

VERBUNDMÖGLICHKEITEN VON KINDERGARTEN, GRUNDSCHULE UND SEKUNDARSTUFE I IM HINBLICK AUF DEN EINSATZ VON BILINGUALEM UNTERRICHT

Henning Wode, Petra Burmeister, Angelika Daniel und Andreas Rohde

1. Einleitung¹

Die zentralen Ziele dürften heutzutage kaum mehr kontrovers sein. Junge Europäer sollten zusätzlich zu ihrer Muttersprache (L1) mindestens zwei Sprachen so weit lernen, dass sie funktional für die Ansprüche des späteren Lebens ausreichen. Um einem differenzierten Arbeitsmarkt gerecht werden zu können, sollte das Sprachenangebot so vielfältig wie möglich gestaltet werden und in allen Schulformen möglichst flächendeckend zur Verfügung stehen. Eine Elitebildung ist dabei unbedingt zu vermeiden. Für jede der unterrichteten Sprachen sollte ein ausreichend hohes Schriftlichkeitsniveau gewährleistet werden, die betreffende Sprache sollte also hinreichend lange gefördert werden. Wichtig ist vor allem, dass in Zukunft die regional vorhandenen kleineren Sprachen verstärkt einbezogen werden. Wer die Sprachenvielfalt in Europa wirklich erhalten will, muss dafür sorgen, dass z. B. in multilingualen Gebieten auch jene Sprachen schulisch gefördert werden, die bislang gar nicht oder nur marginal im öffentlichen Erziehungssystem berücksichtigt wurden (ausführlicher z. B. Wode, 1990, 1992, 1995, 1998a). Eine integrierte Konzeption von bilingualem Unterricht (BIU) im Verbund von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I könnte all diesen Anforderungen gerecht werden.

Bei allem, was in Deutschland im Zusammenhang mit BIU derzeit unklar, problematisch und unbefriedigend sein mag, sowohl die bisher verfügbaren praktischen Erfahrungen, (z. B. Drexel-Andrieu, 1991; Otto, 1991; Lagemann, 1993; Christ, 1996; Krechel, 1996; Mäsch, 1998) sowie die leider noch viel zu wenig umfangreiche wissenschaftliche Forschung (vgl. Überblicke Wode et al., 1996; Burmeister, 1998) belegen, dass BIU zu einer wesentlichen Verbesserung und effizienteren Förderung von Mehrsprachigkeit führen kann. Deshalb wäre es unverantwortlich, diese Form des Unterrichts nicht energisch auszuweiten und allen Bevölkerungskreisen zugänglich zu machen. Auch 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 alle Schulen dieselben Sprachen im BIU anbieten, nämlich Französisch oder Englisch. Es ist daher ein vorrangiges Gebot, nach Möglichkeiten zu suchen, wie das Sprachenangebot für BIU diversifiziert werden kann.

Zur Diskussion gestellt werden soll Folgendes: Die erste Fremdsprache, das ist in der Regel die zweite Sprache (L2) für die Kinder, wird bereits in bilingualen Kindergärten etwa ab dem dritten oder vierten Lebensjahr eingeführt und in der Grundschule kontinuierlich weitergefördert. Dadurch könnte die zweite Fremdsprache (L3) ab der Grundschule oder Sekundarstufe I durch BIU jetziger Prägung intensiver vermittelt werden.

Um Missverständnissen und falschen Hoffnungen vorzubeugen: Die bisher an den BIU gestellten Ansprüche sollten nicht zurückgenommen werden, und zwar weder im Hinblick auf konzeptionelle Grundlagen, Leistungsanforderungen und Integration in die für die Zukunft

wünschenswerten Bildungssysteme Europas noch in Bezug auf die Zahl der Schüler² bzw. Schulen, die derzeit in den Genuss von BIU kommen. Es wäre aber in gleichem Maße unverantwortlich, wenn plausible Alternativen nicht durchdacht und ggf. erprobt würden.

-2-

2. Verbund von Kindergarten, Vorschule und Grundschule

Ein entsprechendes Modell könnte folgendermaßen aussehen: In bilingualen Kindergärten wird die zweite Sprache, entweder als erste Fremdsprache oder als regionale Minderheitensprache ab dem dritten Lebensjahr eingeführt und anschließend in der Grundschule kontinuierlich weitergefördert. Falls Vorschulklassen zur Verfügung stehen, werden sie einbezogen. Am Ende der Primarstufe wäre zu überlegen, ob diese zusätzliche Sprache ganz aus dem Angebot herausgenommen wird oder mit geringem Stundensoll auch im Sekundarbereich weiter unterrichtet wird. Letzteres wäre günstiger, um die altersgemäße Entwicklung der Schriftlichkeit zu gewährleisten. Bei beiden Alternativen würde Raum geschaffen, so dass die nächste Sprache mit Beginn der Sekundarstufe, z. B. durch BIU, intensiv gefördert werden kann.

Natürlich stellen sich hierbei Probleme. Die wichtigsten dürften sein, dass deutsche Grundschullehrkräfte für solche Aufgaben zumeist noch nicht hinreichend vorbereitet bzw. ausgebildet sind (Rück, 1994; Seebauer, 1996), dass Lehrmaterialien fehlen und dass zunächst entschieden werden muss, ob die weitere Förderung der Kinder aus bilingualen Kindergärten z. B. als Immersion oder als Sprachfachunterricht geführt werden soll (Überblicke über verschiedene Konzepte zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule z. B. Bruschi, 1993; Sauer, 1993; Bebermeier, 1994). Die Frage ist auch, wie Lehrkräfte in der Sekundarstufe I den unterschiedlichen fremdsprachlichen Voraussetzungen, die die Grundschul Kinder in Zukunft mitbringen werden, begegnen sollen (zum Problem der Weiterführung des Fremdsprachenunterrichts im Sekundarbereich z. B. Christ, 1993; Helfrich, 1999; Rück, 1994; Bebermeier, 1997). Wichtig scheint es, sich klarzumachen, dass derartige Fragen nicht nur in Deutschland aufgeworfen werden, sondern dass andere Länder bereits viel Erfahrung mit Fremdsprachen im Primarbereich haben, und zwar auch in jenen Fällen, in denen die Grundschule die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern aus bilingualen Kindergärten weiterfördert - in Europa z. B. Frankreich, Großbritannien, Spanien oder Finnland. Und auch aus Deutschland liegen erste Erfahrungen vor, so dass bereits eine erste Skizze zur Struktur, Funktionsweise und zu den zu erwartenden Ergebnissen gegeben werden kann.

