

---

**Wörle, Jutta (2012). Französische Sprachkompetenzen von Kindergartenkindern. In Sylvia Kägi & Ursula Stenger (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik - Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung, 103-118. Hohengehren: Schneider.**

### **Französische Sprachkompetenzen von Kindergartenkindern**

Was bringt ein Fremdsprachenangebot im Kindergarten? Wie wird Sprache gelernt? Diesen Fragen wird von 2007-2010 in kommunikationsbasierten Sprachstanderhebungen in einer Kindertagesstätte nachgegangen. Im Folgenden werden einzelne Ergebnisse aus dieser Untersuchung der kommunikativen Kompetenz junger Sprachenlerner vorgestellt.

## **1 Neueinschätzung des frühen Fremdsprachenlernens im Elementarbereich und die Notwendigkeit empirischer Untersuchung**

Der Bedarf an Forschung auf dem Gebiet der frühen Fremdsprachenvermittlung wird sowohl im wissenschaftlichen Kontext (vgl. Schlemminger, 2008; Müller et al., 2006; Wode, 2006), als auch vor dem Hintergrund zentraler bildungs- und sprachenpolitischer Entwicklungen zunehmend deutlicher. Der Europarat setzt sich explizit die Förderung von Mehrsprachigkeit zum Ziel. Dazu wird bereits 2001 ein *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) formuliert. Im Aktionsplan der Europäischen Kommission 2004-2006 ist diese Zielsetzung aufgenommen und das Sprachenlernen *bereits vom jüngsten Kindesalter an* gefordert (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2003). Sprachenportfolios werden für den schulischen und als Portolino auch für den vorschulischen Bereich entwickelt (Roulet-Berra & Mack, 2009). Darüberhinaus werden Rahmenpläne für den Elementarbereich formuliert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006).<sup>1</sup> Die beschriebene Entwicklung verdeutlicht die gesellschaftspolitische Relevanz der Thematik.

Um dieses ehrgeizige Ziel zu erreichen, muss dem Sprachenlernen im Vorschulbereich in Zukunft ein deutlich höherer Stellenwert eingeräumt werden. Meist durch Elterninitiative erhöht sich bereits seit den 1990-er Jahren die Zahl vorschulischer Einrichtungen mit Fremdsprachenangebot deutlich. In den bilingualen Kindertageseinrichtungen wird sehr häufig nach dem *Immersionsmodell* gearbeitet<sup>2</sup>. Inhaltliche Leitfäden, oder gar Sprachentwicklungsstandards für diesen Bereich liegen jedoch noch nicht vor. Nur strukturiertes und zielgerichtetes Vorgehen bei der frühen Fremdsprachvermittlung kann verlässlichere Anknüpfungspunkte auf der Ebene der Grundschule bieten. Erst dadurch werden Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit möglich (Schlemminger, 2009a). Nicht zuletzt hängt von diesen Faktoren die Zustimmung der Eltern ab (vgl. Wörle, in Vorb.). Die Ausbildung von FrühpädagogInnen findet inzwischen auch mit einem akademischen Abschluss statt (vgl. Lingenauber, 2008). Ein wichtiger Bestandteil der elementarpädagogischen Grundlagenliteratur sind das Fremdsprachenlehren und -lernen. Aus psycholinguistischer Sicht (Wode, 1995) ist frühes Sprachenlernen ebenso wie nach neurowissenschaftlichen Erkenntnissen (Peltzer-Karpf, 2000; 1998) dringend empfehlenswert. Es ist daher notwendig, die Forschungstätigkeit über frühes Fremdsprachenlernen zu verstärken. Welche Effekte hat es? In welcher Form zeigt sich kommunikative Kompetenz in der französischen Sprache? Nutzen Kinder Strategien zur Verständnissicherung? Und wenn ja, welche? Gibt es bereits bei Kindergartenkindern Indikatoren für Sprachbewusstheit? Diese Fragen sind bislang nicht empirisch

---

<sup>1</sup> „An der Rheinschiene bieten sich besondere Möglichkeiten, in eine fremde Sprachwelt einzutauchen und sich mit französischen Kindergärten und Vorschuleinrichtungen auszutauschen.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006, S. 94)

<sup>2</sup> „Alle immersiv arbeitenden Kindertagesstätten zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie Kindern dauerhaft und kontinuierlich täglichen Kontakt zu einer Fremdsprache bieten.“ (Piske und Häckel, 2008, S. 2)

---

untersucht worden. Im Folgenden werden sie an einem konkreten Pilotprojekt exemplarisch beschrieben (vgl. ausführliche Darstellung der Studie in Wörle, im Druck).

## 2 Theoretische Einbettung

Die explorative Studie erfolgt auf der Basis der aktuellen Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen. Diese wird im Folgenden mit Schwerpunkt auf Arbeiten zur kommunikativen Kompetenz dargestellt. Anschließend werden die wissenschaftlichen Grundannahmen aus der Zweitsprachenforschung überblicksartig reflektiert und der Rahmen der vorliegenden Untersuchung abgesteckt. Schließlich folgt die Darstellung der wissenschaftlichen Studien, die direkte Ausgangspunkte für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung sind.

### 2.1 Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen in Deutschland und Frankreich seit den 1970er- Jahren

In Deutschland untersuchen Natorp (1978) und Schmid–Schönbein (1978) erste Versuche französischer Sprachvermittlung. Sie kommen zu einer positiven Einschätzung. In den 1980er Jahren erforscht die Gruppe um Wode (2009) immersives Englischlernen im Elementarbereich. Es handelt sich hierbei insbesondere um linguistische Untersuchungen. In Süddeutschland arbeiten Piske und Häckel (2008) zum Erwerb des rezeptiven Lexikons in deutsch-englisch bilingualen Kindertageseinrichtungen. Schotte-Grebenstein (2006) richtet den Fokus auf die Bedingungsfelder für vermittelten Englischwerb im Elementarbereich. Leidner (2007) beschreibt die praxisnahe Vermittlung von Englisch im Kindergarten. Edelenbos, Johnstone und Kubanek (2006) zeigen die grundsätzlichen pädagogischen Prinzipien für frühe Fremdsprachenvermittlung auf. In Baden-Württemberg beginnt aufgrund zunehmenden Interesses der Elternschaft an frühen Fremdsprachenangeboten 1999 das Projekt *Bilinguale Bildung–Französisch–im Kindergarten*. Das europäische Programm INTERREG fördert grenzübergreifende Zusammenarbeit auch im sprachlichen Bereich.

