

Leitfaden für die Einrichtung von Immersions-Angeboten in Grundschulen

Kristin Kersten, Uta Fischer, Petra Burmeister, Annette Lommel

Inhalt

TEIL A: HINTERGRUND ZUR IMMERSION

| | | |
|-----------|--|----------|
| 1. | Vorwort | 2 |
| 2. | Warum Mehrsprachigkeit? | 2 |
| 3. | Das Immersionskonzept | 3 |
| 3.1 | Auswahl der Sprache und Sprachanteil in der Fremdsprache..... | 4 |
| 3.2 | Vorwissen aus dem Kindergarten | 5 |
| 3.3 | Was unterscheidet bilinguale Kindergärten von bilingualen Grundschulen?..... | 5 |
| 3.4 | Fächerauswahl | 5 |
| 3.5 | Alphabetisierung und Schriftbild..... | 6 |
| 3.6 | Didaktisch-methodische Prinzipien von Immersion..... | 7 |
| 3.7 | Lernzuwachs | 8 |
| 3.7.1 | Welche Ergebnisse sind in der Zielsprache zu erwarten? | 9 |
| 3.7.2 | Welche Ergebnisse sind im Deutschen zu erwarten? | 10 |
| 3.7.3 | Welche Ergebnisse sind in den anderen Fächern zu erwarten?..... | 10 |
| 3.7.4 | Zeugnisformulierungen für die Ergebnisse in der Fremdsprache | 11 |

TEIL B: DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG VON IMMERSIONSPROGRAMMEN

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1. | Voraussetzungen | 11 |
| 1.1 | Rechtliche und schulpolitische Voraussetzungen | 11 |
| 1.2 | Zeitaufwand für die Planung | 12 |
| 1.3 | Verbund von bilingualer Kita und bilingualer Schule | 12 |
| 1.4 | Eine Privatschule mit immersivem Profil konzipieren | 12 |
| 1.5 | Ein Immersionsprogramm in eine bestehende Schule integrieren..... | 13 |
| 2. | Zusätzlicher Aufwand für die Schule..... | 14 |
| 2.1 | Zusätzliche sächliche Kosten..... | 14 |
| 2.2 | Auswahl der Lehrkräfte..... | 14 |
| 2.3 | Zusätzliche personelle Kosten | 15 |
| 2.4 | Arbeitsbelastung des Kollegiums | 16 |
| 2.5 | Teambildung..... | 16 |
| 2.6 | Auswahl der Kinder | 17 |
| 2.6.1 | Eignung der Kinder | 17 |
| 2.6.3 | Legasthenie | 18 |
| 2.6.4 | Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache | 18 |
| 3. | Was erwartet Eltern und was wird von Eltern erwartet?..... | 19 |
| 4. | Wissenschaftliche Begleitung und Austausch | 20 |
| 5. | Weiterführung nach der Grundschule | 20 |
| 6. | Sonstige Fragen und mögliche Probleme | 22 |
| 6.1 | Immersion als „Elite“? | 22 |
| 6.2 | Ist Immersion auch ein Programm für Hochbegabte? | 22 |
| 7. | Fazit..... | 23 |
| 8. | Unterrichtsmaterialien und praktische Hilfen | 23 |
| 9. | Literatur | 24 |
| 10. | Impressum | 26 |

TEIL A:

HINTERGRUND ZUR IMMERSION

1. Vorwort

Immersive Schulprogramme an Grundschulen haben in den letzten Jahren in Deutschland immer mehr an Beachtung gewonnen (Wode 1995, Zydati 2000). Besonders Privatschulen haben die Notwendigkeit erkannt, ihren Schülern sehr gute Sprachkenntnisse zu vermitteln und wenden aus diesem Grund die Immersionsmethode an.

Jede neue Immersionsschule steht vor der Aufgabe, ein Konzept zu erstellen, für dessen Umsetzung normalerweise keiner der Beteiligten spezifisch ausgebildet wurde. Dieser Leitfaden will auf häufig gestellte Fragen in diesem Zusammenhang eingehen und so bei der Umsetzung in die Praxis hilfreich sein. Basis des Leitfadens sind zum einen die Erfahrungen aus der internationalen Forschung, zum Beispiel mit Immersionsmodellen in Kanada, und hiesige Erfahrungen, insbesondere mit den Immersionsprogrammen an der Claus-Rixen-Schule in Altenholz bei Kiel und der Dreisprachigen Internationalen Grundschule in Magdeburg.¹

Die Claus-Rixen-Schule, eine oft auch als „Leuchtturm“ bezeichnete staatliche Grundschule, hat mit ihrem deutsch-englisch immersiven Zweig bereits 1999 begonnen. Die benachbarte AWO-Kita arbeitet seit 1996 bilingual. Mit Immersion in der Kita und der Grundschule erreichen die Kinder aus der Claus-Rixen-Schule in Altenholz ein sehr beachtliches Niveau in der Zielsprache Englisch. Die Erkenntnisse aus dieser Schule und die vielfältigen Erfahrungen aus aller Welt bestärken uns darin, diesem Modell zu einer größeren Verbreitung zu verhelfen.

2. Warum Mehrsprachigkeit?

Sehr gute Sprachkenntnisse werden zunehmend wichtiger, um sich in Europa und der globalisierten Welt zu behaupten. Die Europäische Union sieht gute Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Schlüsselkompetenz an und empfiehlt, dass alle Kinder während ihrer Schulzeit ihre Muttersprache und zusätzlich zwei Fremdsprachen auf einem möglichst hohen, berufstauglichen Niveau erwerben.² Frühe Immersion ist ein geeignetes Mittel, dieses Ziel zu erreichen.

¹ Dieser Leitfaden beruht auf Erfahrungen aus den Schulen und aus intensiver wissenschaftlicher Begleitung der beiden Immersionsschulen unter der Leitung von Prof. Dr. Henning Wode (Universität Kiel, z.B. Wode 2002, 2004) und Prof. Dr. Christiane M. Bongartz (Universität zu Köln, z.B. Bongartz 2007, Bongartz & Kersten 2007, Kersten 2005, im Druck).

² Treffen der Staats- und Regierungschefs der damals 15 EU-Staaten in Barcelona, 2002

3. Das Immersionskonzept

„Immersion“ hat den Ursprung im englischen Wort „*to immerse*“, also eintauchen, so dass dieser Ansatz gemeinhin als „Sprachbad“ bezeichnet wird, in das die Kinder eintauchen. Die Sprache wird nicht systematisch unterrichtet, sondern für die alltäglichen Aktivitäten in Kindergarten oder Schule genutzt. Sie ist Umgangs- und Unterrichtssprache. Ziel von Immersion in der Schule ist die Förderung von (mindestens) zwei Sprachen, der Muttersprache und der Zweit- oder Fremdsprache(n), sowie der jeweiligen Sach(fach)inhalte und von interkultureller Kompetenz. Immersion folgt den Erkenntnissen der Psycholinguistik, die sich unter anderem mit dem Erwerb von Sprachen beschäftigt. Aus psycholinguistischen Studien wissen wir, dass Immersion der Art und Weise nahe kommt, wie ein Mensch seine Muttersprache erlernt. Die Lernvoraussetzungen in immersiven Programmen bezüglich des sprachlichen Inputs und dem Umgang mit der Sprache ähneln denen im Mutterspracherwerb, und daher überfordert immersives Lernen die Kinder nicht. (Wie die Lernumgebung gestaltet werden sollte, wird in Kap. 3.6 erläutert). Diese Form des Sprachenlernens ist frei von Druck und (vielleicht unter anderem deshalb) die bisher weltweit erfolgreichste Methode des Sprachenlernens (Genesee 1987).

Man findet immersive Programme in Krippen, Kitas, Grund- und weiterführenden Schulen. Nicht nur in Kanada werden seit über 40 Jahren gute Erfahrungen mit Immersion im Vorschulbereich und in Schulen gemacht. Immersionsprogramme gibt es auch in Skandinavien, Australien, Nordamerika, Spanien und Frankreich. In Deutschland sind bislang etwa 500 Kitas bilingual ausgerichtet.³ Dies entspricht etwa einem Prozent aller Kitas. Bilinguale Krippen und bilinguale Grundschulen sind hingegen in Deutschland noch sehr selten.⁴

In der von uns beispielhaft erwähnten bilingualen AWO-Kita in Altenholz spricht eine Erzieherin nur deutsch, die andere ausschließlich die Zielsprache (in diesem Fall Englisch). Die Betreuungspersonen veranschaulichen alles Gesagte mit Gestik, Mimik, Pantomime, Bildern etc., so dass das Kind eine Verbindung zwischen dem herstellen kann, was gesagt wird, und dem, was es bedeutet.

