

INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Prof. Dr. Henning Wode

Mehrsprachigkeit durch immersive Kitas

Ziele

1. Die zunehmende Europäisierung und Globalisierung verlangen Mehrsprachigkeit auf funktional angemessenem, d.h. berufstauglichen Niveau für alle Kinder
2. 3-Sprachenformel
3. kind- und altersgemäßer Spracherwerb durch die Immersionsmethode
4. kontinuierliche Weiterführung der in der Kita gelernten Sprache bis zum Ende der Grundschule
5. Anregungen für die Praxis: Wie funktioniert Immersion in einer bilingualen Kita?

Inhalt

1. Zielsetzung
 2. Die bildungspolitische Herausforderung: Die 3-Sprachenformel.
 3. Drei Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen
 4. Was ist Immersion und was leistet diese Methode?
 5. Welches Niveau können Kinder bis zum Ende der Grundschule im Altenholzer Modell erreichen?
 6. Warum Immersion so erfolgreich ist
 7. Sprachen lernen kind- und altersgemäß
 8. Wie funktioniert eine immersive Kita?
 - Eine-Sprache-pro-Person
 - Verständnis der Situation als Schlüssel zum Spracherwerb: Kontextualisierung
 - Weshalb die Betreuer und Betreuerinnen Muttersprachensprecher sein sollten
 - Korrigieren, erklären und üben nicht erforderlich
 - Altersgemischte oder altershomogene Gruppen?
 - Kein Zwang: Offene Türen
 - Wieviel Zeit für die neue Sprache? Wieviel für die Muttersprache?
 9. Ist Immersion für alle Kinder in gleicher Weise geeignet?
 - Zur Rolle der dominanten Sprache der Kinder
 - Sozio-kultureller Hintergrund und Sozialprestige
 - Einstellung zu Schule und Bildung: Schriftlichkeit
 10. Welche Kita für welche Kinder?
 11. Wie entwickelt sich die neue Sprache, z.B. Englisch, Deutsch, Französisch?
 12. Epilog: Kinder und Bildung brauchen eine Lobby
- Lektüreempfehlungen
Literaturverzeichnis

Prof. Dr. Henning Wode arbeitet am Englischen Seminar der Universität Kiel. Er hat sich u.a. sehr intensiv mit Spracherwerb befaßt. Er hat mit seiner Arbeitsgruppe schon früh den Bilingualen Unterricht an Gymnasien wissenschaftlich begleitet, und er war es auch, der angeregt hatte, den Immersionsansatz auf Kita und Grundschule auszuweiten.



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

1. Zielsetzung

Nicht nur in Deutschland und nicht nur wegen der PISA-Ergebnisse sehen sich auch die Institutionen der vorschulischen Bildung – Kindertagesstätten, Krippen etc. – heute tief greifenden Forderungen gegenüber: Sie sollen stärker in das Bildungssystem integriert werden, um Schwächen in der schulischen Bildung zu beseitigen, zumindest aber zu mildern. Als einer der Schwerpunkte gilt dabei die Sprachförderung im allgemeinen und die Förderung von Mehrsprachigkeit im besonderen. Um letzteres geht es den nachfolgenden Überlegungen.

In der gegenwärtigen Diskussion um die Verbesserung des deutschen Bildungssystems ist es geradezu zu einem Allgemeinplatz geworden, zu fordern, die Zeit vor der Einschulung einzubeziehen, um das Lernpotential der Kinder dieses Alters zu nutzen. So berechtigt derartige Überlegungen auch sein mögen und so groß der Konsens gegenwärtig auch zu sein scheint, all das nutzt wenig, wenn nicht auch gezeigt wird, wie sich diese Vorgaben erreichen lassen und ob sie bei den z.Z. verfügbaren Optionen und Ressourcen überhaupt realistisch sind. Hier setzt dieser Beitrag an.

Der Ausgangspunkt ist das geradezu atemberaubende Niveau, das Kinder für die neue Sprache erreichen, wenn Kita und Grundschule die Immersionsmethode anwenden und derart als Verbund kooperieren, daß die im Alter von 3 Jahren in der Kita begonnene Sprache anschließend in der Grundschule kontinuierlich weiter gefördert wird. Bei der Immersionsmethode wird die zu lernende Sprache konsequent als Arbeitssprache verwendet, und zwar in der Kita für den gesamten Tagesablauf und für alle Anlässe; in der Grundschule als Unterrichtssprache in allen Fächern außer Deutsch.

Dieser Beitrag ist erwachsen aus den Erfahrungen, die seit 1996 mit dem Erwerb des Englischen im Verbund der Claus-Rixen-Schule und der AWO-Kindertagesstätte in Altenholz/Kiel unter intensiver und wissenschaftlicher Begleitung gemacht wurden. In diesem Bericht geht es zwar "nur" um die Zeit in der Kita. Es ist aber für das Verständnis dieser Zeilen enorm wichtig, daß stets zweierlei bedacht wird: Einerseits kann dieses so erfreulich hohe Niveau am Ende der Grundschule ohne den Beitrag der Kitazeit nicht erreicht werden; und andererseits sollte der Verbund von Schule und Kita nicht dazu führen, daß letztere verschult wird. Kita sollte Kita bleiben.

2. Die bildungspolitische Herausforderung: Die 3-Sprachenformel

Irreführender Weise wird die Diskussion um die Notwendigkeit, Fremdsprachen sehr früh zu vermitteln, in Deutschland oft so geführt, als ginge es lediglich darum, das Niveau der ersten Fremdsprache, in der Regel Englisch, zu verbessern. Das ist sicherlich ein lohnendes Ziel, aber nicht das entscheidende. Das übergeordnete Ziel nicht nur in Europa ist, daß alle Schüler zukünftig die Möglichkeit erhalten, während ihrer Schulzeit mindestens drei Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau zu lernen, in den meisten Fällen neben ihrer Muttersprache zwei weitere; seltener bringen Kinder bereits von zu Hause aus zwei oder mehr Sprachen mit. Funktional angemessen heißt, daß die Schulabsolventen auch tatsächlich das für ihren Beruf erforderliche Niveau erreichen, zumindest aber in seine Nähe kommen. Daß es tatsächlich um ein solches Niveau geht, läßt sich besonders einleuchtend an aktuellen Stellenannoncen ablesen, wenn es dort heißt, von den Bewerbern werde erwartet, daß sie Englisch verhandlungssicher beherrschen.

Darauf muß nicht nur das deutsche Schulsystem ausgerichtet werden. Dabei ist die Wahl der Sprachen so zu treffen, daß eine der Sprachen eine große Weltsprache ist, z.B. Englisch, Spanisch, oder Mandarin Chinesisch, eine zweite eine mittelgroße, wie Deutsch, Französisch, Griechisch, Japanisch und viele andere, und die dritte eine kleinere, möglichst aus der angrenzenden Region. Wichtig ist, daß das Angebot an Sprachen im Bildungssystem so ausgerichtet wird, daß nicht alle Schüler dieselbe Kombination an Sprachen lernen. Das würde zwangsläufig die Arbeitslosen von morgen produzieren. Die Kinder müssen unterschiedliche



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Kombinationen wählen können. Dabei ist der Einbezug von kleineren Sprachen nicht zuletzt deshalb unerlässlich, damit in Europa die sprachliche und kulturelle Vielfalt erhalten und die Toleranz gegenüber anderen Kulturen gefördert wird.