Im Nachbarland ‚lanciert‘ Petit (1999) *ein Plädoyer für ein mehrsprachiges Frankreich* durch frühe Fremdsprachenerziehung und untersucht psycholinguistische und didaktische Grundsätze dafür. Petit (2001) beschreibt weiterhin die Sprachvermittlung durch Immersion. Darüberhinaus arbeitet Petit (2002) über Strategien zum Erwerb des Deutschen bei elsässischen Kindern. Geiger-Jaillet (2005) forscht über frühe Zweisprachigkeit. Sie ermutigt die verantwortlichen Eltern und Lehrpersonen der *École Maternelle*, dem Kind eine zweite Sprache anzubieten ebenso wie Abdelilah-Bauer (2008). Deviterne et al. (2006) vergleichen den jeweiligen Einfluss der deutschen und der französischen vorschulischen Strukturen auf das spätere Lernverhalten in der Grundschule. Hélot (2008) betont den hohen Stellenwert von Mehrsprachigkeit. Geiger-Jaillet (2007) veröffentlicht zum Sprachstand und zur Erzählkompetenz sechsjähriger Kinder im Elsass in L2 (Deutsch). Geiger-Jaillet stellt darüberhinaus neue Konzepte in der zweisprachigen Erziehung für den Schwerpunkt Musik und Sprache vor.<sup>3</sup> Candelier et al. (2008) beschreiben den Stand der Forschung zum Thema Mehrsprachigkeit (*plurilinguisme*). In diesem Zusammenhang untersucht Bono (2008) die gegenseitigen Einflüsse verschiedener Sprachen im mehrsprachigen Kontext. Geiger-Jaillet (2010) untersucht das sprachliche Niveau von sechsjährigen französischen Kindern, die seit dem dritten Lebensjahr paritätisch immersiv in der deutschen Sprache unterrichtet wurden. Die Autorin zeigt sich zufrieden mit dem sprachlichen Niveau der Kinder und bestätigt so den Ansatz des bilingualen Lehrens und Lernens im Elsass. Die vorliegende Untersuchung wird im Rahmen des Hochschulforschungsprojekts *Schulisches bilinguales Lehren und Lernen / Acquisition de la langue en classe bilingue* durchgeführt, welches das bilinguale Forschungsprofil der

---

<sup>3</sup> Im Rahmen des internationalen Kongresses: *Frühkindliche Mehrsprachigkeit* 17.-18.09.2007, Congresshalle Saarbrücken.

---

Pädagogischen Hochschule Karlsruhe vom Grundschulsektor auf den Vorschulbereich ausweitet (Schlemminger, 2005).

## 2.2 Relevante Grundannahmen des Zweitsprachenlernens

In der vorliegenden Studie geht es um frühes gesteuertes Fremdsprachenlernen, im Unterschied zum natürlichen Fremdsprachenerwerb. Im Sinne der psycholinguistischen Inputhypothese (*Input Hypothesis*) wird hier davon ausgegangen, dass sprachliche Kompetenz entscheidend durch die Dauer und die Qualität des Kontakts mit der Zielsprache bestimmt wird. Das Sprachen l e r n e n wird hier weitergehend in dem Sinne der Sprach a n e i g n u n g verstanden. Es ist ein Zusammenwirken der angeborenen Spracherwerbskompetenz mit dem bewussten, zielgerichteten Tun der Lernenden. Danach interagieren Lernende mit ihrem sprachlichen und sozialen Umfeld so geschickt, dass sie sich durch zunehmende Sprachbewusstheit ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen lerner- und kommunikationsstrategisch basiert konstruieren und ausbauen (vgl. Mondada & Pekarek Doehler, 2004). Dieses Begriffsverständnis beruht zum einen auf der psycholinguistischen Interaktionshypothese (*Interaction Hypothesis*). Zum anderen ist es bezogen auf das Theoriemodell des Konstruktivismus. Nach dem hier gewählten interaktionistisch–konstruktivistischen Konzept liegt der Fokus auf den pragmatischen und diskursiven Aspekten der Sprachbenutzung durch die Lernenden. Canale and Swain (1980) differenzieren unter anderen die hier relevanten Komponenten kommunikativer Kompetenz aus:

- die strategische Kompetenz (*Strategic Competence*), die kommunikationsstrategisches Verhalten funktional beschreibt;
- die soziolinguistische Kompetenz (*Sociolinguistic Competence*), welche die Bewusstheit für die Angemessenheit der jeweiligen Sprachproduktion im Blick hat.

## 2.3 Aktuelle sprachwissenschaftliche Untersuchungen

Aktuelle sprachwissenschaftliche Untersuchungen bestätigen diesen funktional–pragmatischen Forschungsansatz. In der französischsprachigen Forschungsliteratur definiert Pekarek Doehler (2005) den Sprachkompetenzbegriff neu. Sie versteht kommunikative Kompetenz als soziale Praxis in sprechhandelnder Interaktion. Die unterschiedlichen Formen des interaktiven Handelns zeigen den jeweiligen Grad der Sprachkompetenz der Lernenden. So kommt auch kommunikationsstrategisches Handeln zur Verständnissicherung in den Blick. Pekarek Doehlers Begriffsmodellierung, in der Tradition von Hymes und Vygotskij hat nach Ansicht Schlemmingers (2006b, S. 161) wegweisende Funktion für die theoretische Fundierung der schulischen Bilingualität und schließt im weiteren Sinne die vorschulische Bilingualität mit ein. Albers (2009) untersucht sprachliche und kommunikative Kompetenzen bei Kindergartenkindern in Deutschland. Er zeigt auf, mit welchen sozialen und kognitiven Strategien die Kinder sprachliche Interaktion möglich machen und dies trotz teilweise geringer morpho–syntaktischer Ressourcen. Méron–Minuth (2009) elizitiert Kommunikationsstrategien in lernersprachlichen Äußerungen von Grundschulkindern im Fremdsprachenunterricht Französisch. Die Kategoriensysteme aus einer Longitudinalstudie im Fremdsprachenunterricht einer Grundschule, werden in angemessen reduzierter Form hier für die Untersuchung des vorschulischen Lernens herangezogen. Es wird gefragt, welche dieser Strategietypen auch im fremdsprachlichen Verhalten von Kindergartenkindern zu beobachten sind. Ausgangspunkt für die Datenanalyse sind somit die sechs Hauptkategorien:

- L1 / L3 basierte Strategien
- Lnersprachlich basierte (IL) Strategien

- 
- Kooperationsstrategien zwischen Interviewerin und Kind
  - Nonverbale Strategien
  - Imitationsstrategien
  - Abrufungsstrategien aus L1 und L2 Wissensbeständen

