

**FREMDSPRACHENVERMITTLUNG IN KITA, GRUNDSCHULE UND
SEKUNDARBEREICH:
EIN INTEGRIERTER ANSATZ**

**Henning Wode
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**

**Erscheint im Perspektivenheft *Bilingualer Unterricht*
Schrödel-Verlag**

Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz

Resumé

Die Diskussion um die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland wirkt dann diffus und inkohärent, wenn z.B. die Frühvermittlung in der Grundschule isoliert für sich ohne Bezug zum Sekundarbereich betrachtet wird. In den entsprechenden Konzeptionen sollte nicht nur gefordert werden, daß Primar- und Sekundarbereich integriert werden müssen. Es muß auch dargestellt werden, wie das geschehen soll und ob die gesteckten Ziele tatsächlich erreicht werden. In diesem Sinne wird in diesem Beitrag folgendes Modell besprochen: Die erste zusätzliche Sprache (L2) wird in bilingualen Kindertagesstätten eingeführt und im Primarbereich kontinuierlich und intensiv durch Immersion (IM) weiter gefördert. Ab der Sekundarstufe I wird von der normalerweise für die erste Fremdsprache vorgesehenen Stundenzahl nur eine oder zwei tatsächlich für die L2 eingesetzt. Gefördert wird sie vor allem, indem sie immersiv in bestimmten Fächer als Unterrichtssprache verwendet wird. Der bilinguale Unterricht (BIU) jetziger Prägung für die Sekundarstufe I wird beibehalten, allerdings für die zweite zusätzliche Sprache (L3). Die Funktionsweise und die Leistungsfähigkeit dieses Modells wird am BIU in Schleswig-Holstein und am Verbund von Kita und Grundschule in Altenholz/Kiel illustriert.

I. Einleitung

Der BIU gehört ohne Zweifel zu den wichtigsten Weiterentwicklungen der öffentlichen Erziehungssysteme, nicht nur seit die politische Entwicklung Europas das Bekenntnis zu Mehrsprachigkeit und Multikulturalität geradezu erzwang. Bei allem, was in Deutschland im Zusammenhang mit BIU derzeit unklar, problematisch und unbefriedigend sein mag, sowohl die bisher verfügbaren praktischen Erfahrungen wie die leider noch viel zu wenig umfangreiche wissenschaftliche Forschung belegen, daß BIU zu einer wesentlichen Verbesserung und effizienteren Förderung von Mehrsprachigkeit führen kann. Deshalb wäre es unverantwortlich, diese Form des Unterrichts nicht zügig auszuweiten und allen Bevölkerungskreisen zugänglich zu machen. Nur ist eine solche Maßnahme angesichts der derzeitigen Finanzsituation wegen der gegenüber dem Regelunterricht zusätzlichen Kosten kaum durchsetzbar. Letztere entstehen durch die Verstärkungsstunden, die üblicherweise ab der 5. Klasse für die Fremdsprache und ab der 7. Klasse für die immersiv unterrichteten Sachfächer zusätzlich zur Regelstundenzahl eingebracht werden.

Darüber hinaus fördert BIU, wie er heute praktiziert wird, nur eine zusätzliche Sprache wirklich intensiv. Damit ist der jungen Generation jedoch nicht gedient, vor allem dann nicht, wenn die Schulen dieselben Sprachen im BIU anbieten, nämlich Französisch oder Englisch.

Dies mag zwar zu ausgezeichneten Sprachkenntnissen führen. Da aber alle Schüler im wesentlichen über dieselben sprachlichen Qualifikationen verfügen, wird ein Teil von ihnen zwangsläufig arbeitslos werden, da sich praktisch alle nur um jene Arbeitsplätze bewerben können, die genau diese Qualifikationen erfordern (Einzelheiten Wode 1990, 1992, 1995).

Beide Schwierigkeiten lassen sich mit dem hier zur Diskussion stehenden integrierten Ansatz in den Griff bekommen. Das Zeitproblem kann dadurch gelöst werden, daß die erste Fremdsprache, in der Regel die L2 für die Kinder, bereits in einer bilingualen Kita im Alter von 3 oder 4 Jahren eingeführt und bis zum Ende Grundschule immersiv weitergefördert wird. Dadurch ergibt sich der zeitliche Spielraum, der für die intensive Förderung der zweiten zusätzlichen Sprache erforderlich ist. Denn die Zeit, die früher für die erste Fremdsprache vorgesehen war, kann nun weitgehend der zweiten, nämlich der L3 zugute kommen. Sie kann ab der Sekundarstufe I durch BIU jetziger Prägung mit dem bekannten Erfolg vermittelt werden.

