

Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt

Kristin Kersten

1. Einführung

Im Zeichen der Globalisierung und der wachsenden internationalen Zusammenarbeit werden interkulturelles Verständnis und das Erlernen von Fremdsprachen immer wichtiger. In diesem Zusammenhang gewinnt ein Sprachlehrverfahren in Europa immer mehr an Bedeutung, dessen Erfolg sich schon anderswo einschlägig bewiesen hat: das Konzept der Bilingualen Früherziehung oder der "frühen Immersion".

Dieser Artikel wird zunächst auf einige Faktoren von Spracherwerb eingehen, die für bilinguales Sprachenlernen wichtig sind, und dann das Konzept der Immersion (IM) darstellen, das auf diesen Prämissen aufbaut. Als nächstes werden die Ergebnisse aus kanadischen Immersionsstudien zusammengefaßt, die die wichtigste wissenschaftliche Grundlage für das Konzept bilden. Der vierte Teil stellt das Kieler Immersionsprojekt mit einigen Ergebnissen der wissenschaftlichen Evaluierung vor.

Definition

Bilingualer Unterricht bezeichnet eine Form der Zweitsprachvermittlungⁱ im schulischen Umfeld, bei der die Sachfächer in der Fremdsprache (L2) als Unterrichtssprache unterrichtet werden (Wode 1995, Zydati 2000:17, Genesee 1983ⁱⁱ). Konkret heißt dies, daß Fächer wie Mathematik, Sachunterricht, Musik etc. ausschließlich in der Fremdsprache unterrichtet werden. Die Fremdsprache selbst ist nicht mehr Gegenstand des Unterrichts. Der Begriff *Immersion* wird in der kanadischen Literatur als eine Unterkategorie von Bilinguaem Unterricht benutzt. Ein Konzept wird dann als Immersion bezeichnet, wenn mindestens 50% des Unterrichts in der Zweitsprache stattfindet (Genesee 1987:1). Dies entspricht also einer besonders intensiven Form von bilingualer Erziehung.ⁱⁱⁱ *Immersion* bedeutet übersetzt "Eintauchen" und wird in diesem Kontext als "Eintauchen in das Sprachbad der Fremdsprache" verwendet.^{iv} Dabei folgt der Unterricht genau dem Lehrplan der jeweiligen Regelschule (Zydati 2000:27f).

1.1 Psycholinguistische Grundlagen von immersivem Lernen

Immersion gilt weltweit als die erfolgreichste Methode, Sprache zu vermitteln (Wesche 2002, Burmeister & Pasternak 2004). Dies wirkt zunächst wie ein Paradoxon (Wode 1995): Wie kann eine Fremdsprache gelernt werden, wenn sie nicht, wie im herkömmlichen Fremdsprachen-Unterricht, zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird; wenn also ihre Regeln den Lernern gar nicht bewußt gemacht werden? Und wie soll das Fachwissen in den Sachfächern erworben werden, wenn diese in einer fremden Sprache unterrichtet werden? Dieser Beitrag soll auf diese Fragen Antwort geben.

Das genannte Paradoxon läßt sich mit modernen Erkenntnissen aus dem Gebiet der Psycholinguistik sehr gut aufklären: Der Grundgedanke von Immersion beruht darauf, die natürlichen Sprachlernfhigkeiten im Kindesalter auszunutzen bzw. altersgerecht zu bedienen. Intensive Spracherwerbsforschung hat in den letzten Jahrzehnten mehrere Faktoren identifiziert, die erfolgreiches Sprachenlernen begünstigen. Das sind zum einen die Eigenvoraussetzungen des Lerners, die sog. *endogenen Faktoren*, und die äußeren, also *exogenen Faktoren*, nämlich das Lernumfeld (Wode 1995:132).

1.1.1 Endogene Faktoren

1. Natürliche Sprachlernfähigkeit

Jeder Mensch ist mit einer natürlichen Fähigkeit ausgestattet, Sprachen zu lernen. Hier ist es hilfreich, zwischen zwei verschiedenen Strategien zu unterscheiden (Wode 1995), nämlich zwischen *intuitivem* und *bewußtem* Sprachlernen. Intuitives Lernen kommt dem natürlichen Spracherwerb nahe. Die Bewußtmachung sprachlicher Regeln hingegen ist wesentlicher Bestandteil des herkömmlichen Sprachunterrichts. Wie stehen diese beiden Lehrverfahren zueinander in Beziehung? – Die Spracherwerbsforschung hat herausgefunden, daß Sprachenlernen ein extrem systematischer Vorgang ist, der ganz bestimmten Regeln folgt. Während des Prozesses erschließt sich der Lerner *aktiv* die fremden Strukturen der Zielsprache (Wode 1988:17). Diese Entwicklung läuft in natürlichem Erst- und Zweitspracherwerb weitestgehend *unbewußt* ab. Daß dieser Prozeß dennoch aktiv und kreativ von Lernern geleistet wird, wird an den ganz typischen "Fehlern" deutlich, die während der Entwicklung gemacht werden. Weil diese Fehler entwicklungstypisch sind, werden sie in der Forschung vielmehr als *Erwerbsstadien* oder *-sequenzen* bezeichnet. Für den Zweitspracherwerb von Englisch und Deutsch liegen mittlerweile Studien vor, die diese Erwerbsstadien ganz genau beschreiben (Pienemann 1998). Es hat sich sogar herausgestellt, daß sich ihre Reihenfolge im Schulunterricht *nicht verändern läßt, selbst wenn man ihre Regeln früher bewußt macht* ("*teachability hypothesis*", Pienemann 1989).