Für pragmatisch-diskursives Verhalten von fremdsprachenlernenden Kindern in deutschen Kindertageseinrichtungen liegen bislang keine vergleichbaren Ergebnisse vor. Die oben dargestellten Studien können jedoch aufzeigen, welches sprachliche Verhalten im gegebenen Datenkorpus zu erwarten ist. Von da ausgehend werden die forschungsleitenden Fragen im Folgenden formuliert. Die beschriebene Studie über die kommunikative Fremdsprachenkompetenz von Kindergartenkindern ist eine bewusst explorative Untersuchung mit induktiver Vorgehensweise. Sie leitet durch ihren empirisch-analytischen Zugang zum Forschungsgegenstand theoretische Erkenntnisse zur Kompetenzdiagnostik ab. Die Analyse geschieht auf dem Hintergrund des interaktionistischen und konstruktivistischen Spracherwerbsmodells. Sie ist auf die pragmatisch - diskursiven Merkmale der mündlichen Sprachproduktion gerichtet. Die Vermittlung der französischen Sprache steht allein schon wegen der geographischen Lage der Kindertagesstätte in der Oberrheinschiene im Fokus des Interesses. Es geht bei der Untersuchung sowohl um die Fortführung des Projekts *Lerne die Sprache des Nachbarn* (Pelz, 1999) als auch um die nachhaltige Weiterführung der Erforschung frühen Fremdsprachenlernens im europäischen Projekt *INTERREG II* (Huppertz, 2000).

### **3 Empirisches Forschungsdesign und Durchführung der Untersuchung**

#### **3.1 Zielsetzung und Forschungsfragen**

Die Studie will kommunikative Kompetenzen von Vorschulkindern beschreiben. Die eine der beiden, hier relevante Leitfrage lautet deshalb (vgl. ausführlich Wörle, im Druck):

- Verwenden diese Kindergartenkinder Kommunikationsstrategien zur Bewältigung fremdsprachlicher Interaktion?

Die übergreifende Fragestellung wird genauer ausdifferenziert:

Kommunikationsstrategien im frühen Fremdsprachenlernen:

- Welche Kommunikationsstrategien sind in der Sprachproduktion von Vorschulkindern nachweisbar?

Die kommunikativen Kompetenzen werden durch einen am Kind orientierten Kriterienbezug festgestellt. Auf der Basis dieser detaillierten Kompetenzbeschreibung können in Zukunft Sprachentwicklungsstufen im frühen Fremdsprachenlernen elizitiert und Einflußfaktoren für gesteuerte Sprachentwicklung aufgedeckt werden.

#### **3.2 Untersuchungsmethode und Datenkorpus**

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen mit den empirischen Voraussetzungen für die Datenanalyse verknüpft.

Die empirische Untersuchung findet von 2007 bis 2010 in einem querschnittlichen Design in einer badischen Kindertagesstätte statt. Zum Ende des Kindergartenjahres 2007/2008 werden der rezeptive *Lexikontest* und das Sprachstanderhebungsverfahren Frühsprachen *SE FRÜH* mit 10 Kindern durchgeführt. In 2008/2009 sind die Messzeitpunkte für die Sprachstanderhebungen der 30 beteiligten Kinder im Halbjahr und am Jahresende. Nach sechs Monaten werden jeweils *CITO Sprachtest* und *Lexikontest*, nach zwölf Monaten jeweils *CITO Sprachtest*, *Lexikontest* und *SE FRÜH* durchgeführt. Die 30 beteiligten Eltern erhalten zu Beginn des Kindergartenjahres 2008/2009 einen standardisierten Elternfragebogen. Am Ende wird eine schriftliche

---

leitfadengestützte Elternbefragung durchgeführt. Ein Erzieherinneninterview zum Fremdsprachenprojekt findet statt und vier Sprachangebotssequenzen werden videografiert. 2009/2010 erfolgen die Sprachstanderhebungen nach sechs Monaten: *CITO Sprachtest, Lexikontest* und nach zwölf Monaten: *CITO Sprachtest, Lexikontest, SE FRÜH*. An dieser Stelle werden die Ergebnisse von 52 Kindern aus dem Verfahren *SE FRÜH* dargestellt. Eine Kindergruppe wird in zwei aufeinanderfolgenden Kindergartenjahren untersucht, so dass ihre Sprachentwicklung longitudinal beobachtet und ausgewertet werden kann (vgl. Tabelle 1).

Die umfangreiche Untersuchung ist aus personellen und finanziellen Gründen auf eine Piloteinrichtung begrenzt. Das übergreifende Ziel der Studie ist es, durch eine sehr breit und detailliert angelegte Datenerhebung die verschiedenen Facetten der Bedingungsfaktoren und Auswirkungen eines Frühfranzösisch-Lernangebots zum ersten Mal exemplarisch darzustellen (vgl. Lüdi, 2008). Für die hier beschriebenen Forschungsergebnisse aus dem Verfahren *SE FRÜH* gelten die Qualitätsmerkmale, die Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2001) sowie Lamnek (2005) für qualitativ-empirische Forschung aufstellen. Demnach wird hochwertige qualitative Forschung als Beschreibung gegenstandsnaher, ganzheitlicher und kontextgebundener Untersuchungsfelder verstanden. Auf vergleichbare Vorgänger-Studien und geeignetes Datenmaterial kann nicht zurückgegriffen werden. Deshalb hat diese empirisch-deskriptive Feldstudie ein umfassendes qualitatives Untersuchungsdesign mit hypothesenprüfenden und hypothesengenerierenden Verfahren. Die Qualität der durchgeführten Untersuchung muss eingeschätzt und ihre Aussagekraft an den etablierten Kriterien der empirischen Sozialforschung gemessen werden. Die Einschätzung der Methoden und der Ergebnisse erfolgt sowohl an den klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung: Objektivität, Validität und Reliabilität als auch an den speziellen anerkannten Standards qualitativer Forschung: der Verfahrensdokumentation, der Nähe zum Gegenstand, der Regelgeleitetheit, der Methoden-Triangulation und der Gültigkeit der Ergebnisse (vgl. Mayring, 2007).

#### *Untersuchungsmethode: SE FRÜH Sprachstanderhebung Frühsprachen*

Wie kann sprachliche, kommunikative und soziolinguistische Kompetenz bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren untersucht werden? Ein Messinstrument, das diese Anforderungen erfüllt, ist entwickelt. Es geht aus von der Arbeit von Weber und Tardif (1991, S. 916-932). Schlemminger (2007) evaluiert auf dieser Grundlage die produktiven fremdsprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat das Verfahren für den Evaluationskontext im Elementarbereich weiterentwickelt. Es ist das handlungsorientierte, formal standardisierte Verfahren *Sprachstanderhebung Frühsprachen SE FRÜH*. Damit werden quantitative und qualitative empirische Sprachdaten gesammelt<sup>4</sup>. So wird die Fähigkeit der Kinder selbst aktiv Fremdsprache einzusetzen beschreibbar. Jedes einzelne Kind wird durch ein Interview und eine kleine Rollenspielszene mit zahlreichen Realien ermutigt, seine sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen in Französisch zu zeigen. Lexikalische Felder wie die Wochentage, das Wetter, Früchte, Farben, der Zahlenraum und Körperteile werden angesprochen. Die Interaktion beträgt je Kind etwa 20 bis 25 Minuten.