Im Hinblick auf die Umsetzung ist das Kernproblem, daß im Sekundarbereich nicht genug Zeit vorhanden ist, um zwei Fremdsprachen gleichzeitig so intensiv fördern zu können, daß das erforderliche Niveau erreicht wird. Vor allem aus diesen Gründen führt an einem früheren Beginn kein Weg vorbei. Nur: Welche Alternativen bieten sich?

Darüber wird in Deutschland derzeit auch in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert (z.B. jüngst Schmoll 2005). Diese Debatte krankt daran, daß zwar diverse Faktoren ins Spiel gebracht werden – finanzielle, Zeit, Vorgaben durch Lehrpläne, traditionelle aber überholte Vorstellungen über Latein oder Altgriechisch als Bildungsgüter und vieles mehr; leider seltener, ob das erreichbare Niveau auch den aktuellen durch die rapid zunehmende Europäisierung und Globalisierung gegebenen Anforderungen entspricht; und so gut wie keine Rolle spielt die eigentlich zentrale Frage: Wie lernt der Mensch Sprachen, insbesondere wie machen es Kinder? Schließlich nützen die ausgeklügeltesten Ansätze in Kita oder Schule nichts, wenn sie nicht auf diese Lernmodalitäten abgestimmt sind oder ihnen gar entgegenarbeiten. Deshalb müssen zwei Fragen den zentralen Ausgangspunkt für diesen Beitrag bilden:

- Welche Faktoren schaffen Kindern den Freiraum, ihre Sprachlernfähigkeiten kindgerecht und möglichst optimal zu entfalten?
- Welches Niveau erreichen die Kinder wissenschaftlich nachweisbar tatsächlich?

3. Drei Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen

Eine Sprache lernt man nicht über Nacht, gleichgültig ob dies unter schulischen oder nichtschulischen Bedingungen geschehen soll. Erfolg oder Mißerfolg hängen von einer Reihe von Faktoren ab. Entscheidend sind einerseits die sprachlernpsychologischen Fähigkeiten der Kinder; andererseits externe Faktoren. Von letzteren verdienen drei schon deshalb besondere Beachtung, weil sie sich extern durch die Art, wie Kita und Schulen organisiert werden, beeinflussen lassen.

Daß kleine Kinder in der Regel besonders erfolgreich weitere Sprachen lernen, ist bekannt. Entscheidend aber ist, daß das nur zutrifft, wenn drei externe Bedingungen erfüllt sind. Der Kontakt zur neuen Sprache muß - auch und gerade in Kita und Schule -

- über einen längeren Zeitraum hin kontinuierlich über 6-7 Jahre hin gegeben sein;
- hinreichend intensiv sein, d.h. in der Schule mindestens 60-70% der Regelunterrichtszeit betragen bzw. in der Kita/Krippe den ganzen Tag; und
- strukturell möglichst vielfältig, also nicht auf einzelne Sachbereiche beschränkt sein, sondern möglichst die ganze Sprache umfassen.

Wie weit man von den Zielen der 3-Sprachenformel gem. Kap. 2 entfernt bleibt, wenn diese drei Kriterien nicht erfüllt sind, zeigen auch und gerade die jüngsten Erfahrungen in Deutschland mit herkömmlichem stundenweisen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Ein Beginn in der 3. oder 4. Klasse setzt viel zu spät ein; 1-2 Stunden Englisch pro Woche, 10-15 Minuten täglich oder eine wöchentliche 1-2-stündige AG ist bei weitem nicht intensiv genug. Und wenn dabei inhaltlich nur einzelne Bereiche behandelt werden können, ist obendrein der Input nicht annähernd vielfältig genug



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Nun läßt sich die Zeit, die die Kinder in der Institution verbringen, nicht beliebig verlängern, um auf diese Weise die benötigten Stunden für die Fremdsprache zu gewinnen. Genauso wenig in Frage kommt die Alternative, den erforderlichen Freiraum in der Schule durch eine Reduktion anderer Fächer bereitzustellen. Dadurch würden lediglich Lücken in den betr. Bereichen aufgerissen. Der Schlüssel zur Lösung liegt im Lehrverfahren. An Stelle der herkömmlichen stundenweisen Betreuung bietet sich die Immersionsmethode an.

4. Was ist Immersion und was leistet diese Methode?

Bei Immersion wird die zu lernende Sprache nicht wie bei der herkömmlichen Methode als Lehrgegenstand behandelt, sondern sie ist in der Kita die Arbeitssprache und in der Schule die Unterrichtssprache, indem der Sachunterricht in den anderen Fächern in der zu lernenden neuen Sprache durchgeführt wird. Dadurch entfallen einerseits die Kosten für zusätzliche Stunden und damit zusätzliches Personal. Andererseits kann auf diese Weise den oben genannten wichtigen externen Steuerungsfaktoren in einem Ausmaß Rechnung getragen werden, wie es beim stundenweisen Vorgehen schlechterdings unmöglich ist. Das betrifft zum einen die Erhöhung der Zeit, die den Kindern pro Tag für ihre neue Sprache zur Verfügung steht. Beginnt man darüber hinaus bereits in der Krippe oder Kita und nicht erst in der 3. oder 4. Klasse der Grundschule, erreichen die Schüler bereits zum Ende der Grundschule ein derart hohes Niveau in ihrer ersten Fremdsprache, daß auch für die in der Sekundarstufe einsetzende zweite genug Zeit bleibt, um bis zum Ende der Schulzeit für beide zusätzlichen Sprachen ein Niveau zu erreichen, das sonst bestenfalls für die erste realistisch schien.

Wissenschaftlich ist nachgewiesen, daß bei Immersion

- die neue Sprache weit erfolgreicher als bei der herkömmlichen lehrgangsorientierten Methode gelernt wird;
- die Muttersprache nicht leidet, sondern eher noch profitiert;
- das Sachwissen nicht defizitär bleibt, sondern sich oft noch besser als im Regelunterricht entwickelt; und
- der frühe Erwerb einer weiteren Sprache die kognitive Entwicklung der Kinder nicht gefährdet, sondern längerfristig eher fördert.

5. Welches Niveau können Kinder bis zum Ende der Grundschule im Altenholzer Modell erreichen?

Die Erprobung in Altenholz läuft seit 1996. 1999 wechselte der erste Jahrgang in die Grundschule und schloß im Herbst 2003 die 4. Klasse ab. Bislang wurde pro Jahrgang jeweils eine von in der Regel drei oder vier Klassen für englische Immersion eingerichtet; zum Herbst 2005 sind es erstmals zwei Klassen. Die Entwicklung der ersten fünf Jahrgänge wird sehr genau wissenschaftlich dokumentiert. Das Englisch entwickelt sich in allen Jahrgängen von Klassenstufe zu Klassenstufe ganz ähnlich.