3. Psycholinguistische Voraussetzungen für bilinguale Kindergärten

Der 'Frühbeginn' beginnt zu spät. Aus psycholinguistischer Sicht spricht alles für das Fremdsprachenlernen im frühesten Kindesalter (z. B. Flege, 1995; Johnson und Newport, 1989; Überblicke: Long, 1990; Singleton, 1989; Wode, 1988/1993, 1994b). Angesichts dessen stellt sich die Frage, warum die erste Begegnung mit der L2 nicht bereits grundsätzlich im Kindergarten erfolgt.

Wissenschaftlich nachgewiesen ist, dass, von pathologischen Sonderfällen abgesehen, (a) jedes Kind in hinreichendem Maße über die erforderlichen Sprachlernfähigkeiten verfügt; (b)

dass die menschliche Sprachfähigkeit und Sprachlernfähigkeit auf Mehrsprachigkeit und nicht auf Einsprachigkeit ausgelegt ist; und (c) dass es durch das Erlernen weiterer Sprachen schon vor Eintritt in die Grundschule nicht zwangsläufig zu Defiziten in anderen Bereichen, etwa der Entwicklung der L1, der geistigen Entwicklung oder der späteren Schulleistungen kommt. Im Gegenteil, mehrsprachige Kinder sind erfahrungsgemäß langfristig kognitiv leistungsfähiger und fremden Sprachen und Kulturen gegenüber aufgeschlossener und toleranter.

-3-

Wissenschaftlich nachgewiesen ist auch, dass weder die Zahl der Sprachen, die jemand zu lernen vermag, biologisch festgelegt ist, noch dass es einen Zeitpunkt gibt, ab dem keine weitere Sprache mehr gelernt werden kann (Wode, 1994b). Noch in den sechziger Jahren ging man von einer kritischen Lernspanne im Spracherwerb aus, die mit der Lateralisierung der Hirnhemisphären um die Zeit der Pubertät korreliert (Penfield und Roberts, 1959; Lenneberg, 1967). Diese Auffassung ist nicht mehr haltbar. Zu viele empirische Beobachtungen widersprechen ihr. So erfolgt der Abschluss der Lateralisierung sehr wahrscheinlich lange vor der Pubertät (z. B. Krashen, 1973). Die Tatsache, dass L2-Lerner im lautlichen Bereich Interferenzen aufweisen, wird heutzutage nachweislich auf perzeptorische Entwicklungen zurückgeführt, die sich in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres, also vor Sprechbeginn, vollziehen (Wode, 1994b). Entsprechend hatten schon die Untersuchungen zum natürlichen L2-Erwerb in den siebziger Jahren gezeigt, dass Erwachsene, Schüler und Kinder im Wesentlichen die gleichen entwicklungspezifischen Fehler machen (z. B. Wode, 1981). Es ist daher unklar, worauf sich die Einschränkungen im Sinne der kritischen Sprachlernspanne beziehen - auf jenen Teil der Sprachlernfähigkeiten, der den Umgang mit den formalen Strukturen einer Sprache erlaubt, etwa distinktive Schallmerkmale, Phoneme, im lautlichen Bereich oder Wortstellung, Einbettungen, Flexionen im morpho-syntaktischen Bereich. Oder betreffen diese Einschränkungen allgemeinere Aspekte wie die Lerngeschwindigkeit oder das erreichbare Niveau? Dass ältere Menschen über grundlegend andere Lernfähigkeiten verfügen sollen als Kinder widerspricht dem Befund, dass Kinder wie Erwachsene weitgehend die gleichen Fehler machen. Andererseits bestätigen auch die jüngeren Berichte zu größeren Probandengruppen, dass ältere Lerner in der Regel schlechter abschneiden als jüngere (z. B. Johnson und Newport, 1989; Munro et al., 1996; Flege, 1995). Nur finden sich in diesen Arbeiten immer wieder ältere Probanden, die ebenso gute oder gar bessere Ergebnisse erzielen. Bongaerts et al. (1995, 1997) konnten sogar nachweisen, dass Lerner, die erst nach der Pubertät begonnen hatten, Englisch zu lernen, ein L1- oder L1-nahes Niveau erreichen können. Deshalb muss man zweierlei konstatieren: Es gibt derzeit keine allgemein akzeptierte Erklärung für altersbedingte Unterschiede im Lernerfolg; dennoch ist es statistisch gesehen so, dass, wer früh die Chance erhält, eine weitere Sprache zu lernen, erhöhte Erfolgsaussichten hat (Überblick Wode, 1988/1993; Bohn, 1996).

Wenn sie diese frühen Jahre nutzen, bieten bilinguale Kindergärten den Kindern die Möglichkeit, ihre natürlichen Sprachlernfähigkeiten in der ihnen eigenen, d. h. kind- und altersgemäßen Weise zu entfalten. Wie muss folglich der Kontakt zur zusätzlichen Sprache gestaltet werden, damit die kindlichen Lernfähigkeiten möglichst optimal greifen können?

4. Zur Organisation von bilingualen Kindergärten

Eine Möglichkeit, in bilingualen Kindergärten Mehrsprachigkeit zu fördern, ist, dass die Kinder eine von ihnen nicht oder nur schlecht beherrschte Sprache dadurch lernen, dass sie von der Betreuungsperson als 'Verkehrssprache' verwendet wird. Im Prinzip kann jede Sprache einbezogen werden, in Deutschland z. B. Deutsch plus Dänisch, Türkisch, Englisch, Französisch usw. Wie sollten bilinguale Kindergärten strukturiert sein, damit der erhoffte Lernerfolg eintritt, und wie lassen sie sich in die öffentlichen Erziehungssysteme integrieren, damit möglichst viele Kinder über ihre Kindergartenzeit hinaus davon profitieren?

-4-

Die wichtigste organisatorische Voraussetzung - das Vorhandensein einer Bezugsperson pro Sprache - dürfte in Deutschland in jedem Kindergarten gegeben sein, da Kindergartengruppen in der Regel von zwei Personen betreut werden: Beide Erzieher verwenden in Gegenwart der Kinder jeweils nur ihre L1 und halten dies auch möglichst konsequent durch. Wichtig ist, dass der Repräsentant der Zielsprache die L1 der Kinder so weit beherrscht, dass diese sich mit Wünschen an ihn wenden können.

Erfahrungsgemäß können die Kinder gar nicht anders, als eine zweite Sprache wenigstens so weit zu lernen, dass sie sich auch mit der fremdsprachlichen Bezugsperson verständigen können. Ein ganz wichtiger Punkt: Die Aufgaben und Funktionen müssen so auf beide Erzieher verteilt werden, dass das, was den Kindern besonders viel Spaß macht oder von ihnen besonders begehrt wird, nicht nur auf einen von ihnen konzentriert ist.

