

*Henning Wode, Prof. Dr., Universität zu Kiel, Englische Linguistik. Hauptarbeitsgebiete: Englische Linguistik, Phonetik, Erst- und Zweitsprachenerwerb, Psycholinguistik, bilingualer Unterricht, Immersion, Frühvermittlung von Fremdsprachen ab Kindertagesstätte und Grundschule. Veröffentlichungen: Psycholinguistik. Ismaning 1994; Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein, 2 Bände. Kiel 1994; Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning 1995.*



*Henning Wode*

## Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz

### Vorbemerkung

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) weitergefördert. Ab der Sekundarstufe I werden von der normaler Weise 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 Fächern 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 werden am Beispiel des BIU in Schleswig-Holstein und des Verbunds von Kita und Grundschule in Altenholz/Kiel illustriert.



## 1. Einleitung

Der BIU gehört ohne Zweifel zu den wichtigsten Weiterentwicklungen der öffentlichen Erziehungssysteme, nicht erst seit das politische Zusammenwachsen Europas das Bekenntnis zu Mehrsprachigkeit und Multikulturalität geradezu erzwang. Bei allem, was in Deutschland im Zusammenhang mit BIU derzeit unklar und problematisch sein mag, belegen doch sowohl die bisher verfügbaren praktischen Erfahrungen als auch die leider noch viel zu geringe wissenschaftliche Forschung, 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 zusätzlichen Kosten gegenüber dem Regelunterricht 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 einheitlich dieselben Sprachen im BIU anbieten, nämlich Französisch oder Englisch. Dies mag zwar zu ausgezeichneten Sprachkenntnissen führen. Da aber alle Schüler schließlich 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 der Grundschule immersiv weiter gefördert 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 lehrgangsorientierten Unterricht gar nicht möglich ist. So ist es 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 ihr die schulischen Modelle gerecht werden. Da einschlägige Forschungsergebnisse zum BIU im Sekundarbereich I schon vorliegen, gehe ich darauf nur summarisch ein. Neu hingegen sind die Ergebnisse zu Kita und immersiver Grundschule. Diese Beobachtungen müssen daher ausführlicher dargestellt werden.

## 2. 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 diese 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 usw. 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 betreffende 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.

### 3. Grundriss der integrierten Konzeption

Die groben Umriss 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 Immersionsmethode weitergefördert. Am Ende der Primarstufe wäre zu überlegen, ob diese Sprache ganz aus dem Angebot herausgenommen wird oder mit geringem Stundensoll und immersivem Sachunterricht in ausgewählten Fächern in den Sekundarbereich hinein weiter gefördert 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)

### 4. 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 münd-

lichen 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 nicht-bilingual 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 nicht-bilingual 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 2001) und zu den 10. Klassen 63 Schüler. Danach bestätigt sich das bisher an kleineren Probandenzahlen gewonnene Bild (z. B. Brandt 1998; Chung 1997; Daniel 1999; Hammerich 2000; Kickler 1995; Kölling 2000; Kröger-Zylke 2000; Rueß 2000; Stanko 1999. Überblick Wode et al. 1996; Wode 1998a, b). In der mündlichen Diskussion aktivierten in beiden Altersgruppen die BIU-Schüler im Schnitt mehr verschiedene Wörter und mehr Synonyme bzw. kontextuelle Äquivalenzen. Eine ganze Reihe von Wörtern fand sich nur bei den bilingualen Schülern. Zudem benutzten diese 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 verloren geht.

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 reichhaltigerem sprachlichen Input besteht. In ihren Diskussionsbeiträgen verwendeten die Schüler wie erwähnt auch Wörter, die nicht in ihren bislang benutzten Lehrbüchern enthalten waren. Einige dieser

Wörter waren in den während des Tests vorliegenden schriftlichen Arbeitsanweisungen enthalten, andere nicht. In den mündlichen Diskussionen fanden sich im Hinblick auf die Verwendung der neuen Wörter aus dem Testtext keine nennenswerten Unterschiede zwischen den nichtbilingual und den bilingual unterrichteten Kindern, wohl aber bei nicht in den Testanweisungen enthaltenen Wörtern. 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).