Allerdings ist es schwierig, in der hier gebotenen Kürze das beeindruckend hohe Niveau, das die Kinder bis zum Ende der Grundschule erreichen, angemessen zu illustrieren, weil es in Deutschland keine Ergebnisse zu Kindern gleichen Alters aus anderen Unterrichtsformen gibt. Auf jeden Fall läßt sich heute schon sagen, daß sich die Kinder nach Eintritt in die Grundschule geradezu explosionsartig auch in ihrer Produktion weiterentwickeln. Sie erreichen bereits gegen Ende des 1. Schuljahres ein Niveau, das z.B. Schüler der Europaschule in Varese, Italien, bei intensivem herkömmlichen lehrgangsorientierten Englischunterricht von mindestens 1 Stunde pro Tag ab der 1. Klasse erst nach drei Jahren oder später erreichen. Das betrifft die Endungen der Verben und Substantive genauso wie den Wortschatz, den Satzbau oder die



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Diskursfähigkeiten. Die Kinder verwenden Englisch spontan, wenn es die Situation erfordert, sie schrecken vor keinem Thema zurück, und auch ihr Leseverständnis in ihrer Muttersprache Deutsch hat sich inzwischen als so gut oder besser wie das ihrer ausschließlich auf Deutsch unterrichteten Altersgenossen erwiesen.

6. Warum Immersion so erfolgreich ist

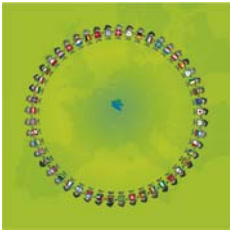
Der Grund, weshalb Immersion so erfolgreich ist, ist schlicht, daß diese Methode der Art entspricht, wie nicht nur Kinder Sprachen lernen: Sie erschließen sich ihre Struktur eigenständig. Dazu muß der Kontakt zur neuen Sprache, wie in Kap. 3 geschildert, möglichst intensiv, strukturell reichhaltig und kontinuierlich über mehrere Jahre hin gegeben sein. Beides ist bei Immersion im Kita-Grundschulverbund in einem derart hohen Maße möglich, wie es für die Unterrichtsformen, die auf zusätzliche Unterrichtsstunden für die Fremdsprache angewiesen sind, nicht nur aus finanziellen Gründen selbst in Ganztagschulen nicht zu erreichen ist. So beträgt z.B. an der Claus-Rixen-Schule der Immersionsanteil in der Grundschule rd. 70% der wöchentlichen Unterrichtszeit; in der Krippe oder der Kita ist es ohne sonderliche Umstände möglich, den gesamten Tagesablauf in der neuen Sprache zu absolvieren und damit den Immersionsanteil auf 100% zu bringen.

In diesem Zusammenhang ist es ganz wichtig, daß man sich klar macht, daß kein Kind überfordert wird, wenn es eine Sprache immersiv lernt. Im Gegenteil, die menschliche Sprach(lern)fähigkeit hat sich im Laufe der Evolution so entwickelt, daß sie nicht auf Erklären, Korrigieren oder schulisches Üben angewiesen ist. Für den Erwerb der Muttersprache wird jedermann dies mühelos nachvollziehen können, weil wir es alle als Kinder selbst so gemacht haben. Man muß sich aber vergegenwärtigen, daß diese Fähigkeiten nicht auf die Muttersprache(n) beschränkt sind, sondern daß sie auch für den späteren Erwerb weiterer Sprachen aktiviert werden können. Aus diesem Grund gibt es kein kind- und altersgemäßeres Verfahren, Kinder Sprachen lernen zu lassen, als Immersion; und ein Grund, weshalb der herkömmliche Fremdsprachenunterricht so wenig bringt, ist, daß mit dem Insistieren auf Korrektheit von Anfang an, auf Üben, Erklären, Korrigieren und Lehrstoffprogression der Funktionsweise der menschlichen Sprachlernfähigkeiten nicht entspricht, ja ihre Entfaltung geradezu behindert.

7. Sprachen lernen kind- und altersgemäß

Da bei Immersion jegliches Erklären, Korrigieren oder Üben zur Förderung der sprachlichen Korrektheit unterbleiben kann, ist das Lernen ganz den Kindern überlassen. Sie allein bestimmen die Modalitäten. Auf diese Weise wird zweierlei sichergestellt: Zum einen werden die Kinder nicht überfordert, da sie das Lerntempo und die Lerninhalte selbst bestimmen; folglich kann zum anderen das Lernen kaum kind- und altersgemäßer sein.

Allerdings gehört dazu auch, daß die Kinder Fehler machen und machen dürfen. Sie sind entwicklungsbedingt, unvermeidlich und ein integrierter Bestandteil der Art, wie das menschliche Gedächtnis sprachliche Information für Zwecke des Lernens verarbeitet. Für den Erwerb der Muttersprache ist leicht nachzuvollziehen, daß diese Fehler im Laufe der Entwicklung der Kinder von selbst verschwinden. Dies gilt aber auch für den Erwerb der zweiten Sprache. Mehr noch, über die erforderlichen Lernfähigkeiten verfügen dabei nicht etwa nur begabte Kinder sondern alle, und zwar von Natur aus als Teil unserer genetischen Ausstattung quæ homo sapiens. Dazu gehört auch, daß wir mehrere Sprachen lernen können und daß wir uns die Struktur von Sprachen eigenständig, d.h. ohne auf schulische Lehrverfahren oder Lehrer angewiesen zu sein, aneignen können, nämlich so wie wir es alle als Kinder erfolgreich mit unseren Muttersprachen gemacht haben. Die Erfahrungen mit Immersionsunterricht, die in Altenholz und weltweit gemacht wurden, sind geradezu eine Bestätigung dafür, daß uns diese Sprachlernfähigkeiten auch später noch zur Verfügung stehen, wenn der Erwerb der Muttersprache schon weit fortgeschritten oder weitgehend abgeschlossen ist.



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Um wenigstens anzudeuten, wie dieses eigenständige Vorgehen der Kinder funktioniert, sind in Tabelle 1 einige typische Fehler im Zusammenhang mit Verbindungen aus dem Erwerb des Deutschen als Muttersprache (L1) und des Englischen als Zweitsprache (L2) einander gegenübergestellt.

Tabelle 1:

Entwicklungsspezifische Fehler aus dem L1-Erwerb des Deutschen und dem L2-Erwerb des Englischen.

L1-Deutsch Fehler	statt	L2-Englisch Fehler	statt
er gebt	gibt	he comes	he comes
er rufte	rief	he wents	he goes
wir schläfen	schlafen	he shaked	he shook
geschwimmt	geschwommen	he ranned	he ran
er kommtte	kam	he caught	he caught
		rufing	
		spieling	

Das Aufschlußreiche an den Fehlern in Tabelle 1 ist, daß Kinder solche Formen bilden, obwohl sie sie in dieser Form in ihrem Input weder hören, weil niemand so mit ihnen spricht, noch sie erklärt bekommen, weil auch im Unterricht gleich welcher Art niemand sie ermuntert, solche Fehler zu produzieren. Und schon gar nicht würde eine Lehrkraft auf die Idee kommen, solche Regeln auf deutsche Verben anzuwenden wie in rufing, spieling. Folglich müssen die Kinder sie eigenständig gebildet haben. Um das zu schaffen, muß ein Kind bereits über bestimmte Informationen über die Zielsprache verfügen, im Falle von kommtte z.B., daß im Deutschen am Ende von Verben -te angefügt wird, wenn es um die Vergangenheit geht und es sich um die 3. Person Singular handelt; im Falle des Englischen hätte es -ed sein müssen. Diese Regeln haben sich die Sprecher in dem Entwicklungsstadium, das Tabelle 1 zu Grunde liegt, eigenständig angeeignet. Was ihnen noch fehlt ist das Wissen um die Ausnahmen.