Entscheidend ist die kindgemäße Kontextualisierung der Fremdsprache, d. h., sie muss so in die Abläufe des Kindergartens eingebettet sein, dass sich die Kinder die Wörter und Strukturen möglichst ohne Erklärungen seitens der betreuenden Personen eigenständig aus den Situationen erschließen können. Wohlgemerkt: Kinder werden dadurch nicht vor gänzlich neue Aufgaben gestellt, denn genau das Erschließen sprachlicher Strukturen müssen sie täglich auch für ihre L1 leisten, ein Vorgang, der selbst mit Eintritt in die Schule noch längst nicht abgeschlossen ist (Überblick Wode, 1988/93).

5. Erfahrungen mit bilingualen Erziehungsformen

Es scheint, dass man in Deutschland mindestens drei Zielgruppen unterscheiden sollte: (a) monolingual deutschsprachige Kinder, die eine weitere Sprache lernen sollen, etwa Englisch, Französisch oder Spanisch; (b) Kinder autochthoner Minderheiten, die, wie die Friesen, Sorben oder Dänen, schon lange im Lande heimisch sind, alle Hochdeutsch als dominante Sprache oder zumindest gleich gut wie etwaige andere Sprachen beherrschen und die die autochthone Sprache lernen sollen; und (c) Migrantenkinder, die entweder Deutsch, die Herkunftssprache oder beide lernen bzw. ihre Sprachkenntnisse verbessern sollen. BIU für die Gruppen (a-b) scheint im Gegensatz zu (c) weniger Schwierigkeiten zu bereiten. Typ (c) dagegen stellt sich wegen der zumeist äußerst vielschichtigen sprachlichen und sozio-kulturellen Situation der Kinder als besonders komplex dar und führt im Hinblick auf den Lernerfolg oft zu Enttäuschungen, weil die Erwartungen von vornherein zu hoch gesteckt werden.

5.1 Bilinguale Kindergärten

In der Diskussion zur Weiterentwicklung des deutschen Erziehungssystems haben bilinguale Kindergärten und Vorschulklassen alles andere als einen breiten Raum eingenommen. Daraus sollte nicht gefolgert werden, dass es keine gäbe. An bilingualen Kindergärten in Grenzgebieten lassen sich beispielsweise verschiedene Möglichkeiten für den Verbund von Kindergarten, Vorschule und Primarbereich illustrieren.

-5-

Man denke z. B. an ein Projekt zur Förderung des Deutschen im Elsaß, das in das französische Erziehungssystem integriert ist. Der Erwerb des Deutschen beginnt für die mehrheitlich L1-französischsprachigen Kinder im Kindergarten (*écoledmaternelle*). Die dort erworbenen L2-Kenntnisse werden in der nachfolgenden Grundschule weitergefördert. Beide Phasen und die Lehrpläne sind aufeinander abgestimmt. Evaluierungen haben gezeigt, dass sich die Kenntnisse in der L1-Französisch und im Fach Mathematik altersgemäß entwickeln. In vielen Fällen wurde sogar ein geringfügig besseres Abschneiden der Kinder aus den bilingualen Gruppen festgestellt (vgl. Petit und Rosenblatt, 1994; Petit, 1996; Commission Académique d'Évaluation de l'Enseignement des Langues, 1996, 1997).

Hinsichtlich des Deutschen zeigt sich eine Diskrepanz in der Entwicklung der rezeptiven gegenüber den produktiven Fähigkeiten (Petit und Rosenblatt, 1994; Petit 1996). Schon vor Ende des ersten Kontaktjahres verstehen die Kinder alles, was die täglichen Abläufe im Kindergarten betrifft, und nach insgesamt drei Jahren soll ihr Hörverstehen weitgehend dem L1-deutschsprachiger Altersgenossen entsprechen. Die spontane Produktion in der L2 läßt hingegen länger auf sich warten. Am Ende des ersten Jahres beschränkt sie sich auf kurze Äußerungen, die oft nur ein Wort umfassen. Gegen Ende des dritten Jahres ist die Spontanproduktion insofern funktional angemessen, als die Kinder sich, wenn auch in rudimentärer Weise, auf Deutsch verständlich machen können.

Ein Beispiel für die Förderung einer Regionalsprache ist der Modellversuch 'Zweisprachigkeit im Kindergarten' in Ostfriesland, der das Ziel verfolgt, das dort als L2 im Alltagsleben verbreitete Plattdeutsche Kindern ab dem dritten Lebensjahr näher zu bringen. 1997 wurde dieser Versuch in insgesamt 12 Kindergärten, Kinderspielkreisen und Vorschulklassen begonnen. Neben der personenbezogenen Methode wurde auch die so genannte zeitbezogene Methode zur Auswahl gestellt, nach der in jeder Kindergruppe täglich für eine bestimmte Zeit - im Idealfall die Hälfte - Plattdeutsch gesprochen wird. Beide Methoden dürfen je nach Bedürfnissen und Gegebenheiten innerhalb einer Einrichtung variieren. Die inhaltliche Planung und die Organisation des Modellversuchs liegt beim Plattdütskbüro der Ostfriesischen Landschaft, das über umfangreiche Erfahrungen auch mit bilingualen Schulversuchen verfügt (Nath, 1998, 1999).

Auch im Grenzgebiet zu Dänemark finden sich bilinguale Kindergärten, in denen monolingual oder dominant deutschsprachige Kinder im Umgang mit dem dänischsprachigen Personal und eventuell vorhandenen dänischsprachigen Altersgenossen Dänisch lernen. Diese Kindergärten sind das erste Glied in einer auf die dänische Kultur ausgerichteten Erziehung. Die Kinder können schon aufgenommen werden, bevor sie drei Jahre alt sind. Das letzte Jahr

vor der im Alter von sechs Jahren beginnenden Grundschule wird als Vorschule geführt. Neben Kindergärten und Grundschulen werden auch dänischsprachige weiterführende Schulen angeboten. Das Abitur am dänischen Gymnasium in Flensburg berechtigt gleichermaßen zum Studium an dänischen und deutschen Universitäten (Danska Skoleforening for Sydslesvig 1989). Detaillierte wissenschaftliche Untersuchungen zur Sprachentwicklung gibt es anscheinend noch nicht.