"Damit sprengt Sprachenlernen den Rahmen jener Konzeptionen, bei denen davon ausgegangen wird, daß Lernen im wesentlichen darin besteht, das extern Vorgegebene aufzunehmen." (Wode 1995:27)

2. Multilingualismus

Es ist wichtig zu betonen, daß diese Fähigkeit nicht auf eine einzige Sprache beschränkt ist. Die Sprachlernfähigkeit des Menschen ist sogar prinzipiell nicht auf Einsprachigkeit, sondern auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet (Wode 1995:34), wie am Beispiel des überwiegenden Teils der Weltbevölkerung deutlich wird. Monolingualismus, wie wir ihn in großen Teilen Europas kennen, ist die Ausnahme (Lewis 1977).

3. Unabhängigkeit von "Sprachbegabung"

Entgegen häufiger Annahme ist diese Sprachlernfähigkeit auch nicht beschränkt auf Sprecher, die als besonders "sprachbegabt" gelten. Obwohl die sogenannte Sprachbegabung intuitiv so bekannt erscheint, ist es Forschern bisher nicht zufriedenstellend gelungen, sie wissenschaftlich nachzuweisen oder zu erklären (Überblick Wode 1988). Das Erlernen mehrerer Sprachen ist eine natürliche Fähigkeit jedes Menschen unabhängig von seiner Intelligenz oder seiner sozialen Herkunft.

4. Alter

Diese natürliche Sprachlernfähigkeit bleibt außerdem prinzipiell ein Leben lang erhalten. Allerdings entspricht es gängiger Erfahrung, daß sich die Art und Weise bzw. die Leichtigkeit, mit der man sich Fremdsprachen aneignet, im Laufe des Lebens verändert. Wissenschaftlich geht man heute von einem abnehmenden Kontinuum in der Sprachlernfähigkeit aus (Wode 1988). Die Fähigkeit, die Laute einer fremden Sprache zu unterscheiden, beginnt sich sogar schon bei Säuglingen ab dem 10. Monat zu verändern (Werker & Tees 1984, Kuhl 1992, 1995, vgl. Wode 1988, 1995, Kersten 2002). Damit ist das Alter der entscheidende Faktor für den Erwerb der Aussprache einer L2 (Piske et al. 2001).

Ein früher Beginn des Sprachenlernens wirkt sich folgendermaßen aus (Ellis 1994, 491f):

1. Die Lerngeschwindigkeit ist bei Kindern zunächst geringer als bei Erwachsenen, aber nach genügend Input in der L2 überholen Kinder die älteren Lerner.
2. Bei frühem Beginn sind Kinder in der Lage, einen muttersprachlichen Akzent und muttersprachliche Grammatik-Kenntnisse in der L2 zu erlernen. Dies kommt bei er-

wachsenden Lernern nur in Ausnahmefällen vor.

3. Unabhängig von muttersprachlicher Kompetenz erreichen Kinder in der L2 auch generell ein höheres Lernniveau als erwachsene Lerner in Aussprache und Grammatik.

Diese Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig der frühe Beginn einer Fremdsprache ist.

5. Motivation

Ein weiterer endogener Faktor ist die Eigenmotivation, "der Wille und die Bereitschaft, ein Ziel anzugehen" (Wode 1988:297). Diese ist eng mit der Einstellung dem Ziel gegenüber verbunden. Geringe Motivation, Unlust oder gar Angst sind nicht nur in der Schule ungünstige Voraussetzungen für den erfolgreichen Spracherwerb.

Wichtig ist allerdings, daß die Eigenmotivation wie auch alle anderen inneren Faktoren von einer Reihe äußerer Faktoren beeinflusst werden können.

1.1.2 Exogene Faktoren

1. Sprachlicher Input: Kontaktzeit, Intensität und Art des Lehrverfahrens

Dauer und Intensität des Kontaktes zur L2 gehören zu den definierenden Faktoren von erfolgreichem Fremdsprachenlernen (Wode 1995). Durch die Verwendung der Sprache in verschiedenen Fächern erhöht sich nicht nur die Kontaktdauer. Die Fremdsprache wird auch in vielfältigeren Kontexten, einer größeren Menge an fachspezifischem Vokabular und verschiedenen Registern angeboten. Dadurch erhöht sich die Intensität des Kontakts. Schüler erhalten viel mehr Möglichkeiten, "ihre intuitiven Lernfähigkeiten nach Bedarf und Entwicklungsstand zu aktivieren" (Wode 1995:134). Diese Faktoren werden von einem bilingualen Lehrverfahren in extrem viel höherem Maße bereitgestellt als von traditionellem Fremdsprachenunterricht (FU), bei dem sie in der Regel auf wenige Stunden begrenzt bleiben.