8. Wie funktioniert eine immersive Kita?

Genauer: Wie muß eine immersive Kita vorgehen, damit die natürlichen Sprachlernfähigkeiten sich entfalten können? Im Prinzip wie monolinguale. Sie müssen aber an den in Kap. 3 genannten Voraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen und den in Kap. 7 angedeuteten Lernmodalitäten ausgerichtet werden. Das bedeutet u.a.: Zusätzliche Materialien sind nicht erforderlich; und an den Zielsetzungen der jeweiligen Kitakonzeption brauchen keine Abstriche gemacht zu werden. Sichertgestellt sein muß lediglich, daß ihre Umsetzung in der zu fördernden Sprache erfolgt. D.h. die Dinge, die ohnehin in einer Kita geschehen, werden in der neuen Sprache durchgeführt. Sie ist die Arbeitssprache. Dabei kommt es darauf an, die Tagesabläufe so zu gestalten, daß sich für die Kinder möglichst günstige Gelegenheiten ergeben, ihre Sprachlernfähigkeiten zu entfalten. Entscheidend ist daher, daß die Sprache so verwendet wird, daß die Kinder sie sich bzw. ihre Strukturen ohne Erklärungen seitens der betreuenden Personen eigenständig erschließen können.

Wohlgemerkt: Die Kinder werden dadurch selbst im Kitaalter nicht vor gänzlich neue Aufgaben gestellt, denn genau dieses Erschließen sprachlicher Strukturen müssen sie täglich auch für ihre Muttersprache als Teil ihrer fortlaufenden Sozialisation leisten; und entgegen weit verbreiteten Fehlannahmen ist das Erschließen der Bedeutung neuer Wörter und sprachlicher Strukturen für die Muttersprache selbst mit Eintritt in die Schule noch längst nicht abgeschlossen.



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Im Zusammenwirken von wissenschaftlicher Begleitung, praktischen Erfahrungen und den erzielten Ergebnissen haben sich in Altenholz und anderen Orts eine Reihe von Maßnahmen als für die Förderung der Kinder besonders hilfreich herausgestellt.

Eine-Sprache-pro-Person

In der Altenholzer Kita werden die Sprachen nach dem bewährten Prinzip eine-Sprache-pro-Person verwendet. Entsprechend werden zwei Betreuungskräfte A und B eingesetzt. A repräsentiert die Muttersprache bzw. die dominante Sprache der Kinder, B die neue Sprache. Die Rollen werden so verteilt, daß B im Umgang mit den Kindern nur die neue Sprache verwendet und das auch dann tut, wenn sie nicht direkt mit den Kindern beschäftigt ist, aber letztere in der Nähe sind. B muß aber auch die Muttersprache der Kinder so weit beherrschen, daß sie sich mit ihren Wünschen, Klagen oder Kommentaren an B wenden können. A vertritt die Muttersprache, versteht aber die neue Sprache so weit, daß es zu keinen Mißverständnissen in der täglichen Arbeit kommt.

Auf diese Weise können die Kinder gar nicht anders, als sich die neue Sprache wenigstens so weit anzueignen, daß sie sich mit beiden Betreuern verständigen können. Dabei ist es ganz wichtig, daß die Aufgaben und Funktionen so auf beide Betreuer verteilt werden, daß das, was den Kindern besonders viel Spaß macht oder von ihnen besonders begehrt wird, nicht nur auf eine Betreuungsperson konzentriert ist.

Verständnis der Situation als Schlüssel zum Spracherwerb: Kontextualisierung

Die Art, wie die neue Sprache verwendet wird, ist von ausschlaggebender Bedeutung nicht nur für den Lernerfolg in sprachlicher Hinsicht. Dies ist nicht so sehr eine Frage, wie immersive Kitas organisiert sind, sondern wie die betreuenden Personen die neue Sprache verwenden. Der Grundgedanke ist, daß dies möglichst kontextualisiert geschehen sollte. Gemeint ist, daß die Kinder die Vorgänge schon aufgrund der Situation verstehen, so daß sie ihr situatives Verständnis nutzen können, um die Bedeutung der sprachlichen Ausdrucksmittel zu erschließen.

Mehr noch als in einer muttersprachlich geführten Gruppe kommt es daher in einer immersiv in der neuen Sprache geführten darauf an, daß die sprachlichen Handlungen auch auf nichtsprachliche Art unterstützt werden. Man begleitet z.B. das Gesagte durch Gesten; man zeigt auf das Benannte oder auf Bilder davon; man hantiert mit dem Bezeichneten; oder man spielt mit den Kindern ihnen vertraute Spiele in der neuen Sprache. Dabei ist es durchaus förderlich, wenn die diversen, sich täglich wiederholenden Aktivitäten repetitiv und damit formelhaft mit den entsprechenden sprachlichen Wendungen begleitet werden.

Solche Situationen und Aktivitäten liefern den Kindern das, was sie zur Entschlüsselung der neuen Sprache brauchen. Wie oben bereits angedeutet wurde, werden den Kindern dabei keine Fähigkeiten abverlangt, über die sie nicht ohnehin verfügen. Denn genau diese Aufgabe, die Erschließung der Bedeutung von noch unbekanntem sprachlichen Ausdrucksmitteln, seien es neue Wörter oder noch nie gehörte Wendungen, müssen die Kinder tagtäglich auch für ihre Muttersprache bewältigen. Darin sind sie wahre Meister. Denn landläufigen Meinungen zum Trotz ist der Erwerb der Muttersprache selbst bei 10jährigen, geschweige denn bei Vorschülern oder Erstkläßlern, alles andere als abgeschlossen.

Man beachte aber, daß für die Kontextualisierung keine Verhaltensweisen und Techniken erforderlich sind, die nicht ohnehin zum Repertoire modern ausgebildeter Erzieherinnen und Erzieher gehören. Worauf es vor allem ankommt ist, daß sie die zu vermittelnde Sprache angemessen beherrschen.



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Weshalb die Betreuer und Betreuerinnen Muttersprachensprecher sein sollten

Das Ziel einer immersiven Kita ist, daß die Kinder entdecken, daß man sich die Welt in mehreren Sprachen erobern kann. Das gelingt umso erfolgreicher, je weniger gekünstelt die Kita mit der neuen Sprache umgeht. Dieser Umgang muß authentisch sein. Das ist er aber nur, wenn die neue Sprache auch tatsächlich bei allen Anlässen in der Kita verwendet wird.

Nun kommt es gerade in der Betreuung sehr junger Kinder häufig zu Situationen, denen Zweitsprachensprecher, auch wenn sie die neue Sprache noch so gut beherrschen, kaum gerecht werden können, weil ihnen das kulturelle Wissen fehlt. Wie tröstet man beispielsweise 3-Jährige, die sich gestoßen haben, auf Englisch? Wie wählt man eine Fußballmannschaft? In unserer Muttersprache ist dergleichen kein Problem, weil wir diese kulturspezifischen Techniken als Kinder selbst erlebt und dadurch gelernt haben. Für einen Zweitsprachensprecher hingegen fehlt dieses Wissen fast zwangsläufig, wenn wir die Sprache zu spät gelernt haben und weil dergleichen in der Schule oder der Ausbildung nicht vermittelt wird. Aus diesen Gründen ist es wichtig, daß zumindest in der Kita Muttersprachensprecher zur Verfügung stehen.