-6-

Die Vorklassen der 'Staatlichen Europa-Schule Berlin' (SESB) stellen eine interessante Alternative zu den oben besprochenen Fällen dar (Lieve, 1996; Zydati, 1997). SESB-Klassen wurden 1992 in Berlin als Alternative zum Regelunterricht eingerichtet und stellen einen der in Deutschland noch seltenen Versuche dar, Fremdsprachen schon ab der Vorschule zu vermitteln. Sie sind ihrer Struktur nach reziproke Immersionsklassen (Wode, 1995), d. h., der Unterricht wird in zwei Sprachen durchgeführt, wobei die eine Sprache die L1 der einen Hälfte der Schüler, die andere die L1 der anderen Hälfte ist. Partnersprachen des Deutschen sind z. Zt. Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch oder Neugriechisch. Der Unterricht wird nach einem bestimmten Schema wechselweise in der einen oder anderen Sprache durchgeführt. Die Alphabetisierung erfolgt in der jeweiligen L1. Als Lehrkräfte werden nur L1-Sprecher eingesetzt. Man hofft, das sprachliche Angebot über das der Lehrkräfte hinaus zu bereichern, indem die L1-Schüler zusätzlich vom Umgang mit den gleichaltrigen L1-Repräsentanten ihrer L2 profitieren. SESB-Unterricht beginnt in dieser Form mit der ersten Klasse der Grundschule. Ihr ist eine Vorklasse für Fünfjährige vorgeschaltet, die nach derselben Konzeption geführt wird. Wissenschaftliche Berichte zur Leistungsfähigkeit sind in Vorbereitung (Doy, persönliche Mitteilung).

Im Hinblick auf die Integration von Kindergarten und Primarbereich werden im Folgenden zwei bilinguale Kindergärten vorgestellt, die im Rahmen des Kieler Projekts wissenschaftlich begleitet werden: die *Rappelkiste* in Rostock und die *AWO-Kindertagesstätte* in Kiel/Altenholz. In Rostock geht es um Deutsch und Französisch, in Kiel um Deutsch und Englisch. Beide Einrichtungen haben das Ziel, eine in der Region nicht gesprochene Sprache einzuführen. Besonders bemerkenswert ist die Vereinbarung mit den zuständigen Stellen der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein, den Kindern aus den bilingualen Kindergartengruppen Französisch bzw. Englisch auch in der Grundschule anzubieten, so dass die jeweilige L2 kontinuierlich weitergefördert wird.³

Die Rostocker Gruppe wurde 1995 eingerichtet, die Kieler auf der Grundlage der Erfahrungen in der *Rappelkiste* ein Jahr später. Mittlerweile umfasst die Einrichtung in Altenholz etwa 100 Kinder, die in fünf Gruppen eingeteilt sind. Die erste bilingual deutsch-englisch geführte Gruppe entstand im März 1997, wobei die Auswahl der Kinder nach dem Zufallsprinzip erfolgte. Seit September 1998 folgen drei der fünf Gruppen dem bilingualen Ansatz. Langfristiges Ziel ist es, die Kinder möglichst früh mit dem Englischen vertraut zu machen, um sie in dieser Sprache in der Grundschule beschulen zu können. Wie in Rostock werden im Kindergarten Altenholz beide Sprachen nach der personenbezogenen Methode eingesetzt: Jede Gruppe hat sowohl einen deutschen als auch einen englischen/französischen Erzieher. Beide interagieren mit den Kindern stets in ihrer L1, wobei die Erzieher untereinander Englisch/Französisch sprechen. Anfangs war diese Verfahrensweise eine Notwendigkeit, da

das L2-sprachige Personal ohnehin nur geringe Deutschkenntnisse besaß. Mittlerweile können die Kinder bei Problemen die fremdsprachigen Kräfte auch auf Deutsch ansprechen, diese antworten jedoch in ihrer Muttersprache. Ein solches Vorgehen hat sich sehr bewährt.

-7-

Erste Untersuchungsergebnisse zeigen, dass nach sechs bis sieben Monaten die üblichen Kindergartenroutinen in der Fremdsprache erledigt werden können; neue Aktivitäten, auch Spiele, können in ihr erklärt und verstanden werden, wenn sie angemessen kontextualisiert sind. Insgesamt ist eine Diskrepanz zwischen Rezeption und Produktion festzustellen. Pilottests zeigen, dass die 3- bis 5-jährigen bereits im ersten Jahr des Kontakts zur L2 Lernfortschritte erzielen. Ersten Untersuchungen zu den Strukturbereichen Lexikon und Phonologie zufolge verstehen und produzieren die Kinder Wörter in der L2 aus verschiedenen semantischen Feldern sowie komplexe Formeln aus dem Kindergartenalltag und sind imstande, sich ein ihnen unbekanntes Wort schon nach einmaligem bzw. kurzzeitigem Kontakt zu merken (vgl. Westphal, 1998; Daniel und Lauer, 1999, Leibing, 1999; Maibaum, 1999; Rohde, 1999; Rohde und Tiefenthal, 1999). Die Lautstruktur der L2-Produktion ähnelt derjenigen von erwachsenen L2-Lernern: Es gibt Hinweise auf positiven Transfer dort, wo die Lautkategorien von L1 und L2 übereinstimmen und auf negativen Transfer bei Kategorien, die nicht Bestandteil des L1-Lautsystems sind (vgl. Berger, 1999; Daniel und Lauer, 1999; Wode, 1999a). Die Tatsache, dass sich die linguistische Entwicklung der Kinder in Rostock und Kiel-Altenholz in die typischen L2-Erwerbsstadien einzufügen scheint, bestätigt bereits vorhandene Forschungsergebnisse, denen zufolge einem Frühbeginn des Fremdsprachenlernens im Kindergarten nichts entgegensteht (vgl. Kapitel 3). Seit August 1999 haben die Kinder der ersten bilingualen Kindergartengruppe, der so genannten grünen Gruppe, erstmalig die Möglichkeit, eine deutsch/englisch bilinguale Grundschulklasse in Altenholz zu besuchen. Alle Fächer bis auf Deutsch werden auf Englisch unterrichtet, auch für diejenigen Kinder, die nicht in der bilingualen Kindergartengruppe waren. Auf diese Weise haben die Kinder weiterhin Kontakt zu ihrer ersten Fremdsprache bzw. beginnen mit dem L2-Erwerb zu einem Zeitpunkt, der weit vor dem im schleswig-holsteinischen Schulsystem üblichen liegt. Das Grundschulprojekt in Altenholz wird wissenschaftlich von der Arbeitsgruppe um Henning Wode begleitet, um die fremdsprachliche Entwicklung der Kinder (weiter) dokumentieren zu können.