2. Soziales Umfeld

Des Weiteren kann das soziale Umfeld den Lernerfolg beeinflussen (Wode 1995:139). Motivation für Sprachenlernen entsteht aus einer positiven, wertschätzenden Atmosphäre der Fremdsprache und ihrer Kultur gegenüber. Das Lernen einer fremden Sprache öffnet gleichzeitig immer die Kommunikation mit Menschen eines anderen Kulturkreises. Die Sprache ist "eines der wichtigsten Charakteristika kultureller Identität und Eigenständigkeit" (Wode 1995:139). Um erfolgreiches Sprachenlernen zu garantieren, muß eine positive Einstellung sowohl gegenüber der Muttersprache (L1) als auch der zu lernenden Sprache/n gewährleistet sein. Ist dies nicht der Fall, kann die natürliche Entwicklung innerhalb einer dieser Sprachen darunter leiden (Überblick McLaughlin 1985, in Wode 95:141).^v Es ist daher die Aufgabe des politischen und des schulischen Umfelds von bilingualen Institutionen, für eine stabile, positive sozio-kulturelle Einstellung zu den Sprachgruppen zu sorgen.

In bezug auf diese inneren und äußeren Faktoren kann festgestellt werden, daß IM bzw. bilinguale Frühvermittlung das Lehrverfahren darstellt, das ihnen am stärksten entgegenkommt. Es gewährleistet ein Ausnutzen der natürlichen Sprachlernfähigkeit von Kindern, wird dem Altersfaktor gerecht, schafft durch seine Lernerfolge eine starke Motivation zum Sprachenlernen und leistet die größtmögliche Bereitstellung von Input innerhalb schulischer Institutionen.

1.2 Immersion als Lehrkonzept

1.2.1 Implementierung von Fremdsprachen-Frühbeginn: Die 3+ Formel

Bilinguale Frühvermittlung zielt auf ein Schulmodell, das das Erlernen von mindestens 3 Sprachen, wenn möglich auch mehr, auf funktionell angemessenem Niveau ermöglicht. Dieses

Konzept nennt Wode die "3+ Formel" (z.B. 2001). Dazu ist es nötig, mit der ersten Fremdsprache so früh wie möglich zu beginnen, am besten in einem bilingualen Kindergarten. Die dort erworbenen Sprachkenntnisse werden dann in einer immersiven Grundschule vier Jahre lang durch bilingualen Unterricht in den Sachfächern vertieft. Die erste Fremdsprache ist nach 4 Jahren Grundschul-Immersion so gefestigt, daß die freigewordene Zeit an den weiterführenden Schulen auf dieselbe Weise für die intensive Förderung einer zweiten und sogar dritten Fremdsprache genutzt werden kann.

1.2.2 Die immersive Lehrmethode

Es ist einleuchtend, daß in dieser Schulform der Lehrmethode eine ganz entscheidende Bedeutung zukommt. Bilingualer Unterricht erfordert sehr kreative Methoden von seiten der Lehrenden, denn diese müssen sich bemühen, den Stoff auch auf andere Weise als rein sprachlich verständlich zu machen. Besonders am Anfang ist dabei großes schauspielerisches Geschick gefragt:

"Die Herausforderung besteht darin, den Stoff mit Hilfe von Mimik und Gestik, Bildern, Fotos, Gegenständen derart anschaulich zu präsentieren, dass das Kind jeweils eine Beziehung zwischen dem gerade Gesagten und dem Gezeigten sowie dessen Bedeutung bzw. Funktion herstellen kann." (Burmeister & Pasternak 2004:27)

Verständnis wird dabei, neben Mimik und Gestik, durch ein hohes Maß an Kontextualisierung der Äußerungen, viele Wiederholungen und den Einsatz von audio-visuellen Mitteln gewährleistet (Blondin et al. 1998). Diese Form der Vermittlung kommt dem Lernen im natürlichen L2-Erwerb sehr nahe (Wode 1981).

Im Kindergarten folgt die Lehrmethode außerdem dem Prinzip der "personengebundenen Verwendung von Sprache" (*one parent – one language-* Prinzip, Döpke 1992) das aus dem bilingualen L1-Erwerb als erfolgreich bekannt ist (Wode 1998). Dabei gibt es in Deutschland zwei gesetzlich vorgeschriebene Gruppenleiter für jede Gruppe. Von diesen hat jeweils eine Person die L1, die andere die L2 als Muttersprache. Beide verwenden im Umgang mit den Kindern ausschließlich ihre eigene Sprache und sind in alle Aktivitäten gleichermaßen einbezogen, so daß der Input sowohl in der L1 als auch in der L2 bei ungefähr 50% liegt.

2. Die Kanadischen Immersions-Forschung: Ein Überblick

Die intensivste wissenschaftliche Evaluation von Immersionsunterricht hat in den 60er und 70er Jahren in Kanada stattgefunden (Wode 1995:58). Der Anstoß zur Einrichtung bilingualer Institutionen kam damals von den Eltern englischsprachiger Schüler in der französischsprachigen Provinz Quebec (Lambert & Tucker 1972). Seitdem hat diese Unterrichtsform in allen Provinzen Kanadas einen enormen Zulauf. Die Ergebnisse der kanadischen Studien sind erstaunlich einheitlich (Wode 1995:74ff):

- Die Entwicklung und das Niveau des Fachwissens werden nicht beeinträchtigt. (Swain 1986, Genesee 1987, Calvé 1991)
- Die L1-Entwicklung wird nicht nur nicht beeinträchtigt, es hat sich im Gegenteil sogar herausgestellt, daß Immersionsschüler längerfristig ein höheres Niveau erreichen als monolinguale Altersgenossen. Dies gilt sowohl für mündliche als auch für schriftliche Leistungen (Swain & Lapkin 1991).
- Das erreichte Niveau in der L2 ist bei allen Immersions-Varianten um ein beträchtliches höher als bei konventionellem FU. Nach 6-7 Jahren ist das Lese- und Hörverstehen sogar so groß wie bei Muttersprachlern gleichen Alters (Swain 1986). Diese Ergebnisse treffen nicht nur auf frühe IM zu, sondern sind auch erstaunlich gut bei Schülern aus der mittleren oder späten IM-Variante (Genesee 1987, Harley 1986).
- Die soziopsychologische Einstellung der IM-Schüler gegenüber der fremden Sprache und ihrer Kultur ist in der Regel positiver als die der Vergleichsgruppe (z.B. Genesee 1978).