#### *Stichprobe*

Die untersuchte bilinguale Kindertagesstätte liegt im ländlichen, kleinbürgerlich geprägten Raum im deutsch-französischen Grenzgebiet der Rheinschiene. Die zweisprachige Einrichtung ist nach dem Prinzip der Teilimmersion (*partial immersion*) konzipiert. Die Kinder erhalten täglich ein ca. 30 minütiges Sprachangebot. Ziel des hier untersuchten Immersionsmodells ist die Anbahnung von Zweisprachigkeit durch regelmäßigen Sprachkontakt. Insgesamt werden zwischen 2007 und 2010 empirische Daten von 51 Kindern mit dem Instrument *SE FRÜH* am Ende des Kindergartenjahres

---

<sup>4</sup> Das Vorschulverfahren wird jetzt bereits unter Leitung des Forscherteams Le Pape Racine und Bachmann in einer flächendeckenden schweizer Sprachstanderhebung zu früher Mehrsprachigkeit eingesetzt.

videographiert (vgl. Tabelle 1). Der Grund liegt darin, dass von einer Latenzzeit zu Beginn der Erwerbsphase ausgegangen wird. Es wird beobachtet, dass die Kinder zu Beginn vor allem rezeptiv Sprache aufnehmen. Erst nach dieser latenten Phase produzieren sie selbst aktiv sprachliche Äußerungen.

Untersuchungszeitraum	Untersuchte Gruppe (Stichprobe)	
2007/2008	10 Kinder – Kohorte 1	10: 5-6 Jährige
2008/2009	30 Kinder – Kohorte 2 – Kohorte 3	16: 5-6 Jährige 14: 4 Jährige
2009/2010	11 Kinder – Kohorte 4	11: 5-6 Jährige-im Vorjahr als 4 Jährige evaluiert

Tabelle 1: Untersuchte Gruppe, Messinstrument *SE FRÜH*

### 3.3 Datenauswertung

Nach der erkenntnistheoretischen Positionierung der vorliegenden Untersuchung erfolgt die Auswertung der Sprachdaten. Die so gewonnenen Datenkorpora werden im Sinne Denzins „als Strategie auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes und damit als Schritt auf dem Weg zu mehr Erkenntnis“ verstanden (vgl. Denzin, 1989, S. 246). Zur Datenauswertung wird zum einen der Ansatz des *peer debriefing* angewandt. Zum anderen beziehen wir uns im Vorgehen auch auf die *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1979). Dafür wird dicht am ermittelten Material gearbeitet. Vorrangiges Ziel ist es nicht, eine Theorie zu testen, sondern eine Theorie zu generieren. Da es sich um einen neuen und noch unerforschten Gegenstandsbereich handelt, bietet sich die gegenstandsbezogene Theoriebildung für das explorative Untersuchungsverfahren an. Die Ergebnisse der Datenanalyse erbringen zum ersten Mal Basisdaten zur empirisch begründeten Evaluierung von früher Mehrsprachigkeit mit Französisch L2.

## 4 Ergebnisse

Zeigt sich kommunikationsstrategisches Verhalten bei den interviewten Vorschulkindern? Die Antwort auf diese Frage wird im Folgenden entfaltet.

### 4.1 Kommunikationsstrategisches Verhalten beim frühen Fremdsprachenlernen

Die Beispiele zeigen, wie es die Kinder verstehen durch kommunikationsstrategisches Verhalten fremdsprachliche Interaktionssituationen zu bewältigen. Die Sprachdokumente werden den spezifischen Strategietypen zugeordnet. Von den sechs elizitierten Hauptkategorien wird an dieser Stelle drei, teils in ihren Untergliederungen dargestellt. Den Beispielen sind jeweils eine Beschreibung, eine Analyse und eine Interpretation angefügt.

L1-basierte Strategien sind in den kommunikationsstrategischen Verhaltensmustern *Code-switching*, *Foreignizing* und direkter *Transfer* nachweisbar. Es folgt je ein Sprachbeispiel.

#### *Code-switching*

K<sup>5</sup>: *Rouge, orange, vert und rouge.* (8S1.38)mL2.

Im Verlauf des Sprachstanderhebungsverfahrens *SE FRÜH* wird das Wortfeld Farben angesprochen. Auf dem Tisch liegen, ähnlich einem kleinen Obststand, Plastikfrüchte in Schalen ausgebreitet. Das Kind benennt die Farben, die es kennt, und nimmt dazu eine farblich entsprechende Frucht in die Hand. Es zählt nacheinander auf: *Rouge, orange, vert und rouge* (T.

<sup>5</sup> In den Sprachbeispielen steht die Abkürzung K für Kind.

---

38). Das dargestellte Beispiel illustriert, wie der befragte Junge innerhalb seiner Sprechereinheit von der Zielsprache (*rouge, orange, vert*) kurz in die Muttersprache (und) wechselt, und anschließend zielsprachlich (*rouge*) weiter spricht. Die Aufzählung von vier zielsprachlichen Lexemen ist durch die L1-basierte Konjunktion unterbrochen bzw. verknüpft. Das Kind lässt sich in seinem selbstinitiierten Redefluss nicht durch ein fehlendes sprachliches Mittel behindern, sondern wechselt zum muttersprachlichen Verbindungsstück, um anschließend seine Kommunikationsabsicht zielsprachlich zu beenden.

#### *Foreignizing*

K : *L'oreille, le [nes], la main und la bouche.* (9S1.48)<sup>6</sup>wL2

In diesem Beispiel benennt das Kind die Körperteile eines Plüschtieres. Die Reihenfolge bleibt dem Kind überlassen. Das Mädchen setzt die vorangegangene Interaktion mit seiner selbstgesteuerten Aufzählung fort. Es benennt und zeigt nacheinander in der Zielsprache vier Körperteile: *L'oreille, le [nes], la main und la bouche* (T. 48) jeweils mit den richtigen dazugehörigen bestimmten Artikeln. Das französische Lexem *nez* wird nicht in der korrekten zielsprachlichen Form genannt. Es wird, gestützt auf das deutsche Nomen *Nase* (L1), nach den phonologischen Regeln der Zielsprache Französisch (L2) realisiert. Als Ergebnis erscheint ein lernersprachliches Element *[nes]* in der konkreten Kommunikationssituation. Das Mädchen zeigt sich bestrebt, seinen Redefluss beizubehalten. Anstatt sich durch fehlende sprachliche Mittel dabei beirren zu lassen, realisiert es mit dem kommunikationsstrategischen Verfahren des *Foreignizing* seine Redeabsicht. Dieses Beispiel illustriert, wie ein Kind eine kommunikative Absicht mit Hilfe der L1 basierten Kommunikationsstrategie des *Foreignizing* bewältigen kann. Dieses und ähnliche Beispiele für *Foreignizing* deuten an, dass die Kinder bereits lernersprachliche Kenntnisse besitzen. Die Beispiele können also entweder der Kategorie der IL<sup>7</sup>-basierten Strategien oder der Kategorie der L1 basierten Strategien zugeordnet werden. Angesichts dessen, dass die Ausgangsform des *Foreignizing* Phänomens das deutsche Lexem *Nase* ist, werden die Konstrukte den L1-basierten Strategien zugeordnet.