### 3. Frühbeginn: Der Beitrag von bilingualer Kita und immersiver Grundschule

Bilinguale Kitas im Verbund mit immersiv unterrichtenden Grundschulen sind unentbehrlich, um die eingangs genannten Ziele, die über BIU allein nicht zu realisieren sind, zu erreichen und keine Abstriche an der jetzigen Leistungsfähigkeit des BIU vornehmen zu 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 lehrgangsorientiertem Unterricht erreicht wird, dass keine Defizite in den Fächern auftreten und dass die L1 sowie die kognitive Entwicklung der Kinder nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern eher noch gefördert werden (Wode 1995). Das bestätigt sich auch am Verbund in Altenholz.

### 6. 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 Erziehern oder Erzieherinnen betreut. Eine Person spricht die L1 der Kinder, die andere – ausschließlich – die neue Sprache. Der Betrieb in der Kita-gruppe läuft weitestgehend in der neuen Sprache. Sie

wird mit Beginn der Grundschule kontinuierlich immersiv weiter gefördert. An der Claus-Rixen-Schule wird z. B. bis auf das Fach Deutsch das gesamte Curriculum auf Englisch vermittelt. Der erste Jahrgang hat im Sommer 2001 die 2. Klasse beendet. Wie sich die Fremdsprache der Kinder im Laufe der 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 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, Sichverabschieden und 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. Sie 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, *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; 14 = anonymisiertes Kind. Deutsche Wörter kursiv.

# = Pause; / = zögerndes Kind 14 kommt aus einer bilingualen Kitagruppe.

- 14 In the ni/ in the night  
 I Mhm  
 14 is a bed.  
 I Mhm. Oh, what's happening here? # What's the boy doing?  
 14 The dog.  
 I Mhm. And, look, what's the weather like?  
 14 Sunny.  
 I Sunny. Mhm. And what is the boy doing?  
 14 The trousers *und* the/ #  
 I Mhm  
 14 shirt.  
 I Yes, very good.  
 14 A clock,  
 I Mhm  
 14 the dog, table  
 I And what's he doing? # It's okay. Just tell me, what you can see, okay?  
 14 The ki/ the *kind* say: „Bye!“  
 I Mhm  
 14 *Das* schoolk/ *das* # kid  
 I Mhm  
 14 go # go in the school.  
 I Yes, very good.  
 14 *Und* the dog # go # go *mit*.  
 I Yes, very good.  
 14 The *Hund macht* „hopp“  
 I (lacht) Yes.  
 14 *und/ und* go in the classroom.  
 I Oh, the dog's going in the classroom.  
 14 *Das macht unser Hund auch immer. Und dann geht er durch.*  
 I What?  
 14 The *Kind* say: „*Pscht!*“  
 I Mhm  
 14 *Und* the dog: „*Wuff, wuff!*“  
 I (lacht) Very good.  
 14 *Und hier* *sleeps der Hund*.  
 I Mhm. That's it?  
 14 *Und* the school/ *und* the schoolkr/*und* the school/ school*kind* say: "Here, here!"  
 I Okay. Very good!

### 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 Präpositionen, Konjunktionen, Verben. Fünf Monate später bietet sich in Tabelle 2 ein ganz anderes Bild. In diesem Text 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 Bildernacherzählung 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 2001).

- 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?  
 I 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.

### 7. 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 vorzugsweise alle, zumindest aber möglichst viele Kinder von ihr profitieren.