Der Zweitspracherwerb verläuft ähnlich mühelos wie der Erstspracherwerb, wenn man den Kindern einen natürlichen Zugang zur Fremdsprache ermöglicht und folgende zentrale Voraussetzungen beachtet (s. Wesche 2002: 358):

- Der Sprachkontakt sollte so früh wie möglich beginnen.
- Der Sprachkontakt muss intensiv sein. Er sollte in der Grundschule mindestens 60-70% der Unterrichtszeit umfassen.
- Der Sprachkontakt muss über einen längeren Zeitraum und kontinuierlich erfolgen.

³ Vgl. Untersuchung des FMKS zur Verbreitung von bilingualen Kitas und Grundschulen in Deutschland [www.fmks.eu ⇒ Infos ⇒ Download (2007)]

⁴ Eine Übersicht über bilinguale Grundschulen finden Sie auf der Homepage des FMKS. [www.fmks.eu ⇒ Infos ⇒ Download]

- Der Sprachkontakt muss strukturell vielfältig sein, also die gesamte Sprache erfassen, und darf sich nicht auf einzelne Bereiche beschränken.
- Der Umgang mit der Fremdsprache ist handlungs- und inhaltsorientiert.

In immersiv geführten Grundschulklassen wird mindestens die Hälfte der Unterrichtsfächer in der Fremdsprache unterrichtet. Um sprachliches und sachfachliches Lernen zu ermöglichen, muss der Unterricht auf den didaktischen-methodischen Prinzipien zur Gestaltung einer reichhaltigen Lernumgebung basieren (siehe unten). Da sich das Hörverstehen schneller entwickelt als die Sprachproduktion, werden die Schüler im ersten Lernjahr vor allem auf Deutsch antworten.

Ein Immersionsprogramm beeinflusst viele Faktoren des Schulalltags. Deswegen ist es ratsam, sich genügend Zeit für die Erstellung des Unterrichtskonzepts zu nehmen und sich die Erfahrungen bewährter Unterrichtsmodelle zunutze zu machen.

3.1 Auswahl der Sprache und Sprachanteil in der Fremdsprache

Grundsätzlich kann die Immersionsmethode in allen Sprachen angewandt werden. Es ist jedoch wichtig zu wissen, dass von Sprechern einer bestimmten Sprache nicht alle Fremdsprachen gleich leicht erlernt werden. Sprachen, die sich ähnlich sind, erwirbt man leichter als Sprachen mit völlig anderer Struktur (Ringbom 2006). Europäern sind zum Beispiel die „Tonsprachen“ fremd, bei denen sich die Bedeutung eines Wortes mit der Änderung des Tons ändert (zum Beispiel Thai, Vietnamesisch und chinesische Sprachen).

In einer dreisprachigen Immersions-Grundschule mit Englisch und Französisch als Fremdsprachen wurde zum Beispiel festgestellt, dass die Kinder aus dem Englisch-Zweig die Fremdsprache schneller lernten als die Kinder aus dem Französisch-Zweig. Englisch ist dem Deutschen ähnlicher als Französisch (Kersten et al. im Druck).

Die Auswahl der Sprache ist aber nur ein Faktor von mehreren. Gerade bei partieller Immersion⁵ gilt es, so intensiv und so früh wie möglich zu beginnen. Es ist effektiver, den sprachlichen Input sehr intensiv auf eine kürzere Zeit (wenige Jahre) zu konzentrieren, als dieselbe Menge über einen langen Zeitraum zu verteilen (Wesche 2002). Dies konnte im Vergleich zweier Immersions-Grundschulen auch in Deutschland festgestellt werden: die Immersionskinder der Claus-Rixen-Schule in Altenholz (Zielsprache Englisch) mit 70% englischem Unterrichtsanteil schnitten in englischen Sprachtests besser ab als Immersionskinder einer Grundschule in Magdeburg mit nur 50% Unterrichtsanteil auf Englisch (Bongartz & Kersten 2007, Kersten et al. im Druck). Über den positiven Einfluss eines MEHR an Sprachkontakt ist also schon viel bekannt. Wie WENIG Sprachanteil hingegen genug ist, um den immer komplexer werdenden Unterrichtsstoff in der Fremdsprache zu unterrichten, muss die Forschung noch zeigen (Wode 1994, de Bot 2000).

⁵ Partielle Immersion: Im Gegensatz zur vollständigen Immersion findet nur ein Teil der Unterrichtszeit in der Fremdsprache statt.

3.2 Vorwissen aus dem Kindergarten

Es stellt sich immer wieder die Frage, ob Grundschul Kinder Vorwissen aus einem bilingualen Kindergarten mitbringen sollten. Bei Kindern aus einem bilingualen Kindergarten ist das Hörverständnis für die Fremdsprache bereits sehr gut entwickelt. Dies schafft natürlich gute Voraussetzungen für den immersiv geführten Grundschulunterricht, bedeutet aber nicht, dass Vorerfahrungen eine notwendige Bedingung sind.

An der Claus-Rixen-Schule in Altenholz gab es im ersten Jahrgang zu wenige Kinder aus dem vorgeschalteten bilingualen Kindergarten, um mit ihnen eine Klasse eröffnen zu können. So hatte nur etwa ein Drittel der Klasse bereits Erfahrung mit Englisch. Die Überlegung, auch Kinder ohne Vorkenntnisse zuzulassen, erwies sich als sehr praktikabel. Die Kinder ohne Vorerfahrungen kamen sehr gut zurecht und holten den Rückstand problemlos auf. Es wurde deutlich, dass die Kinder nicht nur von der Lehrkraft lernen, sondern genauso stark von dem Wissen ihrer Klassenkameraden profitieren. Aus diesen Erfahrungen heraus wird an der Claus-Rixen-Schule als „Faustregel“ darauf geachtet, dass mindestens 50% der Kinder einen bilingualen Kindergarten besucht haben sollten.

Wenn eine Klasse sich nur aus Kindern ohne Vorkenntnisse zusammensetzt, ist immersiv geführter Unterricht auch möglich (siehe erfolgreiche Beispiele aus immersiv geführten Klassen, Zaunbauer & Möller 2007.) Wichtig ist in jedem Fall, dass die Kinder, die am immersiven Unterricht teilnehmen, altersgemäß entwickelte Muttersprachenkompetenz haben.

3.3 Was unterscheidet bilinguale Kindergärten von bilingualen Grundschulen?

Im bilingualen Kindergarten werden die Kinder von Fachkräften betreut, die nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ (Döpke 1992) agieren. Jede Betreuungsperson spricht konsequent nur eine Sprache, die Kinder antworten ihnen in der Sprache ihrer Wahl. Das Hörverstehen ist nach drei Jahren in der Kita generell gut entwickelt und geht dem aktiven Sprechen voraus, weil in der Kita für die Kinder selten die Notwendigkeit besteht, sich nur in der Fremdsprache auszudrücken.

In der Schule werden die Schüler dagegen stärker aufgefordert, in der Fremdsprache zu sprechen. Sie dürfen zunächst auf Deutsch antworten. Mit fortschreitenden Kenntnissen sollten sie aber angeleitet werden, die Fremdsprache aktiv zu verwenden. Einige Kinder tun das von alleine, andere müssen von der Lehrkraft stärker motiviert werden. Dazu kommt, dass in der Schule von den Kindern mehr Konzentration gefordert wird als im Kindergarten.

3.4 Fächerauswahl

Besonders geeignet für den Fachunterricht in einer Fremdsprache sind anschauliche, wenig abstrakte Fächer, in denen viele Anschauungsmaterialien die Sachinhalte visualisieren können. Hier wäre der naturwissenschaftliche Unterricht zu nennen (im Sachunterricht oder in Fächerverbänden unterrichtet). Aber auch Mathematik eignet sich gut für immersiven Unterricht: Die Kodierung der Sprache in Zahlen und Zeichen und die gute Möglichkeit der

Veranschaulichung erleichtern die Verständigung über die Fachinhalte. In Kanada (Zielsprache Französisch) hat man das Fach Mathematik sehr lange und genau beobachtet und dabei keine Defizite bei den Immersionskindern festgestellt (zum Beispiel Genesee 1987, Holobow et al. 1987, Johnstone 2002). Diese Ergebnisse konnten in Studien an einer deutschen Schule bestätigt werden (Zaunbauer & Möller 2006, 2007). Auch mit den Fächern Kunst (Lepschy 2007, erprobte Unterrichtsmaterialien aus TAKE OFF! 4/2008), Sport oder Musik (TAKE OFF! 2/2008, 4/2008) wurden gute Erfahrungen gemacht.

Werden alle diese Fächer immersiv unterrichtet, ist der zeitliche Umfang für ein partielles Immersionskonzept relativ hoch (das heißt über 50 %). Ein solches Angebot ist wichtig, denn sprachlich vielfältige Situationen sind wichtige Erfolgsfaktoren für das Sprachenlernen (Wode 1995). Die positivsten Erfahrungen wurden gemacht, wenn die fremdsprachliche Unterrichtszeit insgesamt mindestens 60-70% des gesamten Unterrichts ausmacht.