#### *Direkter Transfer*

K: *Hm, rouge und auch rouge, rouge und \*dunkelrouge<sup>8</sup>. Bleu, rouge und rouge-orange. Wie heißt auf Französisch gelb?* (15S1.48)wL2

In dieser Interaktion wird das Themenfeld Farben besprochen. Das Mädchen zeigt nacheinander auf Kirschen und Äpfel und spricht dazu: *Hm. Rouge und auch rouge, rouge und \*dunkelrouge. Bleu, rouge und rouge-orange. Wie heißt auf Französisch gelb* (T. 48)? Das Mädchen verknüpft seine Aufzählung dreimal mit der deutschen Konjunktion und (einmal: und auch), da ihm offensichtlich das französische Pendant *et* fehlt (vgl. dazu Beispiel, *Code-switching*). Es wechselt somit regelmäßig zwischen deutscher Sprache und Zielsprache hin und her. Beim Anblick eines dunkelrot gefärbten Apfels will das Mädchen seine genaue Beobachtung mitteilen. Es bildet auf der Basis des deutschen Adjektivs *dunkel* in einem direkten *Transfer*, nach den morphosyntaktischen Regeln von L1, das zielsprachlich nicht korrekte Wort: *\*dunkelrouge* (T. 48). Bei dieser Zusammensetzung (Komposition) aus zwei Adjektiven bestimmt das erste Adjektiv *dunkel* die allgemeine Bedeutung des zweiten Elements *rot* (Determinativkompositum). Das Kind überträgt diese Art der Wortbildung direkt auf sein neu gebildetes französisches Lexem und gestützt auf das deutsche Bestimmungswort *dunkel*, indem es das französische *rouge* als Grundwort einsetzt. Das Kind, das im ersten Lernjahr noch nicht das adäquate französische *rouge foncé* für dunkelrot kennt,

---

<sup>6</sup> Nach den Sprachbeispielen folgen die Angaben zu: (Code Kind Nr. der Sprachstanderhebung. Turn) anschließend steht: wL2 = weiblich, Sprache 2; mL2 = männlich, Sprache 2

<sup>7</sup> Die Abkürzung IL steht für *Interlangue* (Französisch) und *Interlanguage* (Englisch).

<sup>8</sup> Nicht-normgerechte Lexeme werden durch \*markiert.

---

hat sich über dieses Kommunikationshindernis selbst hinweggeholfen. Das Mädchen schließt seine Aufzählung mit einem direkten Appell an die Interviewerin und der Bitte um Übersetzung des Farbadjektivs gelb (T. 48). Das Beispiel zeigt wie es dem Mädchen gelingt, mit Hilfe der L1-basierten Strategie des direkten *Transfers*, seine Redeabsichten zu realisieren.

#### Imitationsstrategien

Es folgt ein Beispiel zu Imitationsstrategien in Form von Nachahmungen der Lehreranweisungen.

I<sup>9</sup>: *Comment ça va?* K: *Comment ça va?* I: *Ça va bien?* K: *Ça va bien?* I: *Ça va comme ci comme ça?* K: *Ça va comme ci comme ça?* I: *Comment ça va? Wie geht's?* K: *Ça va bien.* (13S1.1-10)mL2

Diese Beispielsequenz stammt aus dem Anfangsteil des *SE FRÜH* Sprachstanderhebungsverfahrens. Die Interviewerin begrüßt das Kind mit: *Bonjour* (T. 2). Es antwortet: \*[bɔnʒur] (T. 2). Die Interviewerin fragt im Stile des Begrüßungsrituals nach dem Ergehen des Kindes: *Comment ça va* (T. 3)? Das Kind antwortet mit derselben Frage: *Comment ça va* (T. 4)? Die Interviewerin hakt nach: *Ça va bien* (T. 5)? Das Kind wiederholt die Frage: *Ça va bien* (T. 6)? Die Interviewerin bietet weitere Antwortalternativen an: *Ça va comme ci comme ça* (T. 7)? Der Junge imitiert auch diese Frage: *Ça va comme ci comme ça* (T. 8)? Die Interviewerin wiederholt die Ausgangsfrage und fügt die muttersprachliche Übersetzung an: *Comment ça va? Wie geht's* (T. 3)? Das Kind antwortet: *Ça va bien* (T. 10).

Das Kind antwortet zielsprachlich, allerdings phonologisch nicht korrekt. Statt des Nasals [õ] bildet es das *o* als [ɔ] und spricht das *n*. Durch das Sprachbeispiel wird ein kommunikationsstrategisches Verhalten veranschaulicht, das in großer Häufigkeit im Sprachdatenkorpus der 52 evaluierten Kinder elizitierbar ist. Das Kind hat offensichtlich den Inhalt der Fragen nicht verstanden und ahmt stattdessen, ohne inhaltliches Sprachverstehen, fast papageienhaft konsequent die Wendungen und deren fragenden Tonfall nach. Erst als die Interviewerin zum Kodewechsel greift und die klärende Übersetzung liefert (*Comment ça va? Wie geht's?*, T. 3), kann das Kind zielsprachlich korrekt antworten. Das Kind ergreift sofort „den Schlüssel“, in diesem Fall die Übersetzung (*Wie geht's?* T. 3), und eröffnet sich dank des so erworbenen Sprachverständnisses, die Möglichkeit zu einer korrekten zielsprachlichen Antwort (*Ça va bien*, T. 10). Das große Interesse an ungehinderter Kommunikation signalisiert der Proband im dargestellten Beispiel in den beschriebenen Sequenzen nonverbal durch die Mimik der weit geöffneten Augen.