Dem Kostenargument läßt sich durch die IM-Methode begegnen. Durch die doppelte Nutzung der Unterrichtszeit, nämlich für die Vermittlung des Sachwissens und der Fremdsprache, läßt sich die Zeit, die die Schüler mit der neuen Sprache verbringen in einem Ausmaß intensivieren, wie es im herkömmlichen lehrgangorientierten Unterricht gar nicht möglich ist. Dadurch ist es im Gegensatz zu letzterem bei IM nicht erforderlich, zusätzliche Stunden, und damit Lehrkräfte für die Fremdsprache bereitzustellen. Diese Kosten entfallen.

Ergänzend wäre zu prüfen, ob und wie weit die im BIU üblichen Verstärkungsstunden reduziert oder ganz abgeschafft und ggf. durch weitere in der zu lernenden Sprache zu unterrichtende Fächer über Geschichte und Erdkunde hinaus ersetzt werden können.

Gerade weil die obigen Überlegungen so attraktive Lösungen verheißen, ist es unerlässlich, daß geprüft wird, ob die Ziele auch tatsächlich erreicht werden können. Ein zentrales Anliegen dieses Beitrags ist es daher zu zeigen, daß das in der Tat der Fall ist. Zu diesem Zweck wird für den Sekundarbereich vor allem auf die jüngsten Forschungsergebnisse zum BIU in Schleswig-Holstein verwiesen. Sie betreffen zwar Englisch als erste Fremdsprache, dürften aber in noch höherem Maß auf die zweite Fremdsprache zutreffen, wenn Englisch als erste schon im Kita-Grundschulverbund berücksichtigt wurde. Für die erste Fremdsprache dient als Beispiel der schon erwähnte Verbund von bilingualer Kita und immersiv unterrichtender Grundschule in Altenholz.

Die Argumentation wird folgendermaßen aufgebaut: Ausgangspunkt ist die 3-Sprachenformel. Überlegt wird dann, ob die schulischen Modelle ihr gerecht werden. Da einschlägige Forschungsergebnisse zum BIU im Sekundarbereich I schon vorliegen, gehe ich auf sie nur summarisch ein. Neu hingegen sind die Ergebnisse zu Kita und immersiver Grundschule. Diese Beobachtungen müssen daher ausführlicher dargestellt werden.

II. Die 3-Sprachenformel

Die 3-Sprachenformel als zentrales Ziel ist kaum kontrovers. Sie besagt, daß die Schüler mindestens drei Sprachen so weit lernen sollen, daß sie funktional für die Ansprüche des späteren Lebens ausreichen. Darunter sollte eine große Weltsprache sein, also Englisch, Spanisch, Mandarin-Chinesisch oder Arabisch. Die zweite sollte eine der vielen mittelgroßen sein, wie Deutsch, Französisch, Griechisch, Hindi, Russisch usf. Die dritte Sprache sollte eine kleine, und zwar möglichst aus der Region 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. Einer wenn auch ungewollten Elitebildung ist unbedingt vorzubeugen. Das fachliche Niveau in den bilingual unterrichteten Fächern darf nicht gesenkt werden. (Ausführlicher z.B. Wode 1990, 1992, 1995, 1998a).

Wichtig ist, daß, stärker als bisher in der Diskussion um den BIU geschehen, 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 häufiger die Bezeichnung *Fremdsprache* durch die Formulierung *zusätzliche Sprache(n)* ersetzt, damit autochthone Kleinsprachen und Migrantensprachen einbezogen sind.

III. Grundriß der integrierten Konzeption

Die groben Umrisse des integrierten Ansatzes sind einleitend bereits skizziert: 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 Immersionmethode 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 weitergefördert 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 BIU, intensiv fördern zu können. (Ausführlicher z.B. Wode 1990, 1992, 1995).