- Der bilinguale Unterricht hat sich als gleichermaßen geeignet für lernstarke wie für lernschwache Schüler gezeigt (Bruck 1982). Zwar macht Immersion aus einem lernschwachen keinen lernstarken Schüler, aber sie bietet vielfältigere Lehrmethoden, sichert das Verständnis auf mehrfache Weise und führt zu einem generell höheren Niveau in der L2. Von diesen Dingen können lernschwache Schüler stärker profitieren.

Die kanadischen Studien haben also einhellig ergeben, daß sich mit der IM-Methode eine Förderung der gesamten geistigen Entwicklung erreichen läßt, ohne dabei die L1 oder das Fachwissen zu beeinträchtigen. Diese Ergebnisse haben sich in allen anderen Ländern bestätigt, in denen IM nach kanadischem Vorbild eingeführt wurde. Dazu gehören vor allem die USA und Australien, und in Europa Skandinavien, Frankreich und Spanien. Und sie stimmen auch durchweg mit den Studien zum Kieler Immersions-Projekt überein.

3. Vorstellung des Kieler Immersionsprojekts (KIP)

Das KIP besteht aus drei Arten von Einrichtungen, einer bilingualen Kita, Immersion in der Grundschule und Bilinguaalem Unterricht in mehreren weiterführenden Schulen.

3.1 Die deutsch-englische Kita in Kiel-Altenholz

Die englisch-deutsch bilinguale Kita in Kiel-Altenholz wurde 1996 ins Leben gerufen. Sie bietet 3 englische Gruppen für Kinder im Alter von 3-6 Jahren an. Die beiden Gruppenbetreuer jeder Gruppe verwenden die Sprache nach dem personengebundenen Prinzip.

3.2 Die Claus-Rixen Grundschule

Nach Abschluß des Kindergartens schließt ein bilingualer Zweig in der nahe gelegenen Grundschule an (Kersten et al. 2002). Seit 1999 wird dort jeweils eine Klasse pro Jahrgang immersiv unterrichtet. Dort erhalten die Kinder 70% ihres Fachunterrichts auf Englisch, d.h. alle Fächer mit Ausnahme von Deutsch werden in englischer Sprache unterrichtet. Damit kann das Verfahren als *frühe partielle Immersion* bezeichnet werden. Die Klassen bestehen zur Hälfte aus Kindern der bilingualen Kita. Der restliche Anteil wird durch monolinguale Kinder ohne Vorkenntnisse aufgefüllt. Das hat sich nicht als Nachteil erwiesen, da das schulische Umfeld für alle Kinder neu ist und eine intensive Sprachinput-Phase zu Beginn des ersten Schuljahrs vorgeschaltet wird. Die intensive Wendung zum eigenen Sprechen in der Schule führt bei den Kindern "zu einem geradezu explosionsartigen Entwicklungsschub für die Sprachproduktion" (Wode 2004:8). Diese Entwicklung wird in Abschnitt 4 anhand einiger Beispiele vorgestellt.

3.3 Die Weiterführung in Sekundarstufe I und II

Bilingualer Unterricht in weiterführenden Schulen in Kiel und der näheren Umgebung wurde schon 1991 als *späte partielle IM* eingeführt. Nach einer verstärkten Vorlaufzeit von Englisch als Fachunterricht von Klasse 5-7 wird in zwei Fächern (Geographie, Geschichte oder Biologie) bilingualer Unterricht erteilt (Burmeister & Daniel 2002).

Planung, Vorbereitung und Durchführung dieser IM-Institutionen wurden von Anfang an von einer Forschungsgruppe der Universität Kiel unter der Leitung von Professor Henning Wode wissenschaftlich begleitet.

4. Sprachentwicklung der Kinder an ausgewählten Beispielen

4.1 Ergebnisse im Kindergarten

Der gesamte Ablauf im Kindergarten wird von den Kindern sehr schnell in der Fremdsprache verstanden. Dabei übersteigt das Hörverständnis die Produktion weit. Der Satzbau der Äußerungen bleibt noch rudimentär. Die Fremdsprache wird von den Kindern spielerisch und eingebettet in die Muttersprache gebraucht, sie lernen Wörter und Formeln des täglichen Umgangs (Westphal 1998, Wode 2001).

In einer Studie von Andreas Rohde (2005) zum Wortschatz im Kindergarten hat sich herausgestellt, daß Kinder zum Erlernen der Fremdsprache genau dieselben lexikalischen Prinzipien anwenden, die sie im Erwerb der Muttersprache benutzen. Diese Erwerbsmechanismen werden vermutlich durch die natürliche Art des Kontaktes zur Fremdsprache im bilingualen Kindergarten gefördert.