Das Kind (6;2) scheint zum Erhebungszeitpunkt noch nicht in der Lage zu sein, mit dem zielsprachlichen Begrüßungsritual kontextunabhängig produktiv umzugehen. Es greift zu imitationsstrategischem Verhalten, damit der zielsprachliche Redefluss nicht unterbrochen wird. Stattdessen hätte der Junge auch die Kooperation mit der Interviewerin suchen können und zu einem direkten Appell, mit der Bitte um Übersetzung, greifen können. Dass er dies nicht tut, könnte unter anderem daran liegen, dass er durch die methodische Umsetzung der Fremdsprachenvermittlung in der Kindertagesstätte an nachahmendes Verhalten gewöhnt ist. Die Erzieherin achtet bei der Einführung der neuen Lexeme darauf, dass sie vielfach von den Kindern wiederholt und so besser eingepreßt werden. Dieser Faktor könnte somit eine Rolle für das sehr gehäufte Imitationsverhalten im beschriebenen und auch im folgenden Beispiel spielen. Da das Phänomen der Imitationsstrategie als verbale Strategie im Datenkorpus sehr oft, auch in deutlich geringerer individueller Häufigkeit auftaucht, wird jedoch nochmals die Vermutung betont, dass diese kommunikationsstrategische Taktik vor allem wegen ihrer wichtigen Funktion im Fremdsprachenlernprozess angewandt wird. Der Lernende kann über den vorteilhaften Erhalt des Redeflusses hinaus, durch die Wortwiederholungen, den Klang und die Prosodie der zielsprachlichen Äußerungen ganzheitlich selbst verinnerlichen und sich aneignen. Die Imitation stellt gewissermaßen eine zielsprachliche Übungsgelegenheit dar. Sobald dem Kind jedoch durch

---

<sup>9</sup> In den Sprachbeispielen steht die Abkürzung I für Interviewerin.

---

die klärende Übersetzung in Turn 3 (*Comment ça va? Wie geht's?* T. 3), bewusst geworden ist, dass ein „besserer Schlüssel“, eine bessere Strategie, zum inhaltlichen Verständnis der zielsprachlichen Äußerung nicht wirklich die Imitation ist, sondern dass das Wissen durch die Übersetzung von Seiten der Interviewerin gekommen ist, imitiert es selbst bei den nächsten beiden Unklarheiten (*Tu as quel âge?* T. 13; *Tu habites...?* T. 15) nicht mehr! Nach diesem Transkriptionsbeispiel eines Vorschulkindes können exemplarisch Imitationsstrategien, die zum ersten Mal von Méron-Minuth (2008) modelliert wurden, in zwei Arten ausdifferenziert werden. Zum einen die Imitation ohne inhaltliches Sprachverstehen, um den zielsprachlichen Redefluss zu erhalten sowie den Klang und die Prosodie der Zielsprache zu erfassen. Zum anderen Imitation mit inhaltlichem Sprachverstehen zur Übernahme ins eigene Sprachrepertoire und zur unmittelbaren Verwirklichung der situativen Redeabsicht.

#### Abrufungsstrategien

Abschließend werden Abrufungsstrategien, die auf L2 Wissensbestände bezogen sind, beschrieben. Diese sind z. B. Lieder, Reime oder themenbezogene Lexik.

I: *Bonjour*. K: *Bonjour. Bonjour*. I: *Je m'appelle Pipo*. K: *Je m'appelle Pipo*. I: *Et toi?* K: *Je m'appelle Anna-Lena*. I: *Was hat Pipo?* K: *Le visage. J'ai un petit nez et un visage, une oreille und une oreille, les yeux, une bouche, le bras, le cou*. (8S1.48)\*mL2

Anhand eines Stoffclowns können die Kinder, im Rahmen von SE FRÜH, zunächst eine kleine Vorstellungsszene realisieren und dann die Körperteile in der Zielsprache benennen. Im vorliegenden Beispiel rückt die Spielzeugpuppe in das Blickfeld des Kindes. Sie stellt sich mit der Stimme der Interviewerin mit einem einfachen: *Bonjour* (T. 57) vor. Das Mädchen antwortet mit strahlendem Gesicht zweimal: *Bonjour. Bonjour* (T. 58). Der Clown stellt sich vor: *Je m'appelle Pipo* (T. 59). Das Mädchen imitiert diese Aussage: *Je m'appelle Pipo* (T. 60). Die Interviewerin richtet an das Kind die direkte Frage nach dessen Namen: *Et toi?* (T. 61). Das Mädchen antwortet in der richtigen Form mit dem gelernten *chunk*: *Je m'appelle Anna-Lena*. (T. 62). Anschließend eröffnet die Interviewerin das Themenfeld der Körperteile mit der deutschen Frage: *Was hat Pipo?* und umkreist dabei veranschaulichend das Gesicht des Stoffclowns (T. 63). Das Mädchen beginnt mit der Aufzählung von neun Körperteilen (*visage* wird doppelt genannt): *Le visage. J'ai un petit nez, et un visage, une oreille und une oreille, les yeux, une bouche, le bras, le cou* (T. 64).

Das Kind imitiert nach der Begrüßung die Aussage: *Je m'appelle Pipo* (T. 60). Es scheint den Inhalt der kommunikativen Botschaft nicht zu verstehen.<sup>10</sup> In diesem Moment greift es zur Imitationsstrategie, um den zielsprachlichen Redefluss in Gang zu halten (s.o.). Auf die direkte Frage: *Et toi?* (T. 61), unterstützt durch eine hinweisende Handbewegung, antwortet es mit der zielsprachlich korrekten Aussage: *Je m'appelle Anna-Lena* (T. 62). In der Fortsetzung der Interaktion wird sichtbar, wie Abrufungsstrategien aus L2 Wissensbeständen von den Kindern kommunikationsstrategisch eingesetzt werden. Im Sprachbeispiel stützt sich das Mädchen mit seiner Antwort auf die Wissensbestände, die es in der Fremdsprache bereits erlernt hat. Es geht bei der Beschreibung von Pupos Gesicht von einem auswendig gelernten und mit Handbewegungen ritualisierten Merkvers aus, dem es im Kindergartenalltag begegnet ist.<sup>11</sup> Mehrere Elemente davon tauchen im aktuellen Erhebungskontext wieder auf (T. 64). Dies sind das Personalpronomen *je* mit dem in der ersten Person konjugierten Verb *avoir*: *j'ai*, dann das Substantiv *nez* mit dem unbestimmten Artikel *un*, bestimmt durch das Adjektiv *petit* in der Verbindung: *un petit nez*, das Substantiv *oreille* mit unbestimmtem Artikel *un* und die, hier zielsprachlich nicht korrekt realisierte, Verbindung von *une oreille und une oreille*. Das Mädchen wechselt zu L1, statt die zielsprachliche Konjunktion *et* zu gebrauchen. Anschließend zählt das Kind einzelne Substantive

---

<sup>10</sup> Der einleitende Begrüßungsteil zu SE FRÜH bestätigt diese Annahme, denn auch dort reagiert das Mädchen auf die Frage nach ihrem Namen nicht mit der erwarteten Antwort (vgl. Datenkorpus, Kind 15S1, T. 3-8).