IV. Sekundarbereich: Der Beitrag von BIU

Daß der BIU jetziger Prägung den erhofften Effekt im Hinblick auf die 3-Sprachenformel auch tatsächlich haben kann, bezeugen insbesondere die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluierung von BIU in Schleswig-Holstein (Wode 1994a). Dabei zeigte der Test ADD, daß einige Strukturbereiche besonders profitieren. Das gilt insbesondere für diverse Diskursphänomene. 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 den einzelnen 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 bislang der Wortschatz untersucht worden. Für die 7.-Kläßler sind die ersten vier Jahrgänge aller vier Versuchsgymnasien komplett aufgearbeitet (Daniel 2000) 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, b). 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 verlorengeht.

Am Beispiel des Wortschatzes läßt sich ferner zeigen, daß das Leistungsplus der BIU-Schüler nicht dadurch entsteht, daß sie über bessere Lernfähigkeiten verfügen. Vielmehr scheint dieses Plus daher zu rühren, daß über den auf Englisch geführten Sachunterricht

Zugang zu mehr und reichhaltigerem sprachlichen Input besteht. In ihren Diskussionsbeiträgen verwendeten die Schüler nämlich auch Wörter, die nicht in ihren bislang benutzten Lehrbüchern enthalten waren. Einige dieser Wörter waren in den während des Tests vorliegenden schriftlichen Testanweisungen enthalten, andere nicht. 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 gleichermaßen neues Vokabular auf und zeigten so, daß sie gleichermaßen über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen. (Einzelheiten Wode 1998b, 1999).

V. Frühbeginn: Der Beitrag von bilingualer Kita und immersiver Grundschule

Bilinguale Kitas im Verbund mit immersiv unterrichteten Grundschulen sind unentbehrlich, um die eingangs genannten Ziele, die über BIU allein nicht zu realisieren sind, zu erreichen, ohne daß Abstriche am BIU und seiner jetzigen Leistungsfähigkeit vorgenommen werden müssen. Denn nur so läßt sich den drei wichtigsten Faktoren gerecht werden, die bekanntlich in erster Linie über Erfolg und Mißerfolg von Fremdsprachenunterricht entscheiden, nämlich Intensität des Kontaktes zur neuen Sprache, Dauer des Kontaktes und die Art des Lehrverfahrens. Intensität meint, daß möglichst viel Zeit pro Tag/Woche Kontakt zu der neuen Sprache bereitgestellt wird; Dauer heißt, daß dies lange und kontinuierlich genug geschehen muß, also vor allem möglichst früh begonnen wird. Wichtig ist, daß erkannt wird, daß sich das erforderliche Ausmaß an Intensität nur mit der IM-Methode erreichen läßt.

Bei IM wird die zu lernende Sprache als Arbeitssprache zur Vermittlung der Inhalte in anderen Fächern eingesetzt. IM gilt derzeit als das 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 (Wode 1995). Das bestätigt sich auch am Verbund in Altenholz.

VI. 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 L1 der Kinder, die andere - ausschließlich - die neue Sprache. Der Betrieb in der Kitagruppe läuft weitestgehend in der neuen Sprache. Sie wird mit Beginn der Grundschule kontinuierlich immersiv weitergefördert. An der Claus-Rixen-Schule wird z.B. bis auf das Fach Deutsch das gesamte Curriculum auf Englisch vermittelt. Der erste Jahrgang beendet im Sommer 2001 die 2. Klasse. Wie sich die Fremdsprache der Kinder im Laufe der

Zeit entwickelt hat, läßt sich an zwei Zeitschnitten zeigen: Ende der Kita/Beginn der Grundschule und Ende der 1. Klasse.

Entwicklung der Fremdsprache

Ende Kita/Beginn 1. Klasse

Bis zum Ende der Kita sind die rezeptiven Fähigkeiten den produktiven beträchtlich voraus. Innerhalb von etwa 6 Wochen kann der Tagesablauf in der Kita in der neuen Sprache bewältigt werden. Besonders schnell werden formelähnliche 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 bezeichnen, 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. Er bleibt bis zum Ende der Kitazeit rudimentär. Es dauert mehr als zwei Jahre, ehe die ersten Präpositionen 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 Tabelle 1 durch einen Ausschnitt aus einem Test, der nach ca. 60 Tagen in der 1. Klasse durchgeführt wird, wenn sich die Kinder bereits an die Schule gewöhnt haben. Sie sollen schlichte Bilder von einem Jungen auf seinem Weg zur Schule beschreiben.