Insgesamt sind die obigen Beispiele beileibe keine Einzelfälle. Vergleichbares findet man in vielen Ländern, und oft verfügt man dort auch über mehr Erfahrung und wissenschaftliche Ergebnisse zu jenen Fragen, die Erzieher und Eltern gleichermaßen beschäftigen müssen, nämlich: Leidet die L1, die kognitive Entwicklung oder das Niveau des Fachwissens der in der neuen Sprache unterrichteten Fächer? Die weltweit vorliegenden wissenschaftlichen Ergebnisse nicht nur aus Kanada sind sehr einheitlich.⁴ Für Majoritätenkinder, die eine zusätzliche Sprache lernen, ohne dass dadurch ihre L1 bzw. ihre dominante Sprache gefährdet wird, sind keine negativen Auswirkungen zu befürchten. Das Gleiche gilt für Majoritätenkinder, die zusätzlich eine autochthone Minderheitensprache lernen. Schwerer zu beurteilen sind hingegen nach wie vor jene Fälle, in denen Migrantenkinder mit sozial und sprachlich heterogenem Hintergrund zusammengefasst und womöglich noch in einer Gruppe mit L1-sprachigen Kindern der Zielsprache sind. Damit scheint es, dass man guten Gewissens

zur Einrichtung bilingualer Kindergärten und Vorschulen zumindest für die überwiegende Mehrzahl der deutschen Schüler raten kann.

-8-

5.2 Der Beitrag von BIU in der Sekundarstufe I

Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluierung im Rahmen des Kieler Projekts zu Immersion und bilinguaem Unterricht zeigen, dass der BIU jetziger Prägung fraglos ein wichtiges Instrumentarium zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse darstellt.⁵

Untersuchungsgrundlage sind mittels eines kommunikativen Tests erhobene Daten zum Stand des L2-Englischen bilingual und monolingual unterrichteter Schüler der siebten und zehnten Klassenstufe an Gymnasien in Schleswig-Holstein (Knust, 1994; Wode, 1994a). Einige Strukturbereiche scheinen besonders zu profitieren. Das gilt z. B. für die Verwendung kohäsiver Mittel in mündlichen Diskussionen von Siebtklässlern (Krohn, 1996; Schriever, 1997) und Zehntklässlern (Claussen, 1997) sowie für schriftliche Texte von Siebtklässlern (Mukherjee, 1999); desgleichen für die Verwendung von *gambits* in einer mündlichen Diskussion zwischen Siebtklässlern (Ruthenberg, 1999). Als sehr ausgeprägt erwiesen sich auch die Unterschiede im Interaktionsverhalten von bilingual und monolingual unterrichteten Schülern (Schriever, 1999). In den einzelnen Diskussionsgruppen bestehend aus jeweils drei Probanden und einer Interviewerin bezogen die monolingual unterrichteten Schüler ihre Redebeiträge signifikant häufiger auf *turns* der Interviewerin als auf die ihrer Diskussionspartner. In den bilingual unterrichteten Gruppen hingegen bezogen sich die *turns* signifikant häufiger auf die Schülerbeiträge, d. h., sie diskutierten eigenständiger und authentischer.

Weniger eindeutig sind bislang die Befunde zur Syntax. Es liegen inzwischen Untersuchungen zu 93 Schülern der siebten Klasse vor (z. B. Pries, 1992; Claussen und Kiel, 1994; Cohrs und Wellmann, 1994; Wellmann, 1995; Kiel, 1996). Bilingual unterrichtete Schüler verwendeten gegenüber den monolingual unterrichteten u. a. komplexere Sätze. Bei den von Cohrs (1999) untersuchten 18 Zehntklässlern hingegen waren die Unterschiede weniger ausgeprägt.

Am intensivsten ist bisher der Wortschatz untersucht worden, und zwar an knapp 100 bilingual unterrichteten Schülern aus siebten und zehnten Klassen (z. B. Kickler, 1995; Chung, 1997; Brandt, 1998; Daniel und Nerlich, 1998; Daniel, 1999; Freese, 1999; Stanko, 1999; Überblick Wode et al. 1996; Wode 1998a, 1998c; Burmeister, 1998). Die Ergebnisse weisen in eine eindeutige Richtung: Bereits nach sieben Monaten bilingualen Unterrichts sind signifikante Unterschiede hinsichtlich der lexikalischen Kompetenz der bilingual unterrichteten gegenüber den monolingual unterrichteten Gruppen erkennbar. Dies betrifft den Umfang des Wortschatzes, die Verwendung von Wörtern, die im Kontext des Tests synonym verwendet werden, sowie den Gebrauch von Wörtern, die in der Vokabelliste des Lehrbuchs der Klasse sieben als rezeptiv gekennzeichnet sind. Hinsichtlich der lexikalischen Fehler in den Daten ergab sich für die bilingual unterrichteten Gruppen eine geringfügig höhere Quote (Daniel, in Vorbereitung). Die wenigen Ausnahmen, in denen eine monolingual unterrichtete Gruppe in der Mehrzahl der Aspekte besser abschnitt (vgl. Schmidt, 1995), lassen darauf schließen, dass die festgestellten Unterschiede weniger qualitativer als vielmehr quantitativer Art sind, dass also die bilingual unterrichteten Schüler keine Leistungen erbringen, die nicht

auch in geringerem Maße bei den Vergleichsgruppen nachweisbar wären. Dies legt die Vermutung nahe, dass für die Teilnahme am BIU keine spezielle Sprachlernfähigkeit seitens der Schüler vorhanden sein muss und dass umgekehrt die Stärke des BIU darin liegt, bessere Möglichkeiten zur Entfaltung der individuellen Fähigkeiten zu bieten. Eine ähnliche Schlussfolgerung ergibt sich angesichts der großen inter-individuellen Variation der Ergebnisse aus Wortschatzstudien zum bilingualen Kindergarten (vgl. Daniel und Lauer, 1999; Leibing, 1999; Maibaum, 1999).

-9-

Ein vergleichbares Muster zeichnet sich hinsichtlich des Wortschatzes von Schülern der zehnten Klasse ab. Bisherigen Untersuchungen zufolge scheint BIU insbesondere den Umfang des Wortschatzes sowie die Differenzierung von Wortfeldern zu fördern (vgl. Chung, 1997; Brandt, 1998; Freese, 1999; Stanko, 1999). Ferner scheint es nach Daniel (1999), dass der Leistungsvorsprung der bilingual unterrichteten Kinder aus dem siebten Jahrgang bis zur zehnten Klasse nicht verloren geht. Um allerdings genauere Aussagen zum Stand des L2-Wortschatzes in Klasse zehn sowie dessen Entwicklung machen zu können, sind weitere Studien sowie statistische Analysen vonnöten (Rüß, in Vorbereitung).