Korrigieren, erklären und üben nicht erforderlich

Sprachliche Erklärungen, korrigieren oder üben, wie sie in herkömmlichen Formen des Fremdsprachenunterrichts in der Schule üblich sind, sind bei Immersion für eine zweite oder dritte Sprache so wenig erforderlich wie beim Erwerb der Muttersprache. Allerdings gibt es bislang auch keine verlässlichen Anhaltspunkte dafür, daß dergleichen schadet, zumindest dann nicht, wenn es maßvoll und ohne Zwang erfolgt und wenn dadurch der natürliche Fluß der jeweiligen Interaktion nicht gestört oder unterbrochen wird.

Altersgemischte oder altershomogene Gruppen?

Die Kinder in einer immersiven Gruppe müssen nicht notwendigerweise alle gleich alt sein. Beide Alternativen, altersgemischte wie altershomogene sind vertretbar und es gibt erfolgreiche Beispiele für beide. (Ausführlich beschrieben werden einige in Wode 2000).

Allerdings haben altersgemischte Gruppen u.a. den großen Vorteil, daß die jüngeren Kinder sich nicht nur in sprachlicher Hinsicht an den älteren orientieren können. Vor allem akzeptieren auf diese Weise die neu hinzukommenden Kinder erfahrungsgemäß die mehrsprachige Situation in der Kitagruppe von vornherein als etwas Selbstverständliches.

Kein Zwang: Offene Türen

Die moderne Kitapädagogik und Immersion ergänzen sich darin, daß sie nicht mit Leistungszwang vereinbar sind. Deshalb hat es sich sehr bewährt, wenn auch das Angebot einer neuen Sprache für die Kinder fakultativ in dem Sinne ist, daß keines gezwungen wird, an den in ihr durchgeführten Aktivitäten teilzunehmen. Die Kinder sollten stets die Möglichkeit haben, auf andere in der Muttersprache abgehaltene auszuweichen. Das läßt sich sicherstellen, indem die Tür(en) zum jeweiligen Gruppenraum offen bleiben. Dies wiederum ermöglicht es anderen interessierten Kindern, die in der neuen Sprache geführte Gruppe zu besuchen und auf diese Weise auch von der neuen Sprache zu profitieren.



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Wieviel Zeit für die neue Sprache? Wieviel für die Muttersprache?

In Kap. 3 wurde schon erläutert, daß die Zeit, die für die neue Sprache zur Verfügung gestellt wird, ein ganz wichtiger Faktor ist, und zwar in zweifacher Hinsicht: Zeit als Dauer und Zeit als Intensität im Sinne von Zeit pro Tag oder Woche. In diesem Zusammenhang wird oft geglaubt, daß auf die neue Sprache nicht zu viel Zeit entfallen dürfe, damit die Entwicklung der Muttersprache nicht gefährdet wird.

Solche Befürchtungen hört man zwar immer wieder. Wie aber schon in Kap. 4 summarisch festgestellt, sind sie unbegründet. Im Gegenteil, die Muttersprache entwickelt sich auch dann altersgemäß, wenn sie in der Familie und/oder außerhalb der Schule/Institution gepflegt wird aber in der Kita gar nicht verwendet wird. In der Regel profitiert die Muttersprache trotz der geringeren Intensität vom frühen Erwerb einer weiteren Sprache.

Nicht zuletzt wegen der obigen Befürchtungen variieren die Zeitanteile pro Sprache von Einrichtung zu Einrichtung z.T. erheblich. So werden die dänischen Kindergärten im Norden von Schleswig-Holstein ausschließlich auf Dänisch geführt, obwohl die Muttersprache der Kinder in den meisten Fällen Deutsch ist. In der Altenholzer Kita hören die Kinder beide Sprachen: Englisch in den immersiven Gruppen und Deutsch in den anderen. Und natürlich sprechen die Kinder untereinander Deutsch. Folglich lassen sich die Zeitanteile für die beiden Sprachen nicht genau feststellen. Im Elsaß gibt es zwei Alternativen für die deutsche Immersion für frankophone Kinder. Bei einer Option entfallen 50% auf Deutsch, bei der zweiten nur rd. 25%. In all diesen Fällen entwickeln sich die Muttersprache und die Sachinhalte altersgemäß oder besser; und die neue Sprache wird beeindruckend gut gelernt. Allerdings fehlen derzeit noch wissenschaftliche Studien, an Hand derer sich verlässlich entscheiden ließe, ob und ab welchem Ausmaß Unterschiede in der Intensität tatsächlich zu Abstufungen in der sprachlichen Kompetenz der Kinder führen.

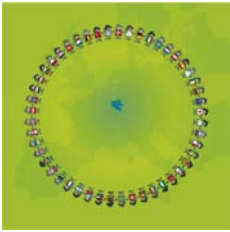
9. Ist Immersion für alle Kinder in gleicher Weise geeignet?

Im Prinzip ja, nur sind in bestimmten Fällen besondere Maßnahmen erforderlich. Dabei bleiben auch für diese Sonderfälle die obigen drei Faktoren Dauer, Intensität und strukturelle Vielfalt im Input von grundlegender Bedeutung. Es kommen aber noch weitere Faktoren hinzu, die zu tun haben mit der sprachlichen und kulturellen Situation im Umfeld der Schule, in der Klasse und in der Familie, aus der ein Kind kommt. Die Bedeutung dieser Faktoren steht außer Frage; ihre Wirkungsweise aber ist noch nicht genug erforscht. Vor allem lassen sie sich nicht so einfach wie Dauer, Intensität oder strukturelle Vielfalt im Input durch organisatorische, mithin externe Maßnahmen beeinflussen. Derzeit zeichnet sich ab, daß bei der Einrichtung von Kitas dreierlei in besonderem Maße berücksichtigt werden sollte: Der Entwicklungsstand der dominanten, d.h. der stärkeren Sprache der Kinder; die kulturellen und sprachlichen Besonderheiten in der Familie der Kinder; und ihre Einstellung zu Schule, Bildung und den involvierten Sprachen, insbesondere zur Herkunftssprache, zur Sprache des Gastlandes und zur neu zu lernenden.

Zur Rolle der dominanten Sprache der Kinder

Enttäuschungen sind geradezu vorprogrammiert, wenn die Bedeutung der dominanten Sprache der Kinder verkannt wird oder wenn verhindert wird, daß sie ihre Funktion im Sozialisationsprozeß, insbesondere für die kognitive Entwicklung nicht oder nicht voll erfüllen kann. Daß dies ein gravierendes Problem ist, wird oft erst in der Schule deutlich.