Bekanntlich wird oft befürchtet, dass Kinder mit zwei Sprachen überfordert sind, wenn sie diese 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 Akti-

vitäten 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, sodass sie keinerlei Erklärungen erhalten hatten, wie z. B. Verbformen zu bilden sind, was die Wörter bedeuten oder wie sie auszusprechen sind. Die Kinder haben sich diesen Entwicklungsstand selbst geschaffen. Deshalb belegen die obigen Beobachtungen, dass die Kinder über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen. Diese 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 keine Hinweise ergeben, dass die L1 leiden könnte. Das entspricht den Forschungsergebnissen aus anderen Ländern, z. B. aus dem Elsass, aus Kanada oder Spanien. Die Entwicklung der L1 von immersiv unterrichteten Kindern ist der von monolingual aufwachsenden Vergleichskindern ebenbürtig oder oft sogar etwas voraus. Das ist besonders auffällig für die Entwicklung des Englischen bei anglophonen Kindern in Kanada, die französischen IM-Unterricht erhalten. Ihr Englisch entwickelt sich altersgemäß, obwohl sie gut 2/3 des Tages auf Französisch verbringen. Offensichtlich reicht der Kontakt zum Englischen während des verbleibenden Drittels, um seine altersgemäße Entwicklung sicherzustellen (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<sup>1</sup> 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 werden, z. B. die Kieler Kinder, die Englisch lernen, die anglophonen Schüler aus dem französischen IM-Unterricht in Kanada, die frankophonen ABCM-Schüler im Elsass oder die finnischsprachigen Kinder aus dem schwedischen IM-Unterricht in Finnland (z. B. Björklund 1998). Für solche Kinder besteht offenbar kein Risiko. Das Gleiche scheint für Kinder aus autochthonen Minderheiten zu gelten, wenn sie ihre Herkunftssprache besser oder gar neu lernen sollen. I. d. R. sind diese Kinder ohnehin mehrsprachig und oft ist die Majoritätensprache ihre dominante. Auch 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. Sønergaard 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.

## **8. 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

<sup>1</sup>Unter dieser Bezeichnung wird seit Mitte der 1990er Jahre im Elsass Deutsch vermittelt. Die Kinder beginnen mit Immersion in der Kita (*école maternelle*) und setzen dies in der Grundschule kontinuierlich fort.

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 weiter gefördert werden, wo sie bei Ende der Grundschule angekommen sind.

### **Lehrkräfte, Aus- und Weiterbildung, Materialien**

Man darf natürlich nicht die Augen 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.<sup>2</sup> Nicht ganz so trist ist die Situation bei der Aus- und Weiterbildung für BIU für den Sekundarbereich. In einigen Bundesländern, 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 Lehrerbildung 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 und 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 ErzieherInnenausbildung 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

<sup>2</sup>Ein neuer Ansatz wird allerdings bereits erfolgreich in *Bumblebee 1/2* (Schroedel Verlag, 2001) realisiert. Das Lehrwerk, das vorerst nur an baden-württembergischen Grundschulen eingesetzt wird, basiert auf dem Modell des Bilingualen Lehrens und Lernens (BLL), knüpft entsprechend den Prinzipien des ganzheitlichen Lernens thematisch an die Inhalte der übrigen Unterrichtsfächer an und trägt dadurch zur Öffnung des Unterrichts bei.