Der methodische Ansatz des fächerübergreifenden Unterrichts, der zum Beispiel in den schleswig-holsteinischen Richtlinien vorgesehen ist, ist für den immersiven Unterricht von großer Bedeutung. Hierbei gibt das Fach Heimat- und Sachunterricht (HSU) das Thema vor und stellt den Wortschatz zur Verfügung. Die anderen Fächer greifen aus ihrer fachlichen Sicht diesen Wortschatz wieder auf, vertiefen, erweitern ihn und wenden ihn an. Diese Art, die Sprache in verschiedenen Zusammenhängen zu verwenden und Fächer zu vernetzen, scheint den Wortschatz zu festigen und den Lernerfolg zu erhöhen. Weiterführende Literatur mit Vorschlägen für Unterrichtseinheiten finden Sie am Ende dieses Ratgebers.

3.5 Alphabetisierung und Schriftbild

Zunächst hatte die Claus-Rixen-Schule gezögert, die Kinder bereits im ersten Schuljahr mit englischer Schrift zu konfrontieren, und hat sie nur in deutscher Sprache alphabetisiert. Das englische Schriftbild sollte erst nach Abschluss des deutschen Leselernprozesses angeboten werden. Die Kinder brachten sich das Lesen der englischen Sprache selbst bei, und zwar jedes Kind in seinem eigenen Tempo.

Ein negativer Einfluss durch Übertragungen vom Englischen auf die deutsche Sprache wurde jedoch nicht beobachtet, so dass Arbeitsbögen mit englischem Text heute von Beginn der Grundschulzeit an angeboten werden (Burmeister & Pasternak 2004). Dass dies der richtige Ansatz ist, wird von neuen Forschungsergebnissen im Bereich Grundschulenglisch unterstützt. Es konnte gezeigt werden, dass man den Kindern einen „Bärendienst“ erweist, wenn man ihnen die Schrift zu lange vorenthält, da sich dann die üblicherweise auftretende phonetische Schreibung von englischen Wörtern nach dem deutschen Vorbild (*häpi* statt *happy*) verfestigt und später mühsam wieder „abtrainiert“ werden muss (Rymarczyk 2008). Die Erfahrung an der Claus-Rixen-Schule hat zudem gezeigt, dass sich Kinder, die das Lesen nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ erlernen, sehr früh an englische schriftliche Mitteilungen heranwagen. Durch Arbeitsblätter mit englischen Texten und Begriffen, die die Kinder abschreiben und zuordnen müssen, werden sie mit der richtigen Rechtschreibung vertraut gemacht. Diese Art mit der Schrift umzugehen, scheint erfolgreich. Die ersten Untersuchungen schriftlicher Texte von Viertklässlern der Claus-Rixen-Schule

haben gezeigt, dass lediglich circa 8% der Fehler Orthographiefehler sind (Burmeister & Piske 2008).

3.6 Didaktisch-methodische Prinzipien von Immersion

Voraussetzung für erfolgreiche Immersion ist ein Unterricht, der auf den folgenden didaktischen-methodischen Prinzipien zur Gestaltung einer reichhaltigen Lernumgebung basiert (zum Beispiel Burmeister 2006a, b).

a) Inhalte veranschaulichen

Die Grundvoraussetzung für sprachliches und sachfachliches Lernen ist, dass die Kinder zu jeder Zeit das Unterrichtsgeschehen nachvollziehen können. Da die Kinder zunächst wenige bis gar keine Kenntnisse in der Zielsprache haben, muss der Unterricht so anschaulich gestaltet sein, dass alles, was passiert, wie in einem Stummfilm, auch ohne Sprache verständlich wäre. Die Lehrerin visualisiert das Gesagte mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln, zum Beispiel Gestik, Mimik, Bilder, Filme, Realia. Da die Inhalte im ersten Schuljahr noch sehr konkret sind, können die Kinder diese zumeist gut nachvollziehen, ohne auch nur ein einziges fremdsprachliches Wort zu kennen.

b) Reichhaltigen zielsprachlichen Input liefern

Um den Fremdspracherwerb der Kinder zu fördern, muss die Lehrkraft einen variantenreichen Input liefern, das heißt eine altersgemäße Fremdsprache verwendet, die keinesfalls strukturell vereinfacht werden darf. Damit das Kind eine Beziehung zwischen dem Geschehen / dem Gezeigten und der Sprache herstellen kann, sollte die Sprache handlungsbegleitend verwendet werden. Die Lehrkraft benennt Dinge mit deutlicher Geste und betont dabei das jeweilige Schlüsselwort. Die Kinder können aufgrund angeborener lexikalischer Strategien, die das lebenslange Lernen neuer Begriffe ermöglichen, sehr schnell die Bezeichnungen für Dinge lernen, vorausgesetzt die Beziehung zwischen dem Wort und dem Bezeichneten ist eindeutig. Besonders im ersten Lernjahr und in Präsentationsphasen ist es zudem wichtig, dass der Sprechanteil der Lehrkraft vergleichsweise hoch ist. Die Lehrerin sollte alle Handlungen mit der Zielsprache untermalen, um so viel sprachlichen Input wie möglich zu liefern.

Die sprachlichen Mittel richten sich nicht nach einer von einem Lehrwerk bestimmten „kommunikativen“ oder „grammatischen“ Progression, sondern orientieren sich an den Anforderungen der Sachinhalte. Begriffe, die den Kindern auf Deutsch nicht geläufig sind, sollten unbedingt in beiden Sprachen vermittelt werden.

Im Immersionsunterricht ist es zudem besonders wichtig, den Unterricht mit sprachlichen und strukturellen Gerüste („scaffolds“) zu unterstützen. Formelhafte Wendungen, die regelmäßig wiederkehrende Aktionen begleiten („It's breakfast time!“ bei gleichzeitigem

Zeigen der Brotdose), werden erfahrungsgemäß sehr schnell verstanden und scheinen den Kindern Sicherheit zu geben.

c) Interaktion fördern

Die Immersionslehrkraft kann darauf vertrauen, dass der Erwerb der Grammatik bis zum Ende der Grundschulzeit zumeist unbewusst und der Regelmäßigkeit der einzelnen Spracherwerbsstadien folgend abläuft. Um den Spracherwerb zu unterstützen, sollte man den Kindern jedoch vielfältige Möglichkeiten zu sprachlichen Interaktion geben, und zwar durch authentische Aufgaben in vielfältigen Kommunikationssituationen. Sprachenlernen erfolgt in der sprachlichen Interaktion, daher sollten die Schülerinnen und Schüler viele Gelegenheiten haben, in denen Bedeutungen „miteinander ausgehandelt“ werden müssen. In den ersten Unterrichtsmonaten erfahren die Kinder, wie sie die mangelnden Sprachkenntnisse kompensieren können, damit sie sich an der sprachlichen Interaktion beteiligen können. Während die Lehrerin nur die Fremdsprache spricht, können sich die Kinder in der Muttersprache oder non-verbal (zum Beispiel durch Gestik, Mimik) beziehungsweise mit *Code-mixing* (zum Beispiel deutsche Sätze mit englischen Wörtern) ausdrücken. In jedem Fall muss die Lehrkraft die Äußerungen des Kindes aufnehmen und diese gegebenenfalls in ein korrektes fremdsprachliches Modell übertragen.

Und obwohl die Lehrerin das zumeist einzige Sprachmodell und ein wichtiger Kommunikationspartner ist, sollte man von Anfang an Aktivitäten für Partner- oder Gruppenarbeit durchführen, denn dort lernen die Kinder sehr viel – und nicht, wie oft angenommen, die Fehler der Anderen.

Es ist zudem sehr wichtig, multisensorisches Lernen zu ermöglichen, das heißt eine Umgebung zu schaffen, in der das Lernen mit allen Sinnen angeregt wird. Kinder sollten forschend mit Unterrichtsinhalten umgehen, Hypothesen aufstellen, diese in vielfältigen Aktivitäten testen, und die Ergebnisse mit wachsender Sprachkompetenz auch in der Zielsprache formulieren. Die modernen Sachfachdidaktiken bieten in dieser Hinsicht vielfältige methodische Anregungen.

Typische Übungsformen zu immersiven Unterrichtsmethoden finden sich in den publizierten Unterrichtseinheiten am Ende dieses Ratgebers.

3.7 Lernzuwachs

Immer mehr wissenschaftliche Studien bescheinigen mehrsprachigen Sprechern sogenannte kognitive Vorteile (zum Beispiel Bialystok 1991, 2005). Diese umfassen unter anderem ein erhöhtes sprachliches Bewusstsein, metalinguistische Fähigkeiten, Aufmerksamkeit und Konzentration (vergleiche Zaunbauer & Möller 2007). Unklar ist noch, wie hoch der fremdsprachliche Input sein muss, um diese kognitiven Vorteile zu erreichen (Wode 1994, de Bot 2008). Mit Blick auf diese Vorteile empfiehlt sich daher ein höherer Prozentsatz der L2 (2. Sprache) in einem teilimmersiven Programm. Immersionsunterricht

bietet aber zusätzlich zu diesen Bereichen noch weitere Vorteile, die im Folgenden erläutert werden.