Standardisierte Tests aus dem englischsprachigen Ausland, mit denen der Wortschatzerwerb gemessen werden könnte, sind nur schwer mit unseren Kindern zu vergleichen. Dennoch hat sich gezeigt, daß einige der Kinder im Kindergarten eine Anzahl von Wörtern gelernt haben, die genauso groß ist wie bei Fremdsprachenlernern, die in England selbst Englisch lernen, deren Input also viel größer ist, weil sie Englisch auch außerhalb des Kindergartens hören (Rohde & Tiefenthal 2002).

4.2 Die Sprachentwicklung in der Grundschule

4.2.1 Die Entwicklung der Verbformen

Ein Beispiel aus dem Erwerb von Verben eines Kindes des 1. Jahrgangs soll die sprachliche Entwicklung der Kinder in der Grundschule illustrieren. Die Daten stammen aus einer Längsschnitt-Studie, die am Ende jedes Schuljahres mit den Kindern durchgeführt wurde. Dabei wurden sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch Bildergeschichten erzählt. Die hier ausgewählten Beispiele sind Anfänge einer Bildergeschichte ("Frog, where are you?" Mayer 1969), die ein Mädchen auf Englisch einer Interviewerin erzählt, die ihr nur als englischsprachig bekannt ist. Die Geschichten veranschaulichen die Ergebnisse einer Studie von Thorsten Piske (leicht verändert übernommen von Piske 2004), der die Entwicklung der Verbformen der gesamten Klasse vom ersten bis zum dritten Schuljahr untersucht.

Transkript 1: Kind 08.1B (nach 10 Monaten, am Ende der 1. Klasse)

8 There is a dog and a boy, and the d/ dog **looking** in a glass, and in the glass **sitting** a frog, and the moon **shining**.
 IE Hm, mhm!
 8 And then the boy **are sleeping**, and the dog **sleeping**. And then the boy **looking** in the glass, and the frog **is/ is** not there.

IE - Englisch-sprachige Interviewerin; / - Selbstkorrektur; fett+kursiv - Vollverben

Dieses Transkript (1) verdeutlicht zunächst, daß ein Kind ohne Vorkenntnisse im Englischen nach 10-monatigem Aufenthalt in der Immersionsschule eine Bildergeschichte problemlos in eigenen Worten und vollständigen Sätzen wiedergeben kann. Ein Blick auf die Verbformen zeigt die entwicklungsspezifischen Strategien, von denen ich eben gesprochen habe. Wie auch aus dem L1-Erwerb bekannt, ist die -ing Form die erste Endung, die erworben wird.

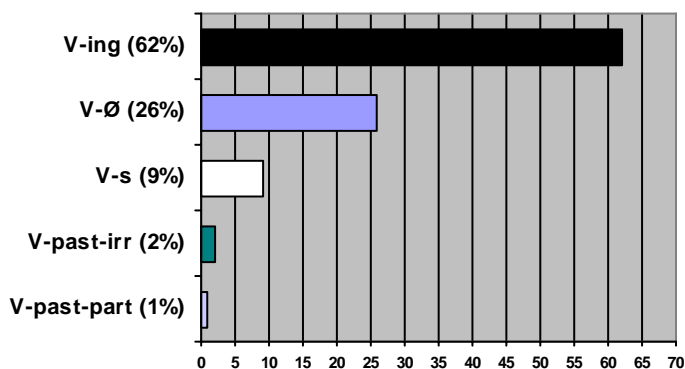


Diagramm 1: Prozentualer Anteil von *V-ing*, *V-Ø*, *V-s*, *V-past-irr* and *V-past-part* Token der Immersionsschüler am Ende der 1. Klasse (Gesamtanzahl der Verbformen = 224) (verändert aus: Piske 2004)

Genau das wird auch in der Studie der ganzen Klasse (Piske 2004) deutlich. Diagramm 1 zeigt die Verwendung der verschiedenen Verbendungen in der ersten Klasse, bei denen neben der vorherrschenden -ing Form (meist ohne Auxiliar) auch die unflektierte Form (V- \emptyset) vorkommt. Dieses Bild zeigt sich am Ende der zweiten Klasse deutlich verändert, wie ein Blick auf die Geschichte desselben Kindes verrät (Transkript 2).

Transkript 2: Kind 08.2B (nach 22 Monaten, am Ende der 2. Klasse)

8 There *was* a boy and he *has* a frog in a gr/ glass and he *look* at the frog, he *love* the frog and the dog *look* at the frog. And then the boy *goes* into bed and *sleep* and the frog *goes* out/ out of the glass and *go* in his home, and the dog *sleep* by the boy, and the f/ next morning the frog *is* away and the boy *look* at it/ at the glass, and the boy *is* awa/ and the frog *is* away. The dog *look* at the f/ *look* at the glass but the frog *is* not there.

/ - Selbstkorrektur; fett+kursiv - Vollverben

Hier zeigt sich, daß die -ing Form fast vollständig verschwunden ist und statt dessen die unflektierte Verbform ihre Funktion übernimmt. Damit ist also das erste Entwicklungsstadium im Spracherwerb am Ende der zweiten Klasse weit überwunden.