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 (Hg.): *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, S. 30–53.
- Baker, C. (1993). „Bilingual education in Wales“. In: H. Batens Beardsmore (Hg.): *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, S. 7–29.
- Bel, A. (1994). „Evaluating Immersion Programmes: The Catalan case“. In: C. Laurén (Hg.): *Evaluating European immersion programmes*. Vasa: Vasa University Press, S. 27–46.
- Björklund, S. (1998). „Development of the second language lexicon and teacher work in immersion“. In: J. Arnau & J. Artigal (Hg.): *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea – Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, S. 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)*. Universität Kiel: Mimeo.
- Byram, M. (1993). „Bilingual or bicultural education and the case of the German minority in Denmark“. In: H. Batens Beardsmore (Hg.): *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, S. 54–65.
- Cenoz, J. (1998). „Multilingual education in the Basque country“. In: J. Cenoz & F. Genesee (Hg.): *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*. Universität Kiel: Mimeo.
- 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)*. Universität Kiel: Mimeo.
- 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)*. Universität Kiel: Mimeo.
- Daniel, A. (2001). *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Frankfurt/Main et al: Peter Lang.
- Daniel, A. (1999). *Querschnitts- und Longitudinaluntersuchungen zum Wortschatz bilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein*. Kiel: l&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*. Universität Kiel: Mimeo.
- 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 (Hg.): *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea – Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, S. 594–608.
- Kickler, K. U. (1995). *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht. Pilotstudie zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler anhand eines kommunikativen Tests*. Kiel: l&f Verlag.
- Kiel, K. (1996). *Linguistische Untersuchungen zur Syntax bilingualer Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Universität Kiel: Mimeo.
- Kölling, D. (2000). *Wortschatzanalyse der mündlichen Daten von Schülern einer bilingual unterrichteten 10. Klasse des Helene-Lange-Gymnasiums (Rendsburg) des Jahrgangs 1998*. Englisch Seminar der Universität Kiel: Mimeo.
- Kröger-Zühlke, B. (2000). *Longitudinalstudien zur Entwicklung des Wortschatzes von der 7. zur 10. Klassenstufe bilingual unterrichteter Schüler*. Universität Kiel: Mimeo.
- Krohn, G. (1996). *Kohäsive Merkmale in mündlichen Texten bilingual englisch-deutsch unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Universität Kiel: Mimeo.

- 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)*. Universität Kiel: Mimeo.
- Rueß, C. (2000). *Der Wortschatz 10. in Schleswig-Holstein bilingual unterrichteter Klassen im Querschnittsvergleich*. Universität Kiel: Mimeo.
- Ruthenberg, T. (1999). *Pilotuntersuchungen zu gesprächstaktischen 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: Grundschul-englisch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schriever, A.-K. (1999). *Vergleichende Untersuchungen zum Interaktionsverhalten bilingual und nicht-bilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein: Pilotuntersuchungen der Schülerdiskussion des 7. Jahrgangs der Testjahrgänge 1992/93/94*. Universität Kiel: Mimeo.
- Sønergaard, B. (1993). „The problem of pedagogy versus ideology: The case of a Danish-German bilingual school-type“. In: H. Batens Beardsmore (Hg.): *European models of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, S. 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*. Universität Kiel: Mimeo.
- 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*. Universität Kiel: Mimeo.
- 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 (Hg.): *Fremdsprachenunterricht – Verstehensunterricht, Wege und Ziele*. München: rother druck, S. 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, S. 169–187.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1998a). „A European perspective on immersion teaching: A German scenario.“ In: J. Arnau & J. Artigal (Hg.): *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea - Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, S. 43–65.
- Wode, H. (1998b). „BIU im Schnittpunkt von Praxis und Forschung“. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): *Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen*. Dokumentation der Tagung in Krokowa & Danzig, 6.–9.6.1998, S. 55–75.
- Wode, H. (1999). „Incidental vocabulary learning in the foreign language classroom“. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, S. 243–258.
- Wode, H. (2001). *Multilingual Education in Europe: What Can Preschools Contribute? 5th European Conference on Immersion Programmes*. Vaasa, Finland, August 2000.
- Wode, H., Burmeister, P., Daniel, A., Kickler, K. U. & Knust, M. (1996). „Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7, S. 15–42.

#### **Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Henning Wode  
 Englisch Seminar  
 Christian-Albrechts-Universität Kiel  
 Olshausenstraße 40  
 24098 Kiel  
 Tel.: (04 31) 8 80-22 45  
 Fax: (04 31) 8 80-15 12  
 E-Mail: officeling@anglistik.uni-kiel.de  
 Homepage: <http://www.uni-kiel.de/anglistik>