3.7.1 Welche Ergebnisse sind in der Zielsprache zu erwarten?

In einer bilingualen Kita entwickeln die Kinder ein sehr gutes Hörverständnis. Der aktive Sprachgebrauch hingegen folgt meist erst in der Schule.⁶ Dies wurde an der Claus-Rixen-Schule in Altenholz, deren Immersionszweig von Prof. Henning Wode und seinem Team an der Universität Kiel wissenschaftlich betreut wird, regelmäßig untersucht. Am Ende jeden Schuljahres erzählten die Schüler eine Bildergeschichte auf Englisch (Kersten 2005). Anhand dieser Geschichten lässt sich der Fortschritt in der Fremdsprache Englisch gut dokumentieren.⁷ Eine Studie von Kersten (2009) zeigt, dass Kinder aus der Altenholzer Grundschule am Ende der vierten Klasse mit 70% Immersion ein grammatisches Sprachniveau erreichen können, das mit natürlichem Zweitspracherwerb vergleichbar ist. Dies gilt sowohl für Kinder mit Vorkenntnissen wie auch für Kinder, die Englisch erst in der ersten Klasse begonnen haben. Hierzu wurden die Bildergeschichten von vier Schülerinnen nach grammatischen Entwicklungsstufen (Pienemann 1998) analysiert und mit Sprachdaten von Kindern verglichen, die Englisch in einem englischsprachigen Land lernen (Pienemann & Mackey 1993). Auch wenn diese Stichprobe nur klein ist, zeigt sich darin doch, wie effektiv Teilimmersion als Lehrverfahren sein kann.

Weitere Erfahrungen aus der Claus-Rixen-Schule zeigen, dass sich die Kinder am Ende der 4. Grundschulklasse der Claus-Rixen-Schule Altenholz zu allen Themen auf Englisch verständigen können. Dies ist besonders eindrucksvoll, da sie keinerlei Hemmungen haben, die Sprache zu verwenden, und Dinge umschreiben, wenn ihnen ein Wort oder ein Begriff fehlt. Sie lesen altersgemäße Texte für englischsprachige Kinder, ohne dass dem Lesen während der Schulzeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet worden war (vgl. Teil A, Kapitel 3.5). Sie kommen auch mit für ihre Altersgruppe konzipierten englischsprachigen Internetangeboten gut zurecht. Im Schreiben zeigen sich hingegen deutliche Schwächen gegenüber gleichaltrigen Muttersprachlern des Englischen, da dieser Bereich in der Schule eher randläufig behandelt wird,⁸ wobei jedoch schriftliche Tests in der Zielsprache Englisch gut möglich sind (Pasternak 2009). Eine schriftliche Leistungsmessung für die Sachfächer erfolgt an der Claus-Rixen-Schule erst in der 3. Klasse.

⁶ Dies trifft insbesondere auf Kinder zu, die Kindergärten ähnlich dem deutschen Bildungskonzept besucht haben. In Ländern, deren Kindergärten stärker auf schulischen Lehrmethoden basieren und in denen die Kinder schon im Kindergarten aktiv dazu angeleitet werden, die Fremdsprache zu verwenden, tritt die Sprachproduktion erfahrungsgemäß früher ein.

⁷ Eine Zusammenfassung dieser Ergebnisse findet sich in der folgenden Broschüre: Wode, Henning (2004). *Frühes Fremdsprachenlernen*. Kiel: FMKS e.V., ISBN 3-00-013651-7 [zu bestellen über www.fmks.eu, 1,00 €]

⁸ Im Immersionsunterricht werden in der Regel keine isolierten grammatischen Kenntnisse vermittelt. Die Kinder erwerben die Sprache ähnlich dem natürlichen Spracherwerbsprozess.

3.7.2 Welche Ergebnisse sind im Deutschen zu erwarten?

Die Sorge vieler Eltern, bei dem reduzierten Input in der deutschen Sprache könnte die muttersprachliche Entwicklung der Kinder leiden, wird in Immersionsschulen häufig zur Sprache gebracht. Internationale Forschung hat jedoch gezeigt, dass Kinder in ihrer Muttersprache mindestens genauso gut oder sogar besser abschneiden als Kinder, die nur deutschsprachig beschult werden, obwohl die Immersions-Kinder weniger muttersprachlichen Unterricht erhalten (Genesee 1987, Thomas et al. 1993). Dies gilt insbesondere auch für die vollständige Immersion, in der die Kinder anfänglich gar keinen Unterricht in der L1 (Erstsprache) erhalten. Wird die L1 eingeführt, gleichen sich die Kenntnisse nach einer kurzen Phase des Aufholens wieder an.

Diese Ergebnisse konnten auch für Teilimmersion in Deutschland für die Klassen 1-4 repliziert werden (Zaubauer 2006, 2007, Zaubauer et al. 2005). In diesen Studien schnitten alle Klassen in ihren Lese- und Rechtschreibfähigkeiten vergleichsweise gut oder sogar besser ab. Durch einen Vergleich verschiedener Variablen zeigen die Studien deutlich, dass die Leistungen der Kinder stärker von der Intelligenz und der Gedächtnisleistung abhängig sind als von der Schulform (Zaubauer 2007). Ein Vorteil der Immersionsklassen zeigte sich teilweise in der nonverbalen Intelligenz. Hierbei ist aber nicht klar, ob diese Verteilung auf die positiven Effekte des immersiven Lernens zurückzuführen ist, oder auf Selektionseffekte bei der Einschulung oder andere mögliche Faktoren. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe wäre weiterführende Forschung in diesem Bereich sehr wünschenswert.

3.7.3 Welche Ergebnisse sind in den anderen Fächern zu erwarten?

Auch in den Sachfächern hat die kanadische Forschung keine negativen Auswirkungen von früher Immersion festgestellt (Genesee 1987, Johnstone 2002, Wesche 2002). Hierbei wurde wiederholt beobachtet, dass das Fachwissen zunächst etwas langsamer zunimmt als bei muttersprachlich beschulten Kindern, was allerdings im Laufe der Zeit wieder aufgeholt wird. In der Claus-Rixen-Schule wurde die Erfahrung gemacht, dass sich diese Unterschiede bis zum Ende der 2. oder Anfang der 3. Klasse wieder ausgeglichen haben. Die Fachbegriffe aus den Sachfächern werden erfahrungsgemäß in beiden Sprachen gleich gut gelernt. Die Studien von Zaubauer belegen dies für die Leistungen im Fach Mathematik. In den Klassen 1-4 schneiden die Immersionsklassen nicht schlechter ab als die monolinguale Vergleichsklasse; zum Teil zeigen sich sogar Vorteile. Ein weiterer interessanter Punkt ergibt sich aus der Tatsache, dass die Tests auf Deutsch durchgeführt wurden, obwohl das Fach Mathematik auf Englisch vermittelt wurde. Die guten Testergebnisse der Immersionskinder zeigen, dass sie in der Lage sind, die auf Englisch gelernten Konzepte in ihre Muttersprache zu übertragen. Eine wichtige Voraussetzung für diesen Lernerfolg ist jedoch, dass die oben genannten didaktischen Prinzipien im Immersionsunterricht umgesetzt werden.

3.7.4 Zeugnisformulierungen für die Ergebnisse in der Fremdsprache

Die CRS beurteilt ihre Schülerinnen und Schüler mit sogenannten Ankreuzzeugnissen, eine übliche Form der Zeugniserteilung.

Für den Umgang mit der englischen Sprache wurde ein zusätzliches Raster erarbeitet. In den Klassen 1 und 2 liegt der Schwerpunkt auf der Benutzung der Sprache, das heißt wie intensiv wendet das Kind die fremde Sprache im Unterrichtsgespräch an und in wie weit ist das Kind in der Lage, die Ausführungen der Sprecher zu verstehen.

In den Klassenstufen 3 und 4 werden Notenzeugnisse erteilt, der Umgang mit der englischen Sprache wird weiterhin in Ankreuzform beschrieben. Hier kommen nun Textverständnis und das Verfassen eigener Texte als Kriterien hinzu.

Im Notenteil werden die Sachfachleistungen benotet, die Qualität der englischen Sprache spielt hierbei keine Rolle.

Insgesamt ist es sehr schwierig, allgemeingültige Aussagen zu formulieren, die den Entwicklungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler beschreiben, da durch die Immersion die Sprachentwicklung sehr individuell verläuft.