Am Beispiel des Wortschatzes lässt sich außerdem zeigen, dass das Leistungsplus der bilingual unterrichteten Schüler nicht auf bessere Lernfähigkeiten, sondern auf einen umfangreicheren und reichhaltigeren sprachlichen Input zurückzuführen ist (Wode, 1998b, 1999b). Analysen bezüglich der Herkunft des im Test verwendeten Vokabulars ergaben nämlich, dass die Vergleichsgruppen zwar gleichermaßen neue Wörter aus dem Testtext aufzunehmen vermochten, die bilingual unterrichteten Schüler aber mehr Wörter aktivierten, die weder im Test noch im Englischlehrbuch verzeichnet sind (z. B. Brandt, 1998; Stanko, 1999).

6. Implikationen im Hinblick auf Verbundmöglichkeiten

Der BIU an weiterführenden Schulen in Deutschland weist drei Schwächen auf: (a) Er beginnt zu spät; (b) er lässt zu wenig Raum für die intensive Förderung einer dritten Sprache; und (c) die finanziellen Lasten bedingt durch den zusätzlichen Zeitaufwand für die Verstärkungsstunden sind zu hoch, als dass BIU flächendeckend für die gesamte Bevölkerung angeboten werden könnte.

Wird auf einen Frühbeginn im Kindergarten verzichtet, müsste im Bereich der Sekundarstufen I und II etwas getan werden, damit auch die zweite zusätzliche Sprache auf ein Leistungsniveau gebracht werden kann, das im Hinblick auf ihre spätere Verwendung zumindest funktional ausreicht. Dafür steht beim jetzigen Zuschnitt des Gesamtsystems jedoch nicht genügend Zeit zur Verfügung. Wird die erste zusätzliche Sprache so früh vorgeschaltet, dass anschließend hinreichend Zeit für den Erwerb weiterer Fremdsprachen zur Verfügung steht, müsste die gegenwärtige Gestalt von BIU im Sekundarbereich nicht verändert werden.

Entsprechend wird in diesem Beitrag eine Konzeption zur Diskussion gestellt, derzufolge die erste zusätzliche Sprache bereits in bilingualen Kindergärten eingeführt, kontinuierlich und

intensiv im Primarbereich weitergefördert und ab Sekundarstufe I im Stundenaufwand sehr reduziert wird. Unter diesen Voraussetzungen könnte der BIU jetziger Prägung ab der Sekundarstufe I für die Förderung der zweiten oder dritten zusätzlichen Sprache genutzt werden. Die Stärken eines derartigen Entwurfs liegen besonders darin, dass (a) eine für den Spracherwerb äußerst fruchtbare Zeit genutzt wird; (b) vielen Kindern bis zum Ende ihrer Schulzeit mehrere Sprachen zugänglich gemacht werden können; und (c) aufgrund des längeren Kontakts zur Fremdsprache die jetzt noch notwendigen Verstärkungsstunden in den ersten Jahren des BIU langfristig wegfallen könnten.

-10-

Natürlich gilt es, vor voreiligen Schlüssen zu warnen. Die obigen Vorschläge erfordern eine sorgfältige Erprobung in der Praxis und eine gründliche wissenschaftliche Evaluierung. Die Untersuchungsmethoden müssen weiterentwickelt und ergänzt werden. Ohne Modellversuche jedoch lassen sich diese Probleme kaum angehen. Dabei darf die Forschung nicht weiter abseits bleiben, wie es bisher weitgehend geschehen ist. Und selbst wenn sich herausstellen sollte, dass sich einzelne Aspekte der obigen Überlegungen als unzutreffend oder als nicht durchführbar erweisen, sollten die anderen nicht automatisch mit verworfen werden.

Anmerkungen

1. Dieser Beitrag vertieft Überlegungen aus Wode 1998c. [Zurück zum Text.](#)
2. Im Folgenden wird aus praktischen Gründen nur die maskuline Form (z. B. Schüler, Erzieher, Betreuer etc.) verwendet. [Zurück zum Text.](#)
3. Das Vorhaben in der *Rappelkiste* in Rostock wird wissenschaftlich von einer Gruppe der Universitäten Kiel und Rostock unter der Leitung von Henning Wode und Jürgen Schmidt-Radefeldt begleitet. Von besonderem Interesse ist die sprachliche Entwicklung der Kinder. [Zurück zum Text.](#)
4. Vgl. z. B. Katalanisch in Spanien: Bel, 1994; Forns-Santacana und Gómes-Benito, 1994; Deutsch in Australien: Clyne, 1986; Imberger-Sonntag, 1996; Schwedisch in Finnland: Björklund, 1998; Vesterbacka, 1991; Französisch in Kanada: Lambert und Tucker, 1972; Weber und Tardif, 1991. [Zurück zum Text.](#)
5. Seit 1991/92 wird in Schleswig-Holstein BIU im Sekundarbereich angeboten. Inzwischen wird BIU an 15 Gymnasien und 5 Realschulen praktiziert. [Zurück zum Text.](#)

Literaturverzeichnis

Bebermeier, Hans. (1994). Fremdsprachliche Lernangebote in der Grundschule. Begegnung als Unterrichtsprinzip. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 47 (3), 162-169.

Bebermeier, Hans. (1997). Begegnungen mit Sprache(n) (BmS) in der Grundschule - und was danach? *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 31 (28), 15-19.

Bel, Aurora. (1994). Evaluating immersion programmes: The Catalan case. In Christer Laurén. (Hrsg.). (1994), *Evaluating European immersion programs* (S. 27-46). Vaasa: Vaasa University Press.

Berger, Claudia. (1999). *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der 'roten Gruppe' in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar. Kiel.

-11-

Björklund, Siv. (1998). Development of the second language lexicon and teacher work in immersion. In Joaquim Arnau & Josep M. Artigal. (Hrsg.). (1998), *Els programes d'immersió: una perspectiva Europea - Immersion programs: a European perspective* (S. 115-126). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Bohn, Ocke-Schwen. (1996). Lernschwach weil erwachsen? Ein Forschungsüberblick zum Faktor 'Alter' im Fremdspracherwerb. *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft*, 2, 23-57.

Bongaerts, Theo, Planken, Brigitte & Schils, Eric. (1995). Can late learners attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In David Singleton & Zsolt Lengyel. (Hrsg.). (1995), *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis* (S. 30-50). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bongaerts, Theo, van Summeren, Chantal, Planken, Brigitte & Schils, Eric. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 447-465.

Brandt, Birte. (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*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar. Kiel.

Brusch, Wilfried. (1993). Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - nach welchem Konzept? *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 46 (2), 94-100.