<sup>11</sup> Dans mon visage, j'ai deux yeux, un petit nez, une bouche et une oreille et une oreille.

---

mit den jeweils dazugehörigen, zielsprachlich korrekten Artikeln auf: *les yeux, une bouche, le bras, le cou*. In der Rhythmisierung ähnelt die kontextunabhängige Beschreibung des Mädchens dem erlernten Merkvers. Für die Beschreibung von Pupos Gesicht überträgt das Kind sein zielsprachliches Wissen auf diese neue Interaktionssituation, um sie zu mit den verfügbaren sprachlichen Mitteln zu bewältigen.

## **5 Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen**

Ausgangsfragen waren: „Bringt es was? Was bringt es, ein Fremdsprachenangebot bereits im Kindergartenalter zu machen?“ Die Vorschulkinder waren bei den Sprachstanderhebungen zu umfangreicher Sprachproduktion fähig. Spielerisch, fast unbewusst erfahren die Kinder kognitiven Wissenszuwachs und die sich bildende Zweisprachigkeit. Sie entdecken über das Werkzeug „Sprache“ eine „neue Welt“ und entwickeln durch den Kontakt tiefergehendes Verständnis für sich und das Andere. Im Sprach-Handeln erleben sie sich selbst und ihrer Umwelt gegenüber als kompetent und eigenständig. Die Bildungspolitiker sind mit der „Drei-Sprachenformel“ vor große Herausforderungen gestellt. So treten die Vorteile des frühzeitigen Erlernens von Fremdsprachen in den Fokus. Es wird in der Grundschule nachhaltig fortgeführt, wenn das Grundschulcurriculum an die Inhalte der Vorschulzeit anknüpft. Dazu müssen feststellbare Sprachkompetenzen beschrieben und wahrgenommen werden. So könnte ein Modell entwickelt werden, das einen Erwerbsverlauf postuliert, an dem entlang Bildungsstandards formulierbar wären. Das ist in der bisherigen Forschung nicht geschehen. Die vorliegende Studie hat sich dieser Herausforderung gestellt.

Die Forschungshypothese hat sich durch die Datenanalyse bestätigt. Bei Kindern im Vorschulalter ist im institutionalisierten Fremdsprachenlernprozess kommunikationsstrategisches Verhalten nachweisbar. So versuchen die Kinder durch die verschiedensten Strategien, die zielsprachliche Interaktion aufrechtzuerhalten. Sie zeigen damit ihre Bereitschaft und ihr Interesse an der Fremdsprache. Die dargestellten Beispiele verdeutlichen u. a. den großen Einfluss, den auswendig gelernte Lieder, Sprüche und Reime für die Kinder haben. Sie bilden ein Repertoire an Sprachmitteln aus dem die Kinder für ihre aktuelle Interaktion hilfreiche Versatzstücke entnehmen können. Das vorhandene ritualisierte Sprachgut vermittelt den Kindern Sicherheit im Umgang mit der Zielsprache und das Gefühl „die Sprache zu können.“ Die Erzieherin hat den Reimspruch: *J'ai un visage*<sup>12</sup> eingeführt. Sehr häufig finden sich Zeilen daraus wieder in ihren Sprechereinheiten (so beispielsweise oft die Wendung: *une oreille et une oreille*<sup>13</sup>). Die Häufigkeit dieses Phänomens veranschaulicht und unterstreicht, welche hohen Stellenwert automatisierte Wendungen und vollständig gelernte Sätze für das Fremdsprachenlernen haben. Die Kinder scheinen gerne von den auswendig gelernten Sätzen oder Teilen aus zielsprachlichen Merkversen Gebrauch zu machen und sie in ihren Redefluss einzubauen.

Die beschriebenen kommunikativen Kompetenzen können auf andere Kontexte frühen Fremdsprachenlernens übertragen werden. Didaktische und methodische Konsequenzen für ein vorschulisches Fremdsprachenangebot ergeben sich. Übergangsforschung hin zur Grundschule muss folgen. Dies alles soll geschehen im Sinne der Europäischen Kommission (2004-2006): „[...] *secondly, the need to improve the quality of language teaching at all levels; thirdly, the need to build in Europe an environment which is really favorable to languages.*“

---

<sup>12</sup> Dans mon visage, j'ai deux yeux, un petit nez, une bouche et une oreille et une oreille.

<sup>13</sup> Vgl. Datenkorpus: Kind Code 17S1, Turn 56-58; Kind Code 20S1, Turn 56; Kind Code 28S1, Turn 76 + 78; Kind Code 36S1, 66).

---

## 6 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abdelilah-Bauer, Barbara (2008). *Zweisprachig aufwachsen: Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. München: C.H. Beck: Beck'sche Reihe.
- Albers, Timm (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bono, Mariana (2008). "Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais." Conscience métalinguistique et influences interlinguistiques chez des apprenants plurilingues. In Michel Candelier, Gina Ioannitou, Danielle Omer & Marie-Thérèse Vasseur (Hrsg.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (S. 93-107). Rennes: Presses Universitaires.
- Brogère, Gilles (2002). L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. In *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (Nummer 7, S. 9-19).
- Brogère, Gilles & Vandenbroeck, Michel (Hrsg.) (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Berlin : Peter Lang.
- Canale, Michael and Swain, Merrill (1980). Theoretical bases on communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics* (Nr. 1, S. 1-47).
- Candelier, Michel, Ioannitou, Gina, Omer, Danielle & Vasseur, Marie-Thérèse (Hrsg.) (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses Universitaires.
- Denzin, Norman K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (3. Auflage). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Deviterne, Dominique, Tazouti, Youssef, Geiger-Jaillet, Anémone, Carol, Rita, Matter, Cornélie & Viriot-Goeldel, Caroline (2006). Étude comparative des effets des contextes de préscolarisation français et allemand sur les apprentissages fondamentaux des deux premières années de scolarisation. Rapport final PNE04-06 DD, recherche IUFM Pôle Nord-Est. Zugriff am 01.12.2010. Verfügbar unter <<http://www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/Recherche04-06.pdf>>
- Edelenbos, Peter, Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Summary of the Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. Zugriff am 20.11.2010. Verfügbar unter [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf). Zugriff am 20.11.2010. Verfügbar unter [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_fr.pdf)
- Geiger-Jaillet, Anemone (2010). Frosch, wo bist du ? Quelques réflexions à propos des acquis des élèves d'un CP bilingue alsacien. In *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, Heft 4, Oktober 2010.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2007). Zum Sprachstand und zur Erzählkompetenz sechsjähriger Kinder im Elsass in der L2 Deutsch. In Barbara Stein (Hrsg.), *Festschrift für Heidemarie Sarter*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris: L'Harmattan (Espaces discursifs).
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In Christel Hopf & Elmar Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 91-111). Stuttgart: Klett-Cotta.