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

- 2 *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.
-

Nach 7 Monaten in der 1. Klasse

Der Text in Tabelle 1 entspricht noch weitgehend dem sprachlichen Niveau bei Ende der Kita. Es fehlt vor allem jenes Wortmaterial, das für den Satzbau unerlässlich ist, also Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Verben. Fünf Monate später bietet sich in Tabelle 2 ein ganz anderes Bild. In diesem Test geht es um eine anspruchsvollere Aufgabe. Den Kindern werden Bilder einer Froschgeschichte (Mayer 1969) gezeigt. Sie handelt von einem Jungen, seinem Hund, seinem Frosch und dem, was sie erleben, als der Frosch entlaufen, gesucht und wieder eingefangen werden muß.

Tabelle 2: Transkript einer Bildnacherzählung der Froschgeschichte (Mayer 1969) durch ein Kind des oberen Leistungsdrittels der ersten Klasse. Konventionen wie in Tab. 1. Vollverbformen sind besonders hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit auf die Verbflexionen zu lenken (Wode i.Dr.).

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

Zur Leistungsfähigkeit des Kita-Grundschulverbundes

Die zwei Transkripte sprechen auch ohne detaillierte wissenschaftliche Auswertung für sich. Tabelle 2 zeigt, daß sich im Laufe des ersten Schuljahres eine explosionsartige Entwicklung für die Produktion vollzieht. Besonders profitieren Diskurs und Syntax unter Einschluß der Verbmorphologie. Wie in Tabelle 1 gezeigt, sind sie bis Ende der Kitazeit noch kaum ausgebildet. Nach 7-8 Monaten haben die Kinder einen enormen Sprung nach vorn gemacht. Jetzt sind Subjekt und Prädikat in den meisten Sätzen klar erkennbar. Für die Koordination mit *and* finden sich viele Beispiele. Auch andere Funktoren sind in beträchtlicher Zahl vorhanden, insbesondere Präpositionen, die Artikel und selbst die ersten Hilfsverben. Das Kind benutzt bereits verschiedene Verbformen, wenn auch nicht alle zielgerecht. Insbesondere dominiert ausgerechnet die *ing*-Form, mit der deutsche Schüler selbst nach 9 Jahren Englischunterricht i.d.R. noch große Schwierigkeiten haben.

All diese Auffälligkeiten entsprechen dem, wie sich Kinder unter nichtschulischen Bedingungen eine L2 erschließen. Das gilt auch für den explosionsartigen Entwicklungsschub (Tabelle 2), 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.

VII. Frühe Mehrsprachigkeit: Chance oder Risiko?

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

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. 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 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 baut auf dem auf, 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 viele 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 keinerlei Erklärungen erhalten hatten, wie z.B. Verformen zu bilden sind, was die Wörter bedeuten oder wie sie auszusprechen sind. Die Kinder haben sich diesen Entwicklungsstand selbst 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 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 im Altenholzer Verbund 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 anglophoner Kinder 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 (Einzelheiten Wode 1995).

Kognitive Entwicklung und schulische Leistungsfähigkeit werden gefördert

Die jüngeren Forschungsergebnisse lassen keinen Zweifel: Die kognitive Entwicklung und die schulische Leistungsfähigkeit werden bei früher Mehrsprachigkeit nicht beeinträchtigt, sondern eher gefördert. Das zeigen z.B. die Ergebnisse zur Entwicklung der mathematischen Kenntnisse der ABCM-Kinder aus dem Elsaß. Sie standen den monolingual auf Französisch betreuten nicht nur nicht nach, sondern waren im Schnitt oft noch etwas besser (Petit 1996, Petit/Rosenblatt 1994). Gleiches wird in vielen Studien über die Entwicklung der Mathematikkenntnisse 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 bzw. Familiensprache 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 Elsässer 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 solche Kinder sind nicht als Risikogruppe einzustufen, wie die einschlägigen Berichte zeigen, etwa zum Katalanischen in Spanien (z.B. Bel 1994, Artigal 1993), Deutsch in Dänemark (z.B. Byram 1993), Baskisch in Spanien (z.B. Artigal 1993, Cenoz 1998) Walisisch in Großbritannien (z.B. Baker 1993, Jones 1998), Irisch in Irland (z.B. Hickey 1997) oder Dänisch in Schleswig-Holstein (z.B. Sønnergaard 1993).