TEIL B:

DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG VON IMMERSIONSPROGRAMMEN

1. Voraussetzungen

1.1 Rechtliche und schulpolitische Voraussetzungen

Da Bildung in Deutschland Ländersache ist, sind die Voraussetzungen für immersive Programme in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Bitte erkundigen Sie sich bei Ihrem jeweiligen Landes-Bildungsministerium nach den genauen Vorgaben. In Schleswig-Holstein sind Immersionsprogramme offiziell zugelassen und die Anforderungen sind im Erlass des Bildungsministeriums formuliert.⁹

Es ist oft einfacher, Privatschulen immersiv auszurichten als staatliche Schulen, da private Schulen flexibler sind und weniger Restriktionen unterliegen. Dennoch ist es auch staatlichen Grundschulen durchaus möglich, Immersion anzubieten, wenn dies der Wille der Schule ist.

Um Immersion einzuführen, kann es nötig werden, zunächst einen Schulversuch zu beantragen. Hierbei kann eine wissenschaftliche Begleitung von universitärer Seite eine

⁹ Erlass des Ministeriums für Bildung und Frauen vom 6. Juni 2006 - III 301. NBI MBF.Schl.-H., S. 169. Schleswig-Holstein erlaubt Bilinguale Unterrichtsangebote an Grundschulen, s. Interview mit Prof. Dr. Petra Burmeister [www.fmks.eu ⇒ Infos ⇒ Download, Erlasstext siehe unten].

große Hilfe sein. Für eine Genehmigung muss ein genaues Konzept vorgelegt werden. Auf der Homepage des FMKS findet man die Anschriften von bilingualen Grundschulen, die als Modelle für ein eigenes Konzept dienen können (<http://fmks-online.de/bilischulen.html>).

1.2 Zeitaufwand für die Planung

Für ein neues Schulkonzept ist eine gute Vorbereitung immens wichtig und spart viel Zeit, Ärger und Druck. Dazu sollte man einen Vorlauf von mindestens einem Jahr einplanen, abhängig von den jeweiligen Voraussetzungen auch länger (Kersten im Druck). Informieren Sie sich vor allem über mögliche Fristen für Anträge. Nur so können Sie einen realistischen Zeitplan aufstellen. Die wichtigsten Voraussetzungen, die geschaffen werden müssen, betreffen:

- den Standort
- das Unterrichtskonzept
- die Genehmigung
- die Auswahl und die Einstellung der Lehrkräfte

Es ist sehr wichtig, dass alle logistischen und inhaltlichen Vorbereitungen abgeschlossen sind, bevor der Unterricht beginnt.

1.3 Verbund von bilingualer Kita und bilingualer Schule

Ein Verbund aus bilingualer Kita und bilingualer Grundschule ist erfahrungsgemäß optimal und hat folgende Vorteile (Wode 1998, Wode et al. 1999):

- ein solcher Verbund wahrt die Kontinuität der Bildung
- die Sprachkenntnisse, die die Kinder in der Kita erworbenen haben, werden angemessen weitergefördert
- die Kinder aus der bilingualen Kita sind sehr weit im Hörverstehen. Dies zahlt sich an der Grundschule aus. Dort entwickelt sich die Sprachproduktion schnell.

Ein Verbund von immersiver Kita und immersiver Grundschule fördert generell die Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule, was positiv zu werten ist. Ein solcher Verbund ist daher wünschenswert und von großem Vorteil, aber er ist keine unverzichtbare Voraussetzung für eine bilinguale Grundschule.

1.4 Eine Privatschule mit immersivem Profil konzipieren

Von inhaltlichen Fragen abgesehen gibt es für neu einzurichtende Privatschulen weitere Fragen, die vor der Aufnahme des Schulbetriebs zu klären sind. Dies betrifft zum Beispiel das Umfeld der Schule. Eine bilinguale Schule ist ein wichtiger und innovativer Standortfaktor für das Umfeld, doch auch die Schule sollte vom gewählten Standort profitieren. Folgende Fragen sollten Sie sich bei der Auswahl Ihres Standortes stellen:

- Welches soziale Umfeld finden Sie vor? Besteht dort Interesse an bilinguaem Lernen?

- Ist das ausgewählte Gebäude geeignet (nämlich finanzierbar, räumlich angemessen und verkehrstechnisch gut angebunden?)
- Gibt es im Einzugsgebiet genügend Kinder?
- Gibt es im Einzugsgebiet einen bilingualen Kindergarten oder einen Träger, der bereit ist, eine oder mehrere Kitas bilingual auszurichten?
- Wie finden Sie am neuen Standort Verbündete?
- Wann und wie können Sie das neue Immersionsprogramm bekannt machen?

Die Finanzierung einer Immersionsschule unterscheidet sich nicht wesentlich von der Gründung einer einsprachigen Schule. Die zusätzlichen Kosten für Immersionsprogramme sind gering. Die Finanzierungs-Bedingungen für private Schulen und Hilfen sind allerdings in den Bundesländern so unterschiedlich, dass Informationen vor Ort eingeholt werden müssen. Für die Finanzierung privater Initiativen besteht zum Beispiel die Möglichkeit, sich einen finanzstarken Trägerverband zu suchen, sich an bereits vorhandene Privatschulen anzugliedern oder aber einen eigenen Verein zu gründen, der mit der Einrichtung der Schule beauftragt wird.

Für das Unterrichtskonzept an Privatschulen wird von den Kultusministerien eine Begründung für das besondere Unterrichtsangebot verlangt. Die Anforderungen an die Ausführlichkeit der Darstellung variieren dabei von Bundesland zu Bundesland und können folgende Punkte umfassen:

- ein Unterrichtskonzept für alle Klassen
- der Umgang mit Kindern, die im Lauf der Schulzeit in eine Klasse eingegliedert werden
- der Umgang mit Kindern, die von der immersiven in eine nicht immersive Schule wechseln
- der Umgang mit Kindern mit besonderen Begabungen oder Bedürfnissen
- eine wissenschaftliche Abhandlung über Immersion
- ein Konzept zur Beförderung der Schulkinder

Es ist in jedem Fall erforderlich zu begründen, auf welche Weise die Ziele der bundeslandspezifischen Bildungspläne erreicht werden sollen.

1.5 Ein Immersionsprogramm in eine bestehende Schule integrieren

Die Schlüsselfigur in Veränderungsprozessen bereits bestehender Schulen ist die Schulleitung. Sie muss offen und zu Veränderungen bereit sein, und vorübergehend auch zu mehr Arbeit. Sie muss vorausschauend denken und für die Vorbereitung des neuen Konzepts viel Zeit einplanen. Geht der Wunsch nach der Neuausrichtung von den Eltern aus, müssen diese daher zunächst die Schulleitung überzeugen.

Die nächsten Schritte richten sich auf den zuständigen Schulaufsichtsbeamten und, wenn nötig, auf das Bildungsministerium. Überzeugungsarbeit in diesen Gremien ist für staatliche Schulen oftmals schwierig. Aus diesem Grund sollten sich die Initiatoren unbedingt Gleichgesinnte suchen, die den Prozess unterstützen. Mit ihnen gemeinsam sollte genauestens geplant werden, was die Voraussetzungen und die Inhalte des Antrags sind. In

Schleswig-Holstein ist die Möglichkeit der Einrichtung immersiver Programme unter bestimmten Bedingungen gegeben (siehe Kap. B 1.1, Erlass „Bilinguale Unterrichtsangebote an Grundschulen“), doch dies gilt nicht für alle Bundesländer. Bevor es zu einem Antrag kommt, gilt es zudem, das Kollegium und die noch nicht betroffene Elternschaft für die Veränderungen zu gewinnen.

Wenn diese Personenkreise überzeugt worden sind, liegt die letzte Entscheidung bei dem höchsten Gremium einer Schule, der Schulkonferenz (beziehungsweise einem analogen Gremium). Wenn die Schulkonferenz zugestimmt hat, kann das Konzept in die Tat umgesetzt werden.

2. Zusätzlicher Aufwand für die Schule

Auch wenn der zusätzliche finanzielle Aufwand für den Immersionsunterricht verhältnismäßig gering ist, gibt es dennoch einige Dinge zu bedenken.

2.1 Zusätzliche sächliche Kosten

Bei der Immersion werden keine zusätzlichen Stunden für die Sprache benötigt, da die Zeit doppelt genutzt wird. Zusätzliche sächliche Kosten entstehen jedoch durch eine Erstausrüstung an Unterrichtsmaterialien in der Zielsprache. Hinweise auf solche Unterrichtsmaterialien finden Sie am Ende dieses Ratgebers.