- 
- Gnutzmann, Claus (2003). Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 335-339). Tübingen: Francke.
- Hélot, Christine (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Huppertz, Norbert (2000). *Bilinguale Bildung Französisch im Kindergarten. Das Projekt am Oberrhein*. Ilsede: Brackmann.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2003). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006* [Electronic version]. Zugriff am 05.04.2010. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Leidner, Michael (2007). *Englisch im Kindergarten. Leitfaden für Erzieherinnen*. München: Ernst Reinhardt.
- Lingenauber, Sabine (2008). Akademisierung der Erzieherinnenausbildung. In Sabine Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik* (Band 1: Kindertageseinrichtungen, S. 9-14). Bochum/Freiburg: Projekt Verlag.
- Lüdi, Georges (2008). Politiques linguistiques pour le plurilinguisme: de la recherche à l'intervention. In Michel Candelier, Gina Ioannitou, Danielle Omer & Marie-Thérèse Vasseur (Hrsg.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (S. 17-34). Rennes: Presses Universitaires.
- Mayring, Philipp (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Méron-Minuth, Sylvie (2009). *Kommunikationsstrategien von Grundschulkindern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren* (Reihe: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg. (MKJS) (Hrsg.). (2006). Orientierungsplan für baden-württembergische Kindergärten. Pilotphase. Zugriff am 20.11.2010. Verfügbar unter [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1215793/oplan\\_bw.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1215793/oplan_bw.pdf)
- Mondada, Lorenza & Pekarek Doehler, Simona (2004). Second language acquisition as situated practice. In *The Modern Language Journal*, Nummer 88/4.
- Müller, Natascha, Kupisch, Tanja, Schmitz, Katrin & Cantone, Katja (2006). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch - Italienisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.
- Natorp, Elke Antonie (1978). *Französisch als erste Fremdsprache im Elementarbereich. Untersuchungen zu Sprachtransfer und Fremdsprachenlernerfolg* (Staatsinstitut für Frühpädagogik: Wissenschaftliche Monographien 2). Donauwörth: Auer.
- Pekarek Doehler, Simone (2005). „De la nature située des compétences en langue.“ In Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea & Michèle Pouliot (Hrsg.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (S. 41-68). Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Pelz, Manfred (1999). *Sprachbegegnung und Begegnungssprache. Zur experimentellen Untersuchung des Programms 'Lerne die Sprache des Nachbarn'*. Frankfurt/M.: Lang.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2000). Neurobiologische Grundlagen des frühen Fremdspracherwerbs. In Hans-Jürgen Krumm & Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): *Theorie*

- 
- und Praxis (S. 28-44). Innsbruck: Studien-Verlag (Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache).
- Peltzer-Karppf, Annemarie & Zangl, Renate (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.
- Petit, Jean (2002). Acquisition strategies of German in Alsatian immersion classrooms. In Petra Burmeister, Thorsten Piske & Andreas Rohde (Hrsg.), *An Integrated View of Language Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Petit, Jean (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: Jérôme Do Bentzinger.
- Petit, Jean (1999). *Eine Nation, eine Sprache? Ein Plädoyer für ein mehrsprachiges Frankreich*. (Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'Allemand, Band IV.) Nancy: Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand.
- Piske, Thorsten & Häckel, Alexandra (2008). *Untersuchungen zur fremdsprachlichen Entwicklung bei Kindern in einer deutsch-englisch bilingualen Kindertageseinrichtung. Erster Zwischenbericht zum Forschungsprojekt*. Pädagogische Hochschule: Schwäbisch Gmünd.
- Rayna, Sylvie & Brougère, Gilles (2010). *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP.
- Roulet-Berra, Regine & Mack, Olivier (2009). *Europäisches Sprachenportfolio Portolino (4- bis 7-Jährige), Kommentar*. Bern: Schulverlag Plus AG.
- Schlemminger, Gérald (2009a). Förderung eines inhaltlich orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts – gegen die kognitive Unterforderung in der Zielsprache. In *Nouveaux Cahiers d'Allemand 27e année* (Nr. 1, S. 47-59). Nancy: CNRS.
- Schlemminger, Gérald (2008). Prolegomena eines oberrheinischen Modells zum bilingualen Lehren und Lernen. In Gérald Schlemminger (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts und seine Erforschung* (Reihe „Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung.“ Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske, Band 8, S. 13-57). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schlemminger, Gérald (2007). *Évaluation individuelle réactive des compétences en langue étrangère (Cercle): 1. Klasse bilingual Iffezheim* (Juni 2007). Unveröffentlichte Arbeit. Pädagogische Hochschule Karlsruhe.
- Schlemminger, Gérald (2006b). Entwurf eines Karlsruher Modells zum bilingualen Lehren und Lernen. In Johannes - Peter Timm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation* (S. 159-177). Tübingen: Narr.
- Schmid-Schönbein, Gisela (1978). *Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs im Vorschulalter*. München: Minerva.
- Schotte-Grebenstein, Evelin (2006). *Vermittelter Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich: Englisch als erste Fremdsprache im Kindergarten*. Würzburg: Ergon.
- Weber, Sandra J. & Tardif, Carole (1991). Assessing L2 competency in early immersion classrooms. In *The Canadian Modern Language Review* (Nr. 47, S. 916-932).
- Wode, Henning (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Wode, Henning (2006). Lauterwerb bei früher Immersion im Kita-Grundschulverbund – I: Die Zeit in der Kita. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation* (S. 337-352). Tübingen: Narr.
- Wode, Henning (2004). *Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule. Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. Zugriff am 06.04.2010. Verfügbar unter [http://www.fmks-online.de/\\_wd\\_showdoc.php?pic=172](http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=172)

---

Wode, Henning (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Wörle, Jutta (im Druck). *Fremdsprachentwicklung von Kindern mit Französisch-Angebot in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Unveröffentlichtes Manuskript.

Wörle, Jutta (in Vorb.). *Ergebnisse aus den beiden Elternfragebogen im Rahmen der Studie zur Fremdsprachentwicklung von Kindern mit Französisch-Angebot in einem immersiv-bilingualen Kindergarten in der Rheinschiene*. Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Unveröffentlichtes Manuskript.

#### Publikationen im Internet

Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit Straßburg (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Zugriff am 02.04.2010. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>.

Schlemminger, Gérald (2005). Forschungsstelle Bilinguales Lehren und Lernen. Zugriff am 16.09.2010. Verfügbar unter [http://www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=869&L=0%2Finclude%2Feditfunc.inc.php%3FNWCONF\\_SYSTEM\[server\\_path\]%3D](http://www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=869&L=0%2Finclude%2Feditfunc.inc.php%3FNWCONF_SYSTEM[server_path]%3D)