Es ist oben bereits auf die enge Verquickung zwischen Spracherwerb und Sozialisation hingewiesen worden. Kinder lernen Sprachen nicht als Selbstzweck, sondern sie sind ihnen zugleich Mittel für ihre Sozialisation und das Produkt dieses Prozesses. Seine Sprache ist für das Kind ein entscheidendes Vehikel, mit dem es sich seine



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Welt erschließt und sein Weltverständnis, seine Konzepte und seine sozio-kulturelle Einbindung sichert. Wichtig ist zweierlei zu bedenken: Zum einen stoßen Kinder mit zunehmendem Alter mehr und mehr auf Sachverhalte und Gedankliches, die ohne Sprache kaum oder gar nicht lernbar sind. Die Welt der Kita, der Vorschule und später die Schule selbst stellen Kinder vor neue Herausforderungen, denen sie z.B. in der Familie gar nicht ausgesetzt werden. Zum anderen kommt es darauf an, daß die Sozialisation, insbesondere die kognitive Entwicklung der Kinder nicht dadurch beeinträchtigt wird, daß die Entwicklung ihrer stärkeren Sprache eingeschränkt oder gar völlig unterbunden wird. Bei monolingualen Kindern taucht das Problem nicht auf; bei mehrsprachigen dann, wenn ihre dominante Sprache nicht die Arbeitssprache der Kita bzw. die Unterrichtssprache in der Schule ist. Bei Minoritätenkindern wirkt sich zusätzlich erschwerend aus, wenn ihre dominante Herkunftssprache ein geringeres Prestige als die Majoritätensprache, also die Sprache des Gastlandes genießt und in ihrer täglichen Verwendung eingeschränkt ist.

Kinder, deren Beherrschung der Schulsprache nicht altersgemäß entwickelt ist, fallen daher fast zwangsläufig im direkten Vergleich zu denen zurück, die in ihrer dominanten Sprache unterrichtet werden. Das wird besonders in gemischtsprachigen Klassen deutlich, wenn etwa eine deutsch-türkische Klasse nur auf deutsch unterrichtet wird, der Unterricht aber ausschließlich an den für monolingual deutschsprachigen Unterricht geltenden Normen ausgerichtet wird, obwohl das Deutsch der türkischen Kinder nicht dem altersgemäßen Stand ihrer deutschsprachigen Klassenkameraden entspricht.

Es hat sich in derartigen Fällen als sehr hilfreich erwiesen, wenn die dominante Sprache der Kinder auch dann zunächst einmal weiter gefördert wird, wenn sie nicht die spätere Schulsprache ist. Paradoxe Weise ist nämlich der Lernerfolg für eine schwächere Sprache bzw. eine Zweitsprache in bestimmten Situationen längerfristig größer, wenn zunächst die stärkere Sprache bzw. die Muttersprache gefördert wird. Auf diese Weise kann sich die Sozialisation einschließlich der kognitiven Entwicklung der Kinder altersgemäß vollziehen und liefert so reichhaltigere Grundlagen und Voraussetzungen für den Erwerb einer weiteren Sprache. Das wiederum erhöht den Lernerfolg und das Lerntempo für die schwächere bzw. neue Sprache und führt insgesamt zu besseren Leistungen in der Schule, und zwar nicht nur in den Sprachen, sondern auch in den anderen Fächern. Man beachte daher, wie wichtig es ist, daß die Grundlagen für den späteren Schulerfolg schon in der Kita gelegt werden.

An der sprachlichen Situation müssen sich daher die organisatorischen Maßnahmen in erster Linie orientieren. Dabei liegt die Relevanz der sprachlichen Situation nicht allein im Sprachlichen, sondern in seiner Verquickung mit dem den Sprachen zugeordneten sozio-kulturellen Hintergrund und ihrem Sozialprestige. Die Probleme, um die es hier geht, haben sich zwar nicht nur in Deutschland besonders drastisch in der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund gezeigt, sind aber keineswegs auf sie beschränkt, sondern finden sich generell bei Kindern aus sozial schwachen Familien mit einer gemessen an den deutschen Traditionen bildungsfernen Einstellung.

Sozio-kultureller Hintergrund und Sozialprestige

Für jede Gemeinschaft ist die Sprache ein entscheidendes Merkmal ihrer kulturellen Identität. Etwas vereinfacht: Wer seine Sprache aufgibt, verliert seine kulturelle Identität. Das findet seinen Niederschlag beim Sprachenlernen. Minoritätensprecher tun sich oft schwer, die Sprache der Majorität zu lernen, wenn sie fürchten, auf diese Weise ihre eigene kulturelle Identität preiszugeben. Die Tendenz zu einem geringeren Lernniveau verstärkt sich in der Regel noch, wenn die zu lernende Sprache ein geringes Prestige vor allem in der Einschätzung der Lerner genießt. Und darauf reagieren auch kleine Kinder vor ihrer Einschulung bereits sehr sensibel.

Diese Zusammenhänge sind im einzelnen deshalb besonders schwer zu beurteilen, weil die beiden Faktoren in sich selbst enorm vielschichtig sind. Überdies ist die Forschungslage unübersichtlich. Bevorzugt untersucht



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

worden ist nicht das Kita-, sondern das Schulalter. Unklar ist vor allem, ab welchem Alter negative Auswirkungen zu befürchten sind und wie ihnen begegnet werden kann.

Der sozio-kulturelle Hintergrund und das Sozialprestige der zu lernenden Sprache und ihrer Kultur scheinen sich dann nicht negativ auszuwirken, wenn die Kindergruppe sprachlich homogen ist, wenn also alle Kinder dieselbe Muttersprache oder zumindest dieselbe dominante Sprache, wie z.B. im Altenholzer Modell, in den bereits erwähnten dänischen Kitas in Schleswig-Holstein oder bei der deutschen Immersion im Elsaß haben. In diesen Fällen wird weder die Muttersprache, die dominante Sprache der Kinder, noch ihre Kultur zu Hause durch die sich anbahnende Mehrsprachigkeit bedroht. Die Kinder lernen eine neue Sprache, die in ihrem Lebenskreis geschätzt wird.

Für Kitas zur Förderung der Herkunftssprache einer Minorität, die schon lange im Lande heimisch ist, scheint ähnliches zu gelten. So ist in den ostfriesischen Kindergärten mit niederdeutscher Immersion Hochdeutsch die dominante Sprache aller Kinder. Sie wird durch Niederdeutsch nicht bedroht; die kognitive Entwicklung der Kinder läuft altersgemäß über Hochdeutsch weiter; und Niederdeutsch hat in den Familien der Kinder einen hohen Stellenwert. Unklar ist z.Z., bis zu welchem Alter die Kinder das auch so empfinden und welchen Einfluß eine eventuelle spätere Änderung ihrer Einstellung zum Niederdeutschen hat. Ähnlich sind die dänischen Kitas einzuschätzen. Deutsch, in der Regel die Muttersprache der Kinder, wird nicht bedroht; die Kindergruppen sind sprachlich - weitgehend - homogen; und Dänisch als National- und Schulsprache im benachbarten Dänemark ist alles andere als eine Minoritätensprache mit niedrigem Ansehen.