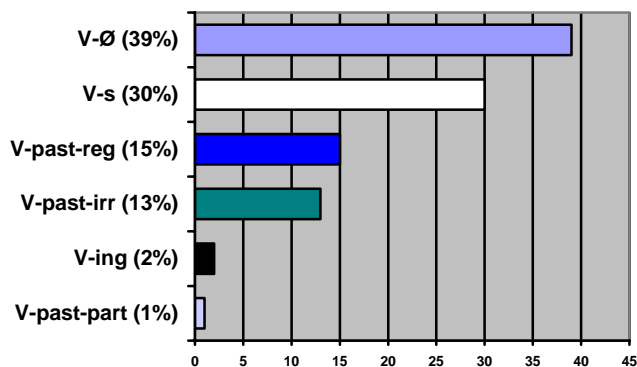


Diagramm 2: Prozentualer Anteil von V- \emptyset , V-s, V-past-reg, V-past-irr, V-ing and V-past-part Token der Immersionsschüler am Ende der 2. Klasse (Gesamtanzahl der Verbformen = 407) (verändert aus: Piske 2004)

Diese Tendenz wird auch in den Geschichten der anderen Kinder bestätigt (Diagramm 2). Es tauchen verschiedene anderen Flektionen, wie das 3. Person -s und Vergangenheitsformen auf. Diese haben aber noch nicht immer die zielgerechte grammatische Funktion im Englischen übernommen (Kersten et al. 2002), sondern treten in Variation auf. Für dieses Alter ist es übrigens auch im Deutschen typisch, daß ein Wechsel zwischen Präsens und der Vergangenheit stattfindet.

Der Entwicklungssprung zum dritten Schuljahr ist ganz beträchtlich. Der Anfang dieser Geschichte beeindruckt durch seinen Detailreichtum und die komplexe zeitliche Vernetzung der Ereignisse (Transkript 3).

8 Ehm one night a little boy ehm *has caught* a little frog and *put* him in a glass and ehm then he *took* the glass and *bring* it in his bedroom, and then he *looks* at the little frog, and the frog *thinks* when the little boy *sleeps*: "I *go* out in the forest to my family", and ehm the light *is* on, and the little dog ehm *looks* in the glass exactly on the frog.

IE Mhm.

8 And when the frog ehm *go* out of the glass in the night, the little dog and the little boy *are sleeping*, and ehm the moon *is shining* in the window, and ehm all *is standing* around and *is* dark. And when the day *comes* and the ehm sun *shines* on the glass and the little boy ehm *wakes up* and the dog a/ as well, ehm the glass *was* empty because the frog ehm in the night *go* ehm to his family again, in the forest.

IE - Englisch-sprachige Interviewerin; / - Selbstkorrektur; fett+kursiv - Vollverben

Die Klassenübersicht (Diagramm 3) zeigt, daß die Vergangenheitsformen immer stärker dominieren. Außerdem gehen die entwicklungsbedingten "Fehler" von rund 70% in der ersten Klasse auf nur 20% in der dritten Klasse zurück (Piske 2004).

"Solche Beobachtungen zeigen, dass bei den Kindern mit der Entwicklung der produktiven Fähigkeiten besonders auch das Wissen über grammatische Aspekte des Englischen zugenommen hatte." (Piske im Druck)

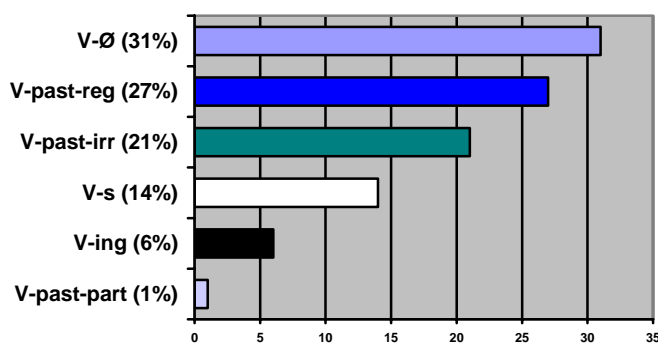


Diagramm 3: Prozentualer Anteil von V-Ø, V-past-reg, V-past-irr, V-s, V-ing and V-past-part fToken der Immersionsschüler am Ende der 3. Klasse (Gesamtanzahl der Verbformen = 451) (verändert aus: Piske 2004)

4.2.2 Die Entwicklung der Morpho-Syntax

In einer weiteren Analyse (Kersten 2004) zeigt sich, daß die Kinder in einer stetigen Entwicklung bis zum vierten Schuljahr alle typischen sechs Stadien durchlaufen, die für den L2-Erwerb Englisch herausgefunden wurden (Pienemann 1998), und das ohne die Bewußtmachung der grammatischen Regeln im Unterricht.

Dieses Niveau gleicht dem von Kindern aus einer Studie, die Englisch im natürlichen Umfeld, also im englischsprachigen Ausland, gelernt haben (Pienemann & Mackey 1993, in Pienemann 1998:179). Zwar ist dieser Vergleich nicht statistisch relevant, weil die Anzahl der Kinder zu niedrig ist, aber er zeigt doch, wie effektiv Immersionsunterricht trotz der vergleichsweise niedrigeren Inputrate funktioniert.

Eine weitere Studie (Keßler 2004, Keßler im Druck) hat die Kieler Immersionsschüler mit Grundschulkindern aus zwei anderen Schulkontexten verglichen, nämlich englischem Fremdsprachenunterricht in Schweden und dem sog. "Begegnungskonzept" in Deutschland. Dabei schnitten die Immersions-Schüler bei vergleichbarer Inputzeit deutlich besser ab als ihre Altersgenossen.