Zur Vorsicht gemahnt werden muß z.Z. jedoch, wenn Kinder aus allochthonen 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.

VIII. Schlußbemerkungen

Die obigen Pilotergebnisse ermutigen in vieler Hinsicht zu einem radikalen Umdenken. Vier zentrale Bereiche drängen sich geradezu von selbst auf: die Verzahnbarkeit von Kita, Grundschule und Sekundarbereich im Lichte der psycholinguistischen Voraussetzungen der Schüler fürs Sprachenlernen; die Finanzierbarkeit der Neuerungen; Lehreraus- und -weiterbildung, Lehrmaterialien und andere eher technische Aspekte; sowie der Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich.

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.

Das Kostenargument

Die Frühvermittlung könnte nur dann mit dem Hinweis auf erhöhte Kosten abgelehnt werden, wenn es um Modelle geht, bei denen zusätzliche Stunden und damit zusätzliche Lehrkräfte erforderlich sind, etwa wie im herkömmlichen lehrgangsorientierten Unterricht. 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 für dieses Alter verfügbaren Modellen ist, sollte er bei allen Planungen zur Frühvermittlung und/oder Intensivierung von Fremdsprachenunterricht 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.

Curriculare Verzahnung von Kita, Grundschule und 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. 1-2 erahnen, wie widersinnig es wäre, die Kinder aus dem Kita-Grundschulverbund nach herkömmlicher Weise dem üblichen Englischunterricht für Anfänger auszusetzen. Die Kinder müssen leistungsgerecht dort weitergefördert werden, wo sie bei Ende der Grundschule angekommen sind.

Lehrkräfte, Aus- und Weiterbildung, Materialien

Man darf natürlich die Augen nicht vor der Realität verschließen, sondern muß die Probleme beim hier skizzierten integrierten Ansatz sehen, wie sie sind, und zwar vor allem im Hinblick auf Lehr- bzw. Betreuungskräfte, Lehrmaterialien und Ausbildung. Deutsche Primarschullehrkräfte sind auf die Frühvermittlung von Fremdsprachen nicht vorbereitet, weil dafür bislang keine Ausbildung vorgesehen war. Die ersten Versuche in dieser Richtung, etwa in Rheinland-Pfalz, berücksichtigen eigenartigerweise IM nicht im erforderlichen Ausmaß. Auch wird das Potential von IM in den ersten Didaktiken zur Frühvermittlung nicht hinreichend gewürdigt (z.B. Sarter 1997, Schmidt-Schönbein 2001). Kein Wunder, daß es auch noch keine Lehrmaterialien im erforderlichen Umfang gibt.

Nicht ganz so trist ist die Situation bei der Aus- und Weiterbildung für BIU für den Sekundarbereich. In einigen Bundesländer, etwa NRW, hat man sich der Aufgabe in beachtlicher Weise gestellt. Die anderen Bundesländer sollten dringend nachziehen. Vor allem sind die Universitäten gefordert, BIU, IM und die Frühvermittlung von Fremdsprachen als zentrale Elemente in ihre Lehrangebote aufzunehmen. Diese Komponenten müssen Pflichtelemente der Lehrerausbildung werden.

Wichtig ist mir, daß man erkennt, daß diese Schwierigkeiten nicht nur in Deutschland bestehen, daß aber andere Länder bereits viel Erfahrung mit IM im Primarbereich haben, und zwar auch für diejenigen Fälle, bei denen die Grundschule die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern aus bilingualen Kitas weiter fördert - in Europa z.B. Frankreich, Großbritannien, Spanien oder Finnland. Hier kann man lernen. Das Rad muß nicht noch einmal erfunden werden.

Insgesamt müssen diese und andere Dinge in Deutschland dringend, aber seriös angepackt werden. Schnellkurse am Wochenende, wie in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und anderen Bundesländern propagiert, sind völlig ungeeignet, um die fehlende fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte für die Frühvermittlung im Eilverfahren nachzureichen.