Kinder mit Migrationshintergrund trifft das härteste Los, wenn z.B. weder ihr Deutsch noch ihre Herkunftssprache altersgemäß entwickelt ist. Fast zwangsläufig kommt dann auch die kognitive Entwicklung nicht altersgemäß voran. Mehr noch, welcher Sprache ein solches Kind sich auch zuwendet, das Ansehen des Deutschen ist nicht bei allen Familienmitgliedern gleich hoch, wenn es als Bedrohung der Herkunftssprache gesehen wird. Andererseits empfinden die Kinder aber eine strenge Einordnung in die Herkunftskultur und -sprache oft als Behinderung im Umgang mit der Kultur und den Verhaltensweisen ihrer deutschsprachigen Altersgenossen; und obendrein deckt sich die Herkunftskultur der Migrantenfamilien oft schon nach kurzer Zeit nicht mehr völlig mit der des Herkunftslandes, so daß sie auch von den dort gebliebenen Landsleuten als irgendwie andersartig wahrgenommen werden.

Wie sich diese verschiedenen Aspekte in der sprachlichen Entwicklung der Kinder niederschlagen können, läßt sich an Untersuchungen in einer Berliner Kita aus den 1980er und 1990er Jahren erkennen (Pfaff 1992). Diese Einrichtung sollte Deutsch als Sprache des Gastlandes und Türkisch als Herkunftssprache fördern.

Manche Kinder kamen schon im Alter von 6 Monaten in diese Kita. Ihr sprachlicher Hintergrund war unterschiedlich. Sie stammten aus rein deutschsprachigen Familien, rein türkischsprachigen und aus gemischt deutsch-türkischsprachigen Familien. Die Hälfte der Erzieherinnen hatte Türkisch als Muttersprache, die andere Hälfte Deutsch. Über 90% der Kinder sprachen Türkisch oder es war ihre dominante Sprache. In der Regel verwendeten alle Erzieherinnen nur ihre Muttersprache im Umgang mit den Kindern, gleichgültig welche Sprache das Kind beherrschte. Deutsch wurde besser als Türkisch gelernt. D.h. die türkischsprachigen Kinder lernten mehr Deutsch als die deutschsprachigen Türkisch. Das Deutsch der türkischsprachigen Kinder entsprach auch bei Ende der Kitazeit nicht dem altersgemäßen Hochdeutsch, wie es in Berlin gesprochen wird.

Die Tatsache, daß Deutsch den größeren Lernerfolg hatte, muß in zweifacher Hinsicht überraschen. Einerseits wurde naturgemäß in der Kita mehr Türkisch als Deutsch gesprochen. Zum anderen lag die Kita in Kreuzberg, wo Türkisch, und nicht Deutsch dominiert. Trotz dieser Dominanz des Türkischen in der Kita und im Kreuzberger Umfeld der Kinder, haben letztere offenbar schon vor der Einschulung ein Gespür dafür, daß nicht Türkisch die Mehrheitssprache in Berlin bzw. in Deutschland ist. Man erkennt: Derartige



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Dominanzverhältnisse spielen bereits vor der Einschulung eine wichtige Rolle im Sprachverhalten von Kindern. Folglich sollten sie bei der Einrichtung von Kitas berücksichtigt werden.

Einstellung zu Schule und Bildung: Schriftlichkeit

Die Binsenweisheit, daß eine positive Einstellung zu dem, was gelernt werden soll, enorm motiviert, gilt auch für das Erlernen einer Sprache. Dabei kommt der Einstellung zu Geschriebenem und zu Schriftlichkeit eine Schlüsselrolle für den Schulerfolg zu. Mehr noch, die Grundlagen für eine positive Einstellung sollten bereits in der Familie, spätestens aber in der Kita gelegt werden. Das ergab sich schon aus einer Studie aus den 1970er Jahren aus Skandinavien.

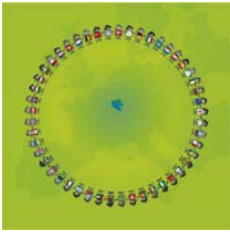
In Schweden und Finnland hat sich über viele Generationen hin eine Tradition entwickelt, der zu Folge finnische Arbeiterfamilien nach Schweden zogen, um dort ihren Lebensunterhalt zu sichern. Ihre Kinder wurden in die – schwedisch-sprachigen - Schulen geschickt und gemeinsam mit den Schweden auf Schwedisch unterrichtet, ganz ähnlich wie man seit den 1960er Jahren in Deutschland mit den - damals so bezeichneten – Gastarbeiterkindern verfuhr. Diese finnischen Kinder galten als schwer beschulbar, weil ein unverhältnismäßig großer Teil von ihnen weder gut Schwedisch, noch die Inhalte der Fächer gut lernte. Der Grund waren nicht unzureichende Lernfähigkeiten im biologischen Sinne, sondern unzureichende kognitive Voraussetzungen für Schule und worum es in der Schule überhaupt geht. Das ergab sich aus einer sehr sorgfältig geplanten Studie, in die u.a. kinderreiche Familien einbezogen wurden. Es zeigte sich, daß die finnischen Kinder, die in Finnland bereits ein Jahr oder länger die Schule besucht hatten, nicht die Problemkinder waren. Es waren ihre Geschwister ohne vorherige Schulerfahrung. Man erkennt: Wer weiß, worum es in der Schule geht und was auf einen zukommt, findet sich in der neuen Welt auch dann schneller zurecht, wenn er die neue Sprache noch gar nicht beherrscht. Und umgekehrt: Der Erwerb der neuen Sprache wird enorm erleichtert und beschleunigt, wenn der Lerner durchschaut, worum es geht. Ist das nicht der Fall gerät der Betroffene sprachlich und inhaltlich derart ins Hintertreffen, daß die Rückstände während der ganzen Schulzeit nicht aufgeholt werden.

Die obigen Zuordnungen müssen nicht zu streng ausgelegt werden. Es hat sich gezeigt, daß es reicht, wenn die überwiegende Zahl der Kinder in der jeweilige Gruppe den Zuordnungskriterien entspricht. Ein zwei Kinder mit einem anderen Hintergrund werden in der Regel ohne Beeinträchtigungen für das betroffene Kind bzw. die Gruppe verkraftet, insbesondere wenn es sich um Kinder aus bildungsnahen Familien handelt.

10. Welche Kita für welche Kinder?

Insgesamt bietet es sich auf Grund der bislang vorliegenden Forschungsergebnisse und praktischen Erfahrungen für Deutschland an, Kitas bzw. Kitagruppen nach folgenden Zielgruppen zu planen:

- (a) monolinguale deutschsprachige Kinder, die eine weitere Sprache lernen sollen, etwa Englisch, Französisch oder Spanisch;
- (b) Kinder sprachlicher Minderheiten, die, wie Friesen, Sorben oder Dänen, schon lange in der Region heimisch sind, alle Hochdeutsch als Muttersprache oder als ihre dominante Sprache beherrschen und die die Sprache ihrer Vorfahren lernen sollen;
- (c) Kinder aus Minderheiten, die, wie Migranten, erst seit kürzerer Zeit in der Region leben und die die Sprache des Gastlandes, z.B. Deutsch, und/oder ihre Herkunftssprache lernen bzw. verbessern sollen; und
- (d) sprachlich heterogene Gruppen für Kinder aus vielen verschiedenen Kulturen und/oder mehreren verschiedenen Sprachen.