Und in einem Vergleich mit Schülern aus einer italienischen Europaschule, deren Input mit mindestens 5 Stunden pro Woche höher ist als der normale Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, zeigte sich, daß die Kinder bereits nach der ersten Klasse ein Niveau im Englischen haben, das die italienischen Schüler erst nach 3-4 Jahren erreichen (Wode & Werlen 2003:9).

4.2.3 Weitere Ergebnisse

Außerdem wurden die Immersionsschüler in einem deutschen Lesetest mit anderen muttersprachlich unterrichteten Schülern verglichen (Lehmann et al. 1997, Bachem 2004). Die Ergebnisse dieser Tests zeigen, daß sich die Lesefähigkeiten der IM-Schüler im Deutschen nicht von denen vergleichbarer Schüler aus anderen Schulen unterscheiden.

Dabei berichten Lehrer zusätzlich, daß die Hörverstehenskompetenz der immersiv unterrichteten Kinder auf einem fast muttersprachlichen Niveau ist, und daß sie sich mühelos – wenn natürlich auch nicht fehlerfrei – über alle in der Schule relevanten Themen auf Englisch unterhalten können (Burmeister & Pasternak 2004:29).

Die Leistungen der Kinder in den Sachfächern sind nach Angaben der Immersionslehrer mindestens ebenso gut wie die der Parallelklassen, die auf Deutsch unterrichtet werden (Piske im Druck).

5. Fazit: Immersion als Erfolgsmodell in der Fremdsprachen-Frühvermittlung

Diese Beispiele unterstreichen den großen Erfolg immersiver Lehrverfahren in der Frühvermittlung. Sie haben gezeigt, daß es ohne viel Mehraufwand möglich ist, Kindern den mühelosen Erwerb einer zweiten Sprache zu garantieren, ohne daß die Muttersprache und die Sachfach-Kenntnisse leiden, und ohne zusätzliche Lehrkräfte bereitstellen zu müssen. Institutionen, die bilinguale Verfahren implementieren wollen, brauchen vor allem

- engagierte Lehrer mit sehr guten Fremdsprachenkenntnissen, die bereit sind, durch eigene Kreativität Unterrichtsmaterialien zu erstellen und diese auf vielfältige pädagogische Weise zu vermitteln
- eine interessierte und unterstützende Elternschaft
- eine sozio-kulturelle Umgebung, die Muttersprache und Fremdsprache positiv fördert
- und die Unterstützung durch schulpolitische Entscheidungsträger.

Der Erfolg dieser Bemühungen wird ein vielseitiges Unterrichtsgeschehen sein, das den Kindern viel Spaß macht, ihnen Stolz auf ihre besonderen Kenntnisse vermittelt, ihre kognitive Entwicklung fördert und vor allem zu einem immensen Entwicklungsschub in der Zweitsprache führen wird.

Nach allen bisherigen Erkenntnissen können wir also nur befürworten, bilinguale Einrichtungen in Europa zu fördern und Kindern möglichst früh zugänglich zu machen. In einer sich verändernden politischen und wirtschaftlichen Situation ist IM eine hervorragende Methode, ohne Einschränkungen in anderen Sachbereichen für eine den neuen Erfordernissen angemessene sprachliche Ausbildung zu sorgen. Mit einer Schulpolitik, die in diese Richtung weist, lassen sich die Weichen dafür stellen, junge Menschen für andere Sprachen und Kulturen zu öffnen, und sie dabei so effektiv wie möglich auf die Zukunft vorzubereiten (Kersten 2002).

Literatur

- Bachem, J. (2004). *Lesefähigkeiten deutscher Kinder im frühen englischen Immersionsunterricht*. Magisterarbeit: Universität Kiel.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Avon (England), Philadelphia: Multilingual Matters.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, P., Kubanek-German, A., Taeschner, T. (Hrsg.) (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A Review of Recent Research Within the European Union*. London: CiLT.
- Bruck, M. (1982). "Language-disabled children: Performance in additive bilingual education programs." *Applied Psycholinguistics* 3, 45-72.
- Burmeister, P., Daniel, A. (2002). "How effective is late partial immersion? Some findings of a secondary school program in Germany." In P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde (Hrsg.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT, 499-515.
- Burmeister, P., Pasternak, R. (2004). "Früh und intensiv: Englische Immersion in der Grundschule am Beispiel der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz". fmf-Landesverband Schleswig Holstein, Mitteilungsblatt August 2004, 24-30.
- Calvé, P. (1991). "Vingt-cinq ans d'immersion au Canada 1965-1990." *Etudes de Linguistique Appliquées* 82, 8-30.
- Döpke, S. 1992. *One Parent, One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Genesee, F. (1983). "Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review." *Applied Psycholinguistics* 4, 1-46.
- Genesee, F. (1978). "Second language learning and language attitudes." *Working papers on Bilingualism* 16, 19-42.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., Swain, M. (Hrsg.) (1990). *The Development of Second language proficiency*. New York: CUP.
- Kersten, K. (2002). "Äquivalenzklassifizierungen im Zweitspracherwerb in bilingualen Kindertagesstätten." Magisterarbeit: Universität Kiel.
- Kersten, K., Imhoff, C., Sauer, B. (2002). "The acquisition of English verbs in an elementary school immersion program in Germany." In P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde (Hrsg.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT, 473-497.
- Kersten, K. (2004). "Profiling child ESL acquisition: Practical and methodological issues." Vortrag anlässlich des *Fourth International Symposium on Processability, Second Language Acquisition and Bilingualism*. Sassari, April 2004: University of Sassari.
- Keßler, J.-U. (2004). "Does an early start help? An SLA perspective." Vortrag anlässlich des *Fourth International Symposium on Processability, Second Language Acquisition and Bilingualism*. Sassari, April 2004: University of Sassari.
- Keßler, J.-U. (im Druck). "Frühbeginn und Lerner Sprache: Englischerwerb in der Primarstufe." In Schlüter, N. (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen.
- Kuhl, P.K. (1992). "Speech Prototypes: Studies on the Nature, Function, Ontogeny and Phylogeny of the 'Centers of Speech Categories'". In Y. Tohkura, E. Vatikiotis-Bateson, Y. Sagisaka (Hrsg.), *Speech Perception, Production and Linguistic Structure*. Tokyo, Amsterdam, Washington: Ohmsha IOS Press, 239-264.
- Kuhl, P.K., Meltzoff, N. (1995). "Vocal Learning in Infants: Development of Perceptual Motor Links for Speech." *The International Congress of Phonetic Sciences*, Bd. 1, Stockholm, 146-149.
- Lambert, W.E., Tucker, G.R. (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lehmann, R.H., Peek, R., Poerschke, J. (1997). *HAMLET 3-4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Beiheft mit Anleitung*. Weinheim: Beltz.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