Burmeister, Petra. (1998). Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung. In Gisela Hermann-Brennecke & Wilhelm Geisler. (Hrsg.). (1998). *Zur Theorie und Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs* (S. 101-116). Münster: LIT Verlag.

Christ, Herbert. (1993). Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und die Folgen für den Fremdsprachenunterricht in den Sekundarschulen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 40 (2), 122-130.

Christ, Ingeborg. (1996). Bilingual teaching and learning in Germany. In Gianna Fruhauf, Do Coyle, & Ingeborg Christ (Hrsg.). (1996), *Teaching content in a foreign language. Practice*

and perspectives in European bilingual education (S. 81-100). Alkmaar (NL): Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Chung, Teresa. (1997). *Linguistische Untersuchungen zum Englischwortschatz bei Schülern der 10. Klasse im bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel. Kiel.

-12-

Claussen, Imke. (1997). *Ein Vergleich der Diskursfähigkeiten mono- und bilingual unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. M.A., unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel.

Claussen, Imke & Kiel, Kerstin. (1994). *Evaluierung der Syntax drei monolingual und sechs bilingual unterrichteter Schüler der Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll, im Rahmen der Unterrichtserprobung des Landes Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.

Clyne, Michael. (ed.). (1986). *An early start: Second language at primary school*. Melbourne, Australia: River Seine Publications.

Cohrs, Inger. (1999). *Analysen zur Syntax: Satzstrukturen bilingual und nichtbilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufe*. Kiel: I&F Verlag.

Cohrs, Inger & Wellmann, Silke. (1994). *Evaluierung der Syntax sechs bilingual unterrichteter Schüler der Ricarda-Huch-Schule, Kiel, im Rahmen der Unterrichtserprobung des Landes Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.

Commission Académique d'Évaluation de l'Enseignement des Langues. (ed.). (1996). *Rapport 1995-1996*. Strasbourg: Académie de Strasbourg.

Commission Académique d'Évaluation de l'Enseignement des Langues. (ed.). (1997). *Rapport 1996-1997*. Strasbourg: Académie de Strasbourg.

Daniel, Angelika. (1999). *Wortschatzentwicklung im deutsch-englisch bilingualen Unterricht: Von der 7. bis zur 10. Klasse*. Kiel: I&F Verlag.

Daniel, Angelika. (in Vorbereitung). *Aspekte des Wortschatzerwerbs von deutsch-englisch bilingual unterrichteten Schülern der 7. Klasse*.

Daniel, Angelika & Nerlich, Barbara. (1998). Analysing vocabulary acquisition in the Schleswig-Holstein immersion program. In Joaquim Arnau & Josep M. Artigal. (Hrsg.). (1998), *Els programes d'immersió: una perspectiva Europea - Immersion programmes: a European perspective* (S. 647-657). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Daniel, Angelika & Lauer, Kristin. (1999). *Pre-school foreign language learning. Vortrag bei der 3rd Euroconference (Teaching and learning of foreign languages in European primary schools)*, San Sebastián, Spanien. (manuscript).

Danska Skoleforening for Sydslesvig. (1989). *Danske skole og børnehaver i Sydslesvig/ Dänische Schulen und Kindergärten in Südschleswig*. Flensburg: Flensburg Avis.

-13-

Drexel-Andrieu, Irène. (1991). Bilinguale Geographie. In Henning Wode & Petra Burmeister. (Hrsg.). (1991). *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts* (S. 34-39). Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache, 2. Eichstätt/Kiel.

Flege, James E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In Winifred Strange. (Hrsg.). (1995), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research* (S. 233-277). Timonium, MD: York Press.

Forns-Santacana, Maria & Gómes-Benito, Juana. (1994). The cognitive, linguistic and adaptive development, and academic achievement of pre-school children within the Catalan immersion programme. In Christer Laurén. (Hrsg.). (1994), *Evaluating european immersion programs* (S. 94-106). Vaasa: Vaasa University Press.

Freese, Merret. (1999). *Linguistische Untersuchungen zum Wortschatz von bilingual und nicht-bilingual unterrichteten Schülern der 10. Klassenstufe der Ricarda-Huch-Schule und der Hebbel-Schule*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.

Helfrich, Heinz. (1999). Fremdsprachenarbeit an Grundschulen und das Problem der Progression. Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 46(1), 60-66.

Imberger-Sonntag, Barbara. (1996). Teilimmersion (Deutsch) an der 'Bayswater South Primary School', Melbourne (Australien). In Angelika Kubanek-German. (Hrsg.). (1996). *Immersion - Fremdsprachenlernen - Primarbereich* (S. 147-164). München: Goethe-Institut.

Johnson, Jacqueline S. & Newport, Elissa L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

Kickler, Kay-Uwe. (1995). *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht. Pilotstudie zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler anhand eines kommunikativen Tests*. Kiel: l&f Verlag.

Kiel, Kerstin. (1996). *Linguistische Untersuchungen zur Syntax bilingualer Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.

Knust, Maïke. (1994). *"Bili ist echt gut ..." Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein*. Kiel: l&f Verlag.

Krashen, Stephen D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.

-14-

Krechel, Hans-Ludwig. (1996). Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde. In Ingrid Buchloh, Herbert Christ, Erwin Klein & Nando Mäsch. (Hrsg.). (1996). *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie* Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlass ihres 60. Geburtstags (S. 17-33). Tübingen: Gunter Narr.

Krohn, Gerd. (1996). *Kohäsive Merkmale in mündlichen Texten bilingual englisch-deutsch unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.

Lagemann, Annick. (1993). Erfahrungen mit deutsch-französisch bilingualen Bildungsgängen am Beispiel des Gymnasiums Osterbek in Hamburg. *Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache*, 5, Eichstätt/Kiel: Kath. Univ./Christian-Albrechts-Univ.

Lambert, Wallace E. & Tucker, G. Richard. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

Leibing, Christine. (1999). *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.

Lenneberg, Eric. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Liepe, Anneliese. (1996). Die 'Staatliche Europa-Schule' in Berlin (SESB). In Angelika Kubanek-German. (Hrsg.). (1996). *Immersion - Fremdsprachenlernen - Primarbereich* (S. 191-199). München: Goethe-Institut.

Long, Michael H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.

Mäsch, Nando. (1998). Zielsprache als Partnersprache: In Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (Hrsg.). (1998). *Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen* (S. 21-44). Dokumentation der Tagung in Krokowa & Danzig, 6.-9.6.1998. Köln: ZfA.

Maibaum, Tanja. (1999). *Replikationsstudien zum Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.

Mukherjee, Vera. (1999). *Schriftlichkeit im bilingualen Unterricht: Kohäsive Merkmale in schriftlichen L2-Daten bilingual deutsch-englisch unterrichteter Schüler der 7. Jahrgangsstufe*. Kiel: I&F Verlag.

