Examination of perceptual reorganisation for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants. *Journal of Experimental Psychology*, 14, 345-360.
- Best, C.T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In J.C. Goodman & H.C. Nusbaum (ed.), *The Development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 165-224.
- Davis, K. (1992). *Phonetic and phonological contrasts in the acquisition of voicing*. Ithaca, N.Y. PhD Cornell University, Department of Modern Languages and Linguistics.
- Davis, K. (1995). *Phonetic and phonological contrasts in the acquisition of voicing: Voice onset time production in Hindi and English*. *Journal of Child Language* 22, 275-305.
- Gandour, J., Petty, S.H., Dardarananda, R., Dechongkit, S. & Munkgoen, S. (1986). The acquisition of the voicing contrast in consonants. *Journal of Child Language* 13, 561-572.
- Kuhl, P.K. (1992). *Speech prototypes: Studies on the nature, function, ontogeny and phylogeny of the 'centers' of speech categories*. In Y. Tohkura, E. Vatikiotis-Bateson & Y. Sagisaka (ed.), *Speech perception, production and linguistic structure*. Amsterdam et al.: IOS Press, 239-264.
- Lauer, K. (2001) *Vergleichende Untersuchungen zum Lauterwerb in bilingualen Kindergärten*. Mimeo, Universität Kiel
- Maibaum, T. (2000). *Replikationsstudien zum Wortschatzerwerb in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten*. MA, 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 parité horaires. Rapport à l'intention du Conseil régional du Haut-Rhin*. Colmar: Service langue et culture régionales.
- Piske, Th. (2001). *Artikulatorische Muster im frühen Laut- und Lexikonerwerb*. Tübingen: Narr.
- Piske, Th., Flege, J.E. & Mac Kay, R.A. (submitted). *Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review*.
- Schröder, A. (1979). *Aussprachefehler bei Sextanern im Englisch-Anfangsunterricht im Lichte des natürlichen L2-Erwerbs*. Arbeitspapiere zum Spracherwerb 23, Kiel: English Department, Universität Kiel.
- Tiefenthal, C. (1999). *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. MA, Universität Kiel.
- Werker, J., Gilbert, J., Humphry, I. & Tees, R. (1981). *Developmental aspects of cross-language speech perception*. *Child Development*, 52, 349-355.
- Werker, J.F. & Tees, R.C. (1984). *Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life*. *Infant Behavior and Development* 7, 47-63.
- Westphal, K. (1998). *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. MA, Universität Kiel.
- Wode, H. (1977). *The L2 acquisition of /r/*. *Phonetica* 34, 200-217.
- Wode, H. (1978). *The Beginnings of non-schoolroom L2 phonological acquisition*. *IRAL* 16, 109-125.

- Wode, H. (1980). Phonology in L2 acquisition. In S.W. Felix (ed.), *Second language development*. Tübingen: Narr, 123-136. Reprinted in H. Wode 1983 (ed.), *Papers on language acquisition, language learning, and language teaching*, Heidelberg: Groos.
- Wode, H. (1981). *Learning a second language, vol. I: An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.
- Wode, H. (1988/1993). *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse, Ismaning*. Reprinted as *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*
- Wode, H. (1990a). *Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht, Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache 1*. Eichstätt/Kiel.
- Wode, H. (1990b). Continuity in the development of language acquisitional abilities. In H. Burmeister & P.L. Rounds (ed.), *Variability in second language acquisition, Proceedings of the 10<sup>th</sup> Meeting of the Second Language Research Forum, vol. 1*, Eugene, OR, 85-116.
- 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). Nature, nurture and age in language acquisition: The case of speech perception. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 325-345.
- Wode, H., (1994b). Speech perception and the learnability of languages, *International Journal of Applied Linguistics* 2, 143-168.
- Wode, H. (1995a). Speech perception, language acquisition and linguistics: Some mutual implications. In W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 321-347.
- Wode, H., (1995b). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1997a). Bilinguale Kindergärten: Wieso, Weshalb, Warum? *Kita* 10, 203-206.
- Wode, H. (1997b). Phonological acquisition and phonological theory: Some issues in learning to talk. In S.J. Hannahs & M. Young-Scholten (ed.), *Focus on phonological acquisition*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, p. 17-46.
- Wode, H. (1997c). Where do features, phonemes, and their typology come from? A perception-based approach. In J. Leather & A. James (ed.), *Proceedings of the Third Interational Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech, New Sounds 97*. Klagenfurt: University of Klagenfurt, 343-350.
- Wode, H. (1998a). A European perspective on immersion teaching: The German scenario. In J. Arnau & J.M. Artigal (ed.), *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea - Immersion programmes: a European perspective*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 43-65.
- Wode, H. (1998b). Bilingualer Unterricht - Wie geht's weiter? In H.E. Piepho & A. Kubanek-German (ed.), "I beg to differ": Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden. *Festschrift für Hans Hunfeld*. München: iudicium verlag, 215-231.
- Wode, H. (1999). On the perceptual basis of sound systems: The case of VOT. In K. Grünberg, W. Potthoff (ed.), *Ars Philologica: Festschrift Prof. Panzer*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 211-224.
- Wode, H. (2000a). *Bilinguale Kindergärten als Ergänzung und Weiterentwicklung von bilinguaem Unterricht*. Vortrag FMF-Kongress Berlin, April 2000.
- 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.



- Wode, H. (2001a). Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschulen: Chance oder Risiko? *Nouveaux Cahiers d'allemand. Revue de linguistique et de didactique publiée avec le concours du Groupe Lexicographique de l'université de Nancy* 2, 19, 157-178.
- Wode, H. (2001b). Wann beginnt L2-Erwerb? In R. Peters, H.P. Pütz & U. Weber (ed.), *Vulpis Adolatio: Festschrift für Hubertus Menke*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 945-960.

Berger 1999	5, 12	Westphal 1998	5
Best 1994	5	Wode 1977, 1978, 1980, 1981	5
Best et al 1988	5	Wode 1977, 1981	7, 9
Davis 1992, 1995	4	Wode 1981	6, 7
Gandour et al. 1986	4	Wode 1990, 1992, 1995, 1998a	2
Kuhl 1992	5	Wode 1990, 1995a	4
Lauer 2001	12	Wode 1992, 1995b, 1998b, 2000a-c	3
Maibaum 2000	5	Wode 1994b, 1995a, 1997b, c	4
Petit 1996	12	Wode 1997a, 1998b, 2000c, 2001	4
Petit/Rosenblatt 1994	12	Wode 1999	4, 5
Piske 2001	6	Wode 2000a	5
Schröder 1979	6	Wode 2000b	3
Tiefenthal 1999	5	Wode 2001a	12
Werker et al 1981	5	Wode 2001b	13
Werker/Tees 1984	5		