- Lewis, E.G. (1977). "Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the Renaissance." In B. Spolsky, R.L. Cooper (Hrsg.), *Frontiers of bilingual education*. Rowley: Newbury House.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Pied Piper.
- McLaughlin, B. (1985). *Second-Language Acquisition in Childhood: School-Age Children*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pienemann, M. (1989). "Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses." *Applied Linguistics* 10:1, 53-79.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M., Mackey, A. (1993). "An empirical study of children's ESL development and Rapid Profile." In P. McKay, (Hrsg.), *ESL development. Language and literacy in Schools*. Vol. 2. Commonwealth of Australia and National Languages and Literacy Institute of Australia, 115-259.
- Piske, T., MacKay, I.R.A., Flege, J.E. (2001). "Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review." *Journal of Phonetics* 29, 191-215.
- Piske, T. (2004). "Zur Entwicklung der Englischkenntnisse bei deutschsprachigen Immersionsschülerinnen und -schülern im Grundschulalter." Vortrag anlässlich der Konferenz *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen*, Weingarten, 6.-8. Oktober 2004.
- Piske, T. (im Druck). "Zur Entwicklung der Englischkenntnisse bei deutschsprachigen Immersionsschülerinnen und -schülern im Grundschulalter". In Schlüter, N. (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen.
- Rohde, A. (2005). *Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitspracherwerb*. Trier: WVT.
- Rohde, A., Tiefenthal, C. (2002). "On L2 lexical learning abilities." In P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde (Hrsg.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT, 449-471.
- Swain, M. (1986). "A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies." In J. Cummins, M. Swain (Hrsg.), *Bilingualism in Education*. London: Longman, 37-56.
- Swain, M., Cummins, J. (1986). "Bilingualism, cognitive functioning and education." In J. Cummins, M. Swain (Hrsg.), *Bilingualism in Education*. London: Longman, 7-19.
- Swain, M., Lapkin, S. (1991). "Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy." In A.G. Reynolds (Hrsg.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 203-216.
- Werker, J.F., Tees, R. (1984). "Cross-language Speech Perception: Evidence for Perceptual Reorganization during the First Year of Life." *Infant Behaviour and Development* 7, 49-63.
- Wesche, M.B. (2002) "Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?" In P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde (Hrsg.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier: WVT, 357-379.
- Westphal, K. (1998). *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. Bericht zum deutsch-französisch bilingualen Kindergarten *Rappelkiste* in Rostock. Mimeo: Universität Kiel.
- Wode, H. (1981). *Learning a Second Language*. Tübingen: Narr.
- Wode, H. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1998). "Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?" *KiTa* 10, 203-207 [online unter <http://ikarus.pclab-phil.uni-kiel.de/daten/anglist/linguist/public/docs/wieso.htm>].
- Wode, H. (2001). "Multilingual Education in Europe: What Can Preschools Contribute?" In Siv Björklund (Hrsg.), *Language as a Tool – Immersion Research and Practices*. University of Vaasa: Proceedings of the University of Vaasa, Reports, 424-446.
- Wode, H. (2004). *Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.
- Wode, H., Werlen, E. (2003). „Was Kinder können können.“ In *Grundschulmagazin Englisch* 6, 6-9.

Zydati, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

ⁱ Im Folgenden werden die Begriffe *Zweitsprache* und *Fremdsprache* synonym verwendet.

ⁱⁱ "Immersion can be defined as a type of bilingual education in which a second language (or second languages) is used along with the children's native language for curriculum instruction during some part of the students' elementary and/or secondary education." (Genesee 1983:3)

ⁱⁱⁱ Im Folgenden wird jedoch keine Unterscheidung zwischen den Begriffen *Immersion* und *Bilingualer Unterricht* mehr gemacht.

^{iv} Für die zentralen Merkmale von IM siehe Swain & Johnson (1997:6-11), Zydati (2000).

^v Zu möglichen negativen Auswirkungen von IM bei Submersion von Minderheiten (*substraktiver Bilingualismus*) gehört der sogenannte *Semilingualismus* (Swain & Cummins 1986).