Munro, Murray J., Flege, James E. & MacKay, Ian R.A. (1996). The effects of age of second language learning on the production of English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 17 (3), 313-334.

Ostfriesland. Vortrag auf dem 9. Volksgruppenkongreß, Spittal a.d. Drau, Österreich.
(Manuskript).

Nath, Cornelia. (1999). *Der Modellversuch Zweisprachigkeit im Kindergarten. Bericht über das erste Projektjahr (1997/1998)*. Aurich: Mimeo.

Otto, Albert. (1991). Das Fremde und das Eigene. In Henning Wode & Petra Burmeister. (Hrsg.). (1991), *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts* (S. 28-33). Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache, 2. Eichstätt/Kiel: Christian-Albrechts-Univ./Kath. Univ.

Penfield, Wilder & Roberts, Lamar. (1959). *Speech and brain-mechanisms*. Princeton, NJ: University Press.

Petit, Jean. (1996). *Rapport d'évaluation sur les classes ABCM du Haut-Rhin. Année 1996. Conseil Régional du Haut-Rhin*. Colmar: Service langue et culture régionales.

Petit, Jean & Rosenblatt, François. (1994). Synthèse de trois années d'évaluation des classes bilingues, hors contrat et associatives, à parité horaire (octobre 1994). In *L'enseignement bilingue précoce 1991-1994. 'Bilan d'étape'*. Conseil Régionale du Haut-Rhin, Colmar: Service langue et culture régionales.

Pries, Bertram. (1992). *Die Evaluation der Syntax von Schülern aus der deutsch-englisch bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. M.A., unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel.

Rohde, Andreas. (1999). Early lexical development in naturalistic L2-acquisition. In Susan Foster-Cohen, Monique Lambert, Clive Perdue & Rebekah Rast. (Hrsg.). (1999). *Proceedings of 8th Eurosla Conference, Paris. Vol. 2: From word to structure* (S. 49-59). Paris.

Rohde, Andreas & Tiefenthal, Christine. (1999). *Fast mapping in early L2-lexical acquisition. Vortrag bei der Eurosla 9, Lund, Schweden*. (manuscript).

Rück, Heribert. (1994). Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Fragen der Lehrerbildung und des Übergangs vom Primar- in den Sekundarbereich. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 47 (3), 152-157.

Rüß, Cornelia. (in Vorbereitung). *Wortschatzanalysen 10. bilingual unterrichteter Klassen im Querschnittsvergleich*.

Ruthenberg, Tanja. (1999). *Pilotuntersuchungen zu gesprächstaktischen Redemitteln bei L1-Sprechern und ihre Anwendungsmöglichkeiten bei L2-Sprechern*. M.A., unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel.

Sauer, Helmut. (1993). Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 46 (2), 85-94.

Schmidt, Hella. (1995). *Wortschatz - Analytische Auswertung der mündlichen Daten von 1994 von Schülern der Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisches Seminar.

Schriever, Kirsten. (1997). *Analyse kohäsiver Elemente zum Nachweis kommunikativer Kompetenz von Schülern der 7. Jahrgangsstufe des deutsch-englisch bilingualen Unterrichts in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisches Seminar.

Schriever, Kirsten. (1999). *Vergleichende Untersuchungen zum Interaktionsverhalten bilingual und nichtbilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein: Pilotuntersuchungen der Schülerdiskussion des 7. Jahrgangs der Testjahrgänge 1992/93/94*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisches Seminar.

Seebauer, Renate. (1996). Fremdsprachliche Kompetenzen und Handlungskompetenzen von Grundschullehrern. Empirische Evidenz und Neuorientierung. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 41 (1), 81-89.

Singleton, David. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Stanko, Anneke. (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*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisches Seminar.

Vesterbacka, Siv. (1991). *Elever i sprakbadsskola: Social bakgrund och tidig spraktutveckling*. Vaasa: Universität Vaasa.

Weber, Sandra & Tardif, Claudette. (1991). Assessing L2 competency in early immersion classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 47, 916-932.

Wellmann, Silke. (1995). *Die Evaluierung der Syntax mündlicher Daten von mono- und bilingual unterrichteten Schülern im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisches Seminar.

Westphal, Kathrin. (1998). *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. M.A., unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel.

Wode, Henning. (1981). *Learning a second language: An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.

Wode, Henning. (1988/1993). *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber. Nachdruck 1993 als *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*.

Wode, Henning. (1990). *Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache, 1*. Eichstätt/Kiel: Kath. Univ. u.a.

Wode, Henning. (1992). Immersion und bilingualer Unterricht in europäischer Sicht. In Hubert Eichheim. (Hrsg.). (1992). *Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht, Wege und Ziele* (S. 45-73). München: rother druck.

Wode, Henning. (1994a). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. 2 Bde. Kiel: l&f Verlag.

Wode, Henning. (1994b). Nature, nurture and age in language acquisition: The case of speech perception. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 169-187.

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

Wode, Henning. (1998a). A European perspective on immersion teaching: A German scenario. In Joaquim Arnau & Josep M. Artigal. (Hrsg.). (1998), *Els programes d'immersió: una perspectiva Europea - Immersion programs: a European perspective* (S. 43-65). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Wode, Henning. (1998b). BIU im Schnittpunkt von Praxis und Forschung. In Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (Hrsg.). (1998). *Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen* (S. 55-75). Dokumentation der Tagung in Krokowa & Danzig, 6.-9.6.1998.

Wode, Henning. (1998c). Bilingualer Unterricht - wie geht's weiter? In Hans-Eberhart Piepho & Angelika Kubanek-German. (Hrsg.). (1998). *"I beg to differ": Festschrift für Hans Hunfeld* (S. 215-231). München: iudicium Verlag.

Wode, Henning. (1999a). *L2-phonology in bilingual pre-schools: The age issue in reverse*. Vortrag bei der Eurosla 9, Lund, Schweden. (unpublished manuscript).

Wode, Henning. (1999b). Incidental vocabulary learning in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 243-258.

Wode, Henning, Burmeister, Petra, Daniel, Angelika, Kickler, Kay-Uwe & Knust, Maike. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7 (1), 15-42.

Zydati, Wolfgang. (1997). *Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Gutachten für den Schulversuch der 'Staatlichen Europa-Schule Berlin'*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.

Copyright © 1999 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Wode, Henning, Burmeister, Petra, Daniel, Angelika und Rohde, Andreas (1999). Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilingualem

Unterricht.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 4(2), 17 pp. Available:
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/wode2.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]