Der Herausforderung, die Frühvermittlung seriös zu organisieren, muß sich die Generation der jetzt Aktiven stellen, und zwar an den Schulen, den Universitäten genauso wie an den sonstigen Lehreraus- und -weiterbildungsinstitutionen. Gefordert werden muß auch, daß der Bereich Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kitas zu einer Pflichtkomponente der ErzieherInneausbildung wird. Überhaupt ist es ein Unding, daß in Deutschland die Belange von Schulen und Kitas i.d.R. nicht in die Zuständigkeit desselben Ministeriums fallen.

Interkulturelles, Multikulturelles, Fremdes

Natürlich wäre es mißlich, wenn bei den Überlegungen zur Sicherung der fremdsprachlichen Kompetenz die modernen Zielsetzungen von interkulturellem/multikulturellem Lernen in möglichst authentischen Zusammenhängen auf der Strecke blieben. Das steht nicht zu befürchten, ganz im Gegenteil. IM, gleichgültig ob im

Primar- oder Sekundarbereich eingesetzt, ist wie keine andere Methode geeignet, das Erleben von interkulturellem/multikulturellem Lernen nicht nur zu ermöglichen, sondern geradezu zu erzwingen. Mit IM ist es möglich, den Charakter des zu Lernzwecken Inszenierten, der praktisch allem, was im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht beim herkömmlichen lehrgangsorientierten Unterricht selbst bei kommunikativer Ausrichtung eigen ist, zu reduzieren oder nicht aufkommen zu lassen. Wie oben erläutert, geht es bei IM um die Inhalte des Sachfaches. Die neue Sprache dient ausschließlich als Medium zum Transport dieser Inhalte. Die Schüler erleben sie in ihrer ureigensten Funktion, der referentiellen. Nichts könnte authentischer sein; exotische Sachverhalte müssen nicht erst als Auslöser ins Klassenzimmer projiziert werden; die Schüler erleben Mehrsprachigkeit an und in einem Kernbereich ihrer Alltagswelt. Das entspricht dem Umgang mit Sprachen in - echt - bilingualen Sprachgemeinschaften. Ihre Sprecher erleben nicht nur ihre Umwelt im Spiegel von zwei oder mehr Sprachen, sondern ihre Sozialisation erfolgt über sie. IM kann dieses zutiefst authentische Erlebnis mehr als jedes andere Sprachlehrverfahren im Kontext der Schule Wirklichkeit werden lassen. Kein Wunder, daß sich bei IM-Absolventen ein besonders hohes Maß an Toleranz für andere Kulturen nachweisen läßt.

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.
- Daniel, A. (2000). Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht. Diss., Universität Kiel.

- Daniel, A., (1999). Querschnitts- und Longitudinaluntersuchungen zum Wortschatz bilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein. Kiel: I&F Verlag.
- Genesee, F. (1987). Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education. Cambridge, MA: Newbury House.
- Hammerich, C., (2000). Untersuchungen zum Wortschatz englisch-deutsch bilingual unterrichteter Schüler der 10. Jahrgangsstufe (1997) der Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll. Mimeo, 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: I&F Verlag.
- Kiel, K., (1996). Linguistische Untersuchungen zur Syntax bilingualer Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Mimeo, Universität Kiel.
- Kölling, D., (2000). Wortschatzanalyse der mündlichen Daten von Schülern einer bilingualen 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.
- 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: I&F Verlag.
- 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 geschäftstaktischen Redemitteln bei L1-Sprechern und ihre Anwendungsmöglichkeiten bei L2-Sprechern. M.A., Universität Kiel.
- Sarter, H., (1997). Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege - Neue Ziele. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmidt-Schönbein, G., (2001). Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin: Cornelsen Verlag.
- 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: I&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 bilingualem 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.). *Multilingual Education in Europe: What Can Preschools Contribute?* 5th European Conference on Immersion Programs. Vaasa, Finland, August 2000.
- Wode, H. Burmeister, P., Daniel, A., Kickler, K.U. & Knust, M. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch 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

Homepage:

<http://www.uni-kiel.de/anglistik>