2.2 Auswahl der Lehrkräfte

Für den Erfolg von Immersionsunterricht an Grundschulen ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrkräfte für ihre Aufgaben gut qualifiziert sind (Met & Lorenz 1997). Die Lehrkräfte müssen über die nötige Vermittlungskompetenz und ein breites Methodenrepertoire verfügen und Grundschullehrerfahrung mitbringen. Hinzu kommt, dass sie die Fremdsprache sehr gut beherrschen müssen, um die Lehrplaninhalte in lexikalisch und strukturell variantenreicher Form zu vermitteln. Muttersprachler der Immersionssprache oder Lehrkräfte, die diese Sprache studiert haben, bieten sich an, aber die Auswahl muss nicht notwendigerweise auf sie beschränkt bleiben. Gut geeignet sind zum Beispiel oft Lehrkräfte aus deutschen Schulen im Ausland, die die Zielsprache dort erlernt haben. Von großem Vorteil sind zusätzlich auch Kenntnisse im Bereich des Zweitspracherwerbs. Eine weitere wichtige Kompetenz von Lehrkräften ist ihre Teamfähigkeit.

Die Suche nach geeigneten Lehrerinnen und Lehrern sollte langfristig geplant werden. Auf jeden Fall sollte die Schule ein (Mit-) entscheidungsrecht haben. Private Schulen sind flexibler bei der Personalauswahl – ihre Lehrer brauchen nicht zwingend die hiesige Lehrerausbildung. Auch staatliche Schulen sollten sich auf jeden Fall ein Mitspracherecht bei der Personalauswahl sichern. Manchmal ist es auch ihnen möglich, Stellen selbst auszuschreiben. Es ist wichtig, dass pädagogisch erfahrene und gut geschulte Personen die Personalauswahl treffen, insbesondere dann, wenn nicht die Schule die letzte Entscheidung

trifft, sondern ein Träger, Verein oder ähnliches. Letztlich steht und fällt das Immersionsprogramm mit den Lehrkräften.

Am besten ist es, die Lehrkraft vor der Einstellung kennenzulernen und zumindest ein Auswahlgespräch zu führen. Zusätzlich sollten Unterrichtsstunden der Lehrkraft beobachtet werden. Ist dies nicht möglich, zum Beispiel weil die Anreise aus dem Ausland zu weit ist, könnten Videoaufnahmen helfen. Ist man sich unsicher, ob die Lehrkraft zu der Schule passt, kann auch eine Probezeit vereinbart werden. Bei der Zusammenstellung eines Immersions-Teams muss zudem darauf geachtet werden, dass die unterschiedlichen Fächer abgedeckt werden, man also Lehrkräfte mit unterschiedlichen Fakultas einstellt.

Unterstützung können Schulen zudem über Fremdsprachenassistenten bekommen, die sie über ihre Ministerien anfordern können.¹⁰ Der Pädagogische Austauschdienst (PAD) teilt diese Assistenten den jeweiligen Ministerien zu, die sie dann auf die Schulen verteilen. Sprachassistenten sind junge Menschen, die ein Jahr im Ausland verbringen möchten, aber nicht notwendigerweise auch Lehrer werden wollen. Sie kommen in der Regel nach den Sommerferien und bleiben für etwa 9 Monate. Für eigenständigen Unterricht fehlen oft noch die didaktisch-methodischen Kenntnisse, aber unter der Anleitung eines Fachlehrers können sie eine gute Unterstützung für den Immersionsunterricht darstellen.

Leider mangelt es in Deutschland immer noch an Studiengängen und Fortbildungen für bilingualen Unterricht. Wo es Studiengänge gibt, in denen auf Immersionsunterricht oder bilingualen Unterricht vorbereitet wird, kann man ansatzweise dem Bericht der Kultusministerkonferenz entnehmen (KMK, 2006). Sie sind zudem am Ende dieses Ratgebers zusammengestellt. Besonders der Studiengang des Europalehrers in Baden-Württemberg (PH Karlsruhe, PH Freiburg) scheint sich zu bewähren.

Inwieweit Lehrkräfte aus dem Ausland in Deutschland als Lehrer arbeiten dürfen, ist Ländersache und die Richtlinien ändern sich fortlaufend. Bitte erkundigen Sie sich gezielt in Ihrem Bundesland. Hinweise finden Sie zum Beispiel im Ratgeber des FMKS „Wie werde ich Lehrer in Deutschland?“¹¹ Um Lehrkräfte zu finden, können Sie zum Beispiel die kostenlose Jobbörse des FMKS nutzen (www.fmks.eu ⇒ Jobs).

2.3 Zusätzliche personelle Kosten

Eventuell entstehen personelle Kosten in der Anlaufphase, wenn eine Schule Ermäßigungsstunden für die zunächst aufwendigere Unterrichtsvorbereitung beantragt beziehungsweise zur Verfügung stellt. Dies muss rechtzeitig bedacht und im Finanzplan mit berücksichtigt werden.

¹⁰ Schulen müssen diesen Antrag auf einen Fremdsprachenassistenten bei ihrem Ministerium stellen, Kindergärten können sich direkt an den Pädagogischen Austauschdienst wenden [s. www.kmk.org].

¹¹ „Wie werde ich Lehrer in Deutschland“ bzw. "How to become a teacher in Germany" [www.fmks.eu]

2.4 Arbeitsbelastung des Kollegiums

Abgesehen von der Schulleitung, die zumindest vorübergehend zu mehr Arbeit bereit sein muss, müssen auch die KollegInnen mit Mehrarbeit rechnen. Dies ist zumindest am Anfang der Fall, wenn noch wenig Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht. Teilweise werden die Lehrkräfte die Lehrmaterialien auch selbst entwickeln müssen. Die Unterrichtsvorbereitung ist zeitintensiver als im einsprachigen Unterricht und erfordert gute didaktisch-methodische Kenntnisse. Hierfür ist in der Vorbereitung und in der Anfangsphase des Schulprojekts genug Zeit vorzusehen, damit zu Beginn ausreichend Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen. Dies ist wichtig, um gute Unterrichtsqualität sicherzustellen und die Lehrkräfte weder zu überfordern noch auszubeuten. Beispiele für erprobte Unterrichtseinheiten finden Sie am Ende dieses Ratgebers.

2.5 Teambildung

Immersionsschulen stehen oft im Licht der Öffentlichkeit und befinden sich in einer besonderen Situation, weil sie etwas Neues und Außergewöhnliches anbieten. Die besondere Situation und die Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturkreisen sind eine Bereicherung, können aber auch mehr Druck auf die einzelnen Mitarbeiter bedeuten. Immersion erfordert vermehrtes Arbeiten im Team, Fortbildungen und Medienkontakte. All das benötigt Zeit und Kraft, und da sind viel Liebe zur Sache und Überzeugung gefragt. Hier kann es hilfreich sein, wenn sich bilinguale Grundschulen vernetzen und gegenseitig helfen.

Durch das besondere Immersions-Angebot erhalten Immersionslehrer im Gegensatz zu Lehrkräften aus deutschsprachigem Unterricht oft mehr Aufmerksamkeit, neugierige Fragen und Anerkennung. Dies kann zu einem gewissen Ungleichgewicht im Kollegium führen und auch Gefühle von Minderwertigkeit schüren („Meine Arbeit ist wohl nicht mehr interessant oder gut genug“). Im Extremfall kann eine Frontenbildung das Resultat sein. Es wird auch immer wieder die Befürchtung um eine „Zweiklassengesellschaft“ geäußert. Hier bedarf es der offenen Diskussion und vieler Gespräche. Es ist wichtig, schon sehr früh bei allen Beteiligten ein Bewusstsein für diese möglichen Situationen zu schaffen. Die Schulleitung und das Immersions-Team sollten auch darauf achten, dass einzelne Lehrkräfte nicht über die Maßen von Anfragen in Anspruch genommen werden oder deren Unterricht ständig Besuche erhält.

Bereits vorhandene Schwerpunkte sollten durch das Immersions-Angebot nicht an Bedeutung verlieren oder gut mit dem Neuen verbunden werden. Jede Lehrkraft muss sich im Gesamtkonzept angemessen wiederfinden können. Die beste Voraussetzung ist, wenn alle im Kollegium den Wert der Mehrsprachigkeit kennen, ein gemeinsames Ziel verfolgen, hinter dem Gesamtkonzept stehen und gemeinsam stolz auf das gesamte Angebot empfinden.

Wenn Menschen verschiedener Kulturen, zum Beispiel Muttersprachler der Fremdsprache und deutsche Lehrkräfte, zusammenarbeiten, kann es auch zu Missverständnissen kommen. Menschen verschiedener Kulturen fühlen sich durch unterschiedliche Dinge „auf die Füße getreten“. Es können verschiedene Ausbildungen, Unterrichtsstile, andere Formen

der Kommunikation und Kommunikationswege, andere Rollenverteilungen etc. üblich sein. Erlernte Ausbildungen und Lehrmethoden sind oft schwer zu ändern, aber für den Immersionsunterricht von grundlegender Bedeutung. Voraussetzung ist auch hier, dass konflikträchtige Punkte erkannt werden, aber auch Offenheit im Kollegium und die Bereitschaft vorhanden sind, sich gemeinsam im Team weiterzuentwickeln und auf neue Kooperationsprinzipien einzulassen. Hierbei ist eine gegenseitige Wertschätzung unabdingbar. Professionelle Hilfe findet sich bei Trainern für Interkulturelle Kommunikation.