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Für Kitas vom Typ (a-b) liegen inzwischen genug Erfahrungen vor, daß man guten Gewissens sagen kann, daß sie sich gut nach dem Altenholzer Muster versorgen lassen. Der Typ (c) hingegen ist wegen der in der Regel äußerst vielschichtigen sprachlichen und sozio-kulturellen Situation besonders komplex und führt oft dann zu Enttäuschungen, wenn die Erwartungen sich nicht erfüllen, weil die ergriffenen Maßnahmen unangemessen sind, wenn vor allem die Einstellung zu Schule und Schriftlichkeit in den Familien unzureichend ist. Der Typ (d) entspricht eher einer Notlösung, wenn die Zahl der Kinder mit demselben sprachlichen Hintergrund so gering ist, daß keine gesonderte Gruppe eingerichtet werden kann. Eine intensive Förderung der einzelnen Mutter- oder Familiensprachen ist dann kaum möglich. Folglich bleibt als Ziel nur, die jeweilige Landessprache zu fördern.

11. Wie entwickelt sich die neue Sprache, z.B. Englisch, Deutsch, Französisch?

Neben Kenntnis der einzelnen organisatorischen, psychologischen und anderen Aspekten, wie sie oben besprochen wurden, ist es für Betreuer/innen und Eltern unerlässlich, daß sie abschätzen können, wie sich die neue Sprache unter den Bedingungen einer immersiven Kita entwickelt. Natürlich weist jede Sprache ihre Besonderheiten auf, die nicht zuletzt auch in den Einzelheiten der Sprachentwicklung ihren Niederschlag finden. Dennoch lassen sich Eckpunkte für die sprachliche Entwicklung ausmachen, die von allgemeinerer Art in dem Sinne sind, daß sie für viele strukturell ähnliche Sprachen gelten. Jedenfalls paßt der nachstehende Abriss auf den Erwerb und die Entwicklung des Englischen wie in Altenholz, des Deutschen wie im Elsaß und des Französischen wie in der Rostocker "Rappelkiste" (Überblick Wode 2001).

Noch bis zum Ende der Kitazeit ist die rezeptive Kompetenz der produktiven beträchtlich voraus. Innerhalb von etwa 6 Wochen nach Beginn kann der Tagesablauf in der Kita in der neuen Sprache bewältigt werden. Besonders schnell werden Formeln und formelähnliche Ausdrücke gelernt, die häufig wiederkehrende ritualähnliche Aktivitäten bezeichnen, etwa Grüßen, sich Verabschieden, Aufforderungen, ruhig zu sein, aufzuräumen oder die Zähne zu bürsten. Natürlich durchschauen die Kinder zu diesem Zeitpunkt die interne Struktur dieser Wendungen noch nicht. Sie verknüpfen mit ihnen jedoch Aspekte, die tatsächlich mit den Situationen, in denen diese Äußerungen typischerweise fallen, in Verbindung gebracht werden können.

Vokabeln, die häufig benutzte Gegenstände oder Aktivitäten bezeichnen, werden ebenfalls sehr schnell aufgenommen.

Die Formeln und das frühe Vokabular bilden auch die Grundlage, auf der sich die Aussprache entwickelt. Es hat sich gezeigt, daß selbst bei dreijährigen Kindern bereits jene Interferenzen auftreten, wie sie für den Zweitspracherwerb älterer Lerner charakteristisch sind. Sie folgen dem gleichem Muster, wie man es von Kindern und Erwachsenen kennt, wenn sie eine zweite oder dritte Sprache lernen, gleichgültig, ob dies im Fremdsprachenunterricht oder unter nichtschulischen Bedingungen geschieht (z.B. Wode 1981).

Die Syntax entwickelt sich wesentlich langsamer. Sie bleibt in der Regel bis zum Ende der Kindergartenzeit rudimentär. Meist dauert es mehr als zwei Jahre, ehe die ersten Präpositionen oder andere grammatische Wörter verwendet werden, wenn dies überhaupt geschieht. Die Endungen der Verben und Substantive entwickeln sich noch später.

Zum Abschluß sei vor einer falschen Erwartung gewarnt. Nicht nur Eltern verbinden mit der Vorstellung, daß eine neue Sprache erfolgreich gelernt wird in der Regel, daß die Kinder von Anfang an auch sprechen. Das geschieht nicht. Die Kinder benutzen untereinander selbst nach drei Jahren die neue Sprache kaum. Das ist kein Grund zur Besorgnis. Zum einen geht dem aktiven Sprechen eine mehr oder minder lange rezeptive Phase voraus, in der die Kinder anhören und auf diese Weise die Grundlage dafür legen, daß sie später etwas produzieren können. Zum anderen besteht dafür im Kitaalltag auch kaum ein zwingender Anlaß, da die Kinder wissen, daß alle Personen in der Kita bis auf die fremdsprachlichen Erzieher/innen bestens Deutsch



INTERNATIONALER KONGRESS
FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT
MULTILINGUISME PRÉCOCE
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

verstehen. Wer also den Entwicklungsstand der Kinder für die Produktion eruieren will, muß experimentell Situationen herbeiführen, in denen Englisch unerlässlich ist.

12. Epilog: Lobby für eine leistungsstarke moderne Schulbildung

Alle Kinder haben einen Anspruch auf eine möglichst gute Schulbildung und die Verpflichtung der älteren Generation gegenüber der jüngeren kann nur dann als eingelöst gelten, wenn das aktuelle Bildungsangebot modern, leistungsfähig und zukunftsträchtig ist. Natürlich muß jeder wollen, daß möglichst viele Kinder möglichst bald von einem so ertragreichen Modell wie in Altenholz profitieren. Nur müßten sie dafür erst einmal eingerichtet werden. Das wiederum setzt voraus, daß sich das Wissen um diese Alternative herumspricht. Dafür bedarf es intensiver Öffentlichkeitsarbeit, denn in Deutschland hat das Immersionsmodell unter den bisherigen Maßnahmen zur Frühvermittlung von Englisch in der Grundschule keine Rolle gespielt, weil es bei den zuständigen Stellen nicht bekannt ist oder nicht zur Kenntnis genommen wird, obwohl es in vielen Ländern seit mehr als 40 Jahren intensiv genutzt wird. Deshalb sollten Eltern, Erziehern/innen und Lehrkräfte sich zusammenfinden, damit sich fortan niemand aus Unkenntnis mit zweitrangigen Lösungen zufrieden gibt und damit wir alle unserer Verantwortung als Lobbyisten für eine gute Schulbildung unserer Kinder auch mit Sachkenntnis gerecht werden können. Die Einrichtung dafür in Form einer – sehr aktiven – Elterninitiative gibt es schon: FMKS (Verein zur Förderung von früher Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Grundschulen. www.fmks-online.de).

Pfaff 1992 17
Schmoll 2005 4
Wode 1981 21
Wode 2000 13
Wode 2001 20

Literaturverzeichnis

- Pfaff, C. W., 1992. The issue of grammaticalization in early German second language. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 273-296.
- Schmoll, H. 2005. Mit oder ohne Französisch? *FAZ* 187, 13.08.05, 13
- Wode, H., 1981. *Learning a second language*. Tübingen: Narr
- Wode, H., 1993. *Psycholinguistik - Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H., 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber
- Wode, H. 2000. *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*. Mimeo, Universität Kiel.
- Wode, H. 2001. *Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschule*. *Nouveau Cahiers d'Allemand* 19, 157-178