2.6 Auswahl der Kinder

2.6.1 Eignung der Kinder

Gibt es Kinder, für die Immersionsunterricht nicht geeignet ist? Hierzu gibt es verschiedene Betrachtungsweisen. Der bilinguale Kindergarten kann eine Empfehlung abgeben, welchen Kindern er die bilinguale Klasse besonders anrät. Am besten ist es, wenn diese Gespräche mit Schule und Kita gemeinsam geführt werden. Nach Erfahrung der Claus-Rixen-Schule ist von einer Einschulung ins Immersionsprogramm abzuraten, wenn das Kind „ganz erhebliche“ Wahrnehmungsprobleme hat. Diese Kinder brauchen viel Energie, um erfolgreich lernen zu können. Daher kann man argumentieren, dass sie nicht mit zusätzlichen Anforderungen belastet werden sollten.

Eine Schule kann folgende Auswahlkriterien einsetzen:

- der Sprachstand in der Muttersprache
- die Konzentrationsfähigkeit
- die Bereitschaft, sich auf eine fremde Sprache einzulassen
- das Durchhaltevermögen
- die Anstrengungsbereitschaft
- die Kommunikationsfreude

eines Kindes. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass Kinder sich entwickeln, dass sie vom Charakter her verschieden sind, und dass auch zurückhaltende Kinder dem Immersionsunterricht sehr gut folgen können.

Wie die nordamerikanische Forschung wiederholt gezeigt hat, profitieren auch schwache Schüler von immersiv geführtem Unterricht. Auch sie erwerben zusätzlich zu den Fachkenntnissen eine vergleichsweise hohe fremdsprachliche Kompetenz. Sie sind nicht benachteiligt und leisten das, was sie im einsprachigen Unterricht auch leisten würden, vorausgesetzt sie erfahren die gleiche Unterstützung wie im einsprachigen Unterricht (Bruck 1982, 1984, Holobow et al. 1987, 1991).¹² In den USA wurde untersucht, ob Kinder, die von Immersionsprogrammen in einsprachige Programme wechseln, ihre Leistungen verbessern.

¹² Eine umfassende Literaturliste zu diesem Thema („Language Immersion and the underperforming learner“) findet sich auf folgender Webseite: www.carla.umn.edu/immersion/bibliographies/ul.html

Das war in diesen Studien nicht der Fall, und auch die Claus-Rixen-Schule kann diese Erfahrung belegen.

2.6.3 Legasthenie

Bisher gibt es keine gesicherten Erkenntnisse zu den Auswirkungen von Legasthenie im Immersionsunterricht. Einige Schulen verhalten sich vorsichtig und raten Eltern von Kindern mit schwerer Legasthenie von einer Teilnahme am Immersionsprogramm ab, um sie vor möglichen Schwierigkeiten zu schützen. Da Legasthenie zu Beginn der Schulzeit oft noch nicht erkannt ist, fehlen hier die Kriterien. Um Legasthenie im Vorfeld zu erkennen, können Screening-Verfahren wie zum Beispiel das Bielefelder Screening angewendet werden (BISC, Jansen et al. ²2002).

In Kiel-Altenholz gibt es jedoch Beobachtungen, dass Kinder, deren Legasthenie erst im Lauf der Grundschulzeit sichtbar wurde und deren Probleme nicht sehr schwerwiegend waren, durch den Immersionsunterricht keinerlei zusätzliche Schwierigkeiten hatten. In ihren Fremdsprachenkenntnissen waren sie den einsprachig beschulten Kindern aber weit überlegen.

2.6.4 Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache

Mit jedem neuen Klassenzug stellt sich die Frage, ob immersiv geführter Unterricht auch für Kinder aus zugewanderten oder mehrsprachigen Familien geeignet ist (Piske 2007). Die Fremdsprache in der Grundschule wäre die dritte oder vierte Sprache für diese Kinder.

Bei zweisprachigen Kindern, die im bilingualen Kindergarten und im Immersionsunterricht Englisch als dritte Sprache erlernen und bei denen beide Muttersprachen gepflegt werden und sich gut entwickeln, sind keine Schwierigkeiten zu erwarten. Wichtig ist, dass die Mutter- bzw. Familiensprache und die eventuell weiteren Sprachen gut unterstützt werden. Kinder aus mehrsprachigen Familien sollten Deutsch und die Erst- bzw. Familiensprache so häufig und in so vielen unterschiedlichen Situationen verwenden wie möglich. Die internationale Forschung hat gezeigt, dass vor allem die Kinder von Immersionsunterricht profitieren, bei denen sichergestellt ist, dass sich auch ihre Erstsprache und eventuell vorhandene weitere Sprachen altersgemäß entwickeln können (Wode 1995). Die Kinder sollten auch die Schriftsprache ihrer Muttersprache lernen. Dies ist jedoch im herkömmlichen Schulsystem mit wenigen Ausnahmen bisher praktisch kaum verwirklicht.

Als weitere Argumente für Immersionsunterricht bei diesen Kindern wird angeführt, dass alle Kinder „in einem Boot sitzen“, weil sie die gleichen Startbedingungen haben, denn die Fremdsprache ist für alle Kinder neu. Da der Immersionsunterricht besonders anschaulich gestaltet wird, finden die Kinder dadurch gute Möglichkeiten vor, um die Fremdsprache zu lernen.

3. Was erwartet Eltern und was wird von Eltern erwartet?

Viele Eltern können sich nicht vorstellen, wie Unterricht in einer Fremdsprache abläuft und dass ihre Kinder Sachinhalte in der Fremdsprache verstehen. Sie sorgen sich, dass sie – vielleicht aufgrund eigener schlechter Sprachkenntnisse – nicht bei Hausaufgaben helfen können und sind verunsichert. Sie werden mitunter mit Vorbehalten von Verwandten oder Freunden konfrontiert, ein Schulkind sei zu klein für eine Fremdsprache und solle erst einmal richtig Deutsch lernen. Mitunter haben Eltern auch generell Angst vor dem neuem Lebensabschnitt Schule.

All diese Ängste sind verständlich, aber glücklicherweise unbegründet. Die Forschung hat gezeigt, dass Kinder von klein auf mehrere Sprachen lernen können; sie sind damit nicht überfordert. Eltern müssen die Fremdsprache nicht beherrschen, um ihre Kinder in der Schulzeit begleiten zu können. Wichtig ist, dass sie inhaltlich hinter dem Konzept der Mehrsprachigkeit stehen und den Wert der Mehrsprachigkeit kennen. Diese positive Haltung zu Sprachen unterstützt die Kinder. Natürlich schadet es nicht, wenn Eltern selbst wieder einen Sprachkurs belegen und ihre Kenntnisse auffrischen oder eine Sprache neu lernen – auch dadurch merken Kinder, dass den Eltern Sprachen wichtig sind. Häusliches Üben in der Fremdsprache ist nicht erforderlich, und es sollte vor allem kein Druck aufgebaut werden. Es schadet aber nichts, wenn Eltern die Kontaktzeit zur Sprache erhöhen, zum Beispiel durch fremdsprachliche CDs, Kassetten, Bücher, Filme und Urlaube im Ausland, solange es den Kindern Spaß macht. Auch Betreuungszeiten in der Fremdsprache, wie es zum Beispiel in manchem Hort angeboten wird, bilden eine gute Möglichkeit, die Kontaktzeit mit der Fremdsprache außerhalb der Schulzeit auszubauen.

Wichtig ist zudem, dass zu Hause die Muttersprache gepflegt wird, dass dort eine positive Gesprächskultur herrscht, dass je nach Alter des Kindes viel vorgelesen beziehungsweise gelesen wird, und kein Druck entsteht, die Sprachen zu lernen.

Eltern in Immersionsschulen oder privaten Schulen sind oft besonders engagiert. Es wurde mitunter sogar die Kritik geäußert, dass Immersionsschulen anderen Schulen engagierte Eltern abwerben. Es liegt auf der Hand, dass sich Eltern, die sich für Immersionsangebote interessieren, oft stärker mit Bildungsfragen befassen und für ihre Kinder eine gute und zeitgemäße Bildung wünschen. Für Lehrkräfte und für die Schule mag das besondere Engagement der Eltern eine Bereicherung sein, denn diese Eltern sind oft zur Mitarbeit an verschiedenen Schulprojekten bereit. In Privatschulen sind Eltern oft selbst auch Schulgründer.

Dieses besondere Interesse kann aber auch eine Belastung darstellen, wenn sich Lehrkräfte besonders beobachtet fühlen oder Eltern unrealistisch hohe Erwartungen an das Tempo des Spracherwerbs haben. Wenn Eltern das Recht auf Unterrichtsbesuche wahrnehmen, wie es manche Schulgesetze vorsehen, muss die Lehrkraft Zeit haben, sich darauf einzustellen, und die Besuche müssen verabredet und vorbereitet werden.

Wichtig ist zu überlegen, in welche Entscheidungsprozesse Eltern wann einbezogen werden sollen. Generell sollten Prozesse transparent sein. Handelt es sich um Differenzen zwischen Lehrkräften oder interne Diskussionen im Kollegium, sollten diese im Team gelöst werden,

ohne sie nach außen zu tragen. Andernfalls würde das Vertrauen der Lehrkräfte und des Teams Schaden nehmen und Eltern wären verunsichert, was den Druck nur unnötig erhöht. Wenn Konsequenzen unausweichlich werden, sind die Eltern einzubeziehen.

4. Wissenschaftliche Begleitung und Austausch

Um die Lernleistungen der Kinder zu überprüfen, kann eine wissenschaftliche Begleitung von außen sinnvoll sein (Kersten im Druck). Dies entlastet Lehrkräfte, die eine Überprüfung oft als starke zeitliche Belastung empfinden. Hierzu gehören die Sprachstandserhebung in der Fremdsprache, die Analyse des Lehrerinputs, die Unterstützung bei der Weiterentwicklung des Immersionskonzepts und mehr. Auch die Wissenschaftler profitieren davon, denn sie erhalten Daten aus der Praxis für ihre Forschung und können diese nutzen, um Hilfen für Immersionsunterricht zu entwickeln. Besonders interessant kann es sein, Beobachtungsdaten von Kindern aus einem Verbund von bilingualer Krippe, Kita und Schule zu erheben. Es ist sinnvoll, frühzeitig mit Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen Kontakt aufzunehmen und interessierte Wissenschaftler zu kontaktieren.

5. Weiterführung nach der Grundschule

Wünschenswert ist in jedem Fall, in der weiterführenden Schule an die Fremdsprachenkenntnisse der Kinder anzuknüpfen, sie zu fördern und auch weiterhin Unterrichtsfächer in der Zielsprache anzubieten. Denn wenn Kinder aus Immersionsgrundschulen in „normale“ Klassen mit Sprachanfängern wechseln, fühlen sie sich leicht unterfordert, und ihr Potential droht brach zu liegen.

Beim Übergang in die weiterführende Schule kann es jedoch einige Schwierigkeiten geben, weil Grundschule und weiterführende Schule zum Teil einen anderen Blickwinkel auf das Kind haben:

- Lehrkräfte an weiterführenden Schulen kennen die Methode Immersion mitunter nicht, können sie als Infragestellung ihrer Kompetenz auffassen oder fühlen sich mit Immersionskindern überfordert.
- Herkömmlicher lehrgangsorientierter Unterricht und Immersionsunterricht unterscheiden sich erheblich: Während bei der Immersion Fehler zur Entwicklung gehören, wird im herkömmlichen Unterricht ein Schwerpunkt darauf gelegt, Fehler zu vermeiden.
- Im Immersionsunterricht werden Kinder ermuntert zu sprechen und es stehen die Sachinhalte im Vordergrund. Im herkömmlichen Unterricht bilden hingegen die Struktur der Sprache und die Grammatik oft den Unterrichtskern.
- Im Immersionsunterricht wird dem natürlichen Spracherwerb Raum gegeben, im herkömmlichen Unterricht ist das sprachliche Lernen durch das Lehrmaterial vorgegeben, das zum Teil nicht den natürlichen Entwicklungsschritten entspricht.¹³

¹³ Erkenntnisse aus der Psycholinguistik haben gezeigt, dass diese Entwicklungsschritte eine bestimmte Reihenfolge haben, die nicht übersprungen werden kann. Das -s in der 3. Person

- Lehrkräfte aus weiterführenden Schulen beklagen, dass Immersionskinder nicht fehlerfrei schreiben und Grammatikregeln nicht beherrschen. Grundschullehrkräfte dagegen sind enttäuscht, wenn ihre ehemaligen Schüler sich nicht mehr unkompliziert und ohne Hemmungen in der Fremdsprache ihnen gegenüber äußern.

Um solche und andere Unterschiede möglichst zu begreifen und den für alle Seiten unbefriedigenden Zustand zu ändern, ist es sehr wichtig, rechtzeitig mit den weiterführenden Schulen Kontakt aufzunehmen und in einen kontinuierlichen Meinungs austausch über die verschiedenen Lernphilosophien zu treten. Außerdem sollten die neuen Lehrkräfte die Immersionskinder mit ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten rechtzeitig kennenlernen, um sie einschätzen zu können.

Eine weitere Schwierigkeit liegt in der geringen Klassenstärke an Grundschulen und der höheren in weiterführenden Schulen. Aus einer einzügigen Immersionsklasse entsteht keine ganze Klasse an einer weiterführenden Schule. Entweder richtet die weiterführende Schule dann für eine kleine Gruppe von Immersionsschülern eine eigene Klasse ein oder „stockt“ sie mit anderen Kindern mit Vorkenntnissen auf – so vorhanden – und unterrichtet einige Fächer in der Fremdsprache. Geht dies zu Lasten des Stundenpools der Schule, weckt es leicht Neid und Missgunst im Kollegium. In Schleswig-Holstein konnte erreicht werden, dass das Kultusministerium zumindest die Englischstunden für Immersionskinder in Klasse 5-10 bezahlt, ohne den Schuletat zu belasten. Im Interesse der Schüler wäre es sehr sinnvoll, einen Teil dieser Stunden für bilingualen Sachfachunterricht zu nutzen.

Trotz der Schwierigkeiten ist es auch weiterführenden Schulen möglich, spannende Themen zu unterrichten, fesselnde Langtexte zu lesen und den Sprachkontakt vielfältig zu gestalten, ohne Fehler überzubewerten. So können die Stärken unterstützt und es kann einfühlsam auf die Bereiche eingegangen werden, die noch nicht so gut ausgebildet sind. Einige Unterrichtsfächer in der Fremdsprache zu unterrichten, wäre für alle Kinder, ob mit oder ohne Vorkenntnisse, von Beginn an in anschaulichen Fächern gut möglich (wie zum Beispiel in Sport).

Es wäre weiter wünschenswert, jedes Kind individuell zu fördern und seinen Kenntnisstand zu ermitteln und daran anzuknüpfen. Ein Instrument zur „Diagnose“ des individuellen Sprachstandes befindet sich in der Entwicklung: Rapid Profile (Keßler 2005) ist ein etwa 15 Minuten umfassender, computergestützter Test, den die Lehrkraft durchführt und der eine sprachliche Profilanalyse liefert. Die Lehrkraft kann dann Aufgaben auswählen, die dem Entwicklungsstand entsprechen und das Kind auf diese Weise gezielt fördern. Zwar kann die Reihenfolge der Spracherwerbsstufen nicht verändert werden, weil eine Stufe zwingend auf die andere folgt, aber das Durchlaufen der Stufen kann beschleunigt werden. Darüber

Singular im Englischen (*he wants, she cries*) wird beispielsweise erst sehr spät erworben (nämlich in der 5. Spracherwerbsstufe, nach dem Modell von Pienemann 1998). In Schulbüchern dagegen wird das -s früh eingeführt. Damit wird von den Kindern das Erlernen einer Struktur verlangt, die sie kognitiv noch gar nicht verarbeiten können.

Weiterführende Informationen finden Sie in dem Kapitel „Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht“ (Pienemann 2006).

hinaus eignet sich das Diagnoseverfahren auch für einen Vergleich einer Lerngruppe mit einer anderen.

Ideal wäre es, in der weiterführenden Schule die erste Fremdsprache weiter immersiv anzubieten und mit der zweiten gleich zu beginnen. Sie sollte ebenfalls in einigen Fächern bilingual unterrichtet werden. So bleibt auch Zeit für ein späteres intensives Erlernen der dritten Fremdsprache. Prof. Henning Wode bezeichnet dieses Modell als „3+ Formel“ (Wode 2001a, b). Da die Kinder die erste Fremdsprache bereits auf einem guten Niveau sprechen, kann die freigewordene Zeit für die zweite Fremdsprache genutzt werden. Man erhält damit genug Zeit, um bis zum Ende der Schulzeit ebenfalls ein hohes Niveau zu erreichen. Das Ziel der EU, die Muttersprache und zwei Fremdsprachen bis zum Ende der Schulzeit zu beherrschen, rückt so in greifbare Nähe.

6. Sonstige Fragen und mögliche Probleme

6.1 Immersion als „Elite“?

Die EU-Kommission hat für alle EU-Bürger gefordert, dass sie bis zum Ende ihrer Schulzeit die Muttersprache und zwei weitere Fremdsprachen auf einem funktional angemessenen Niveau beherrschen. Aus unserer Sicht ist es wünschenswert, zu diesem Ziel Immersion als die derzeit weltweit effektivste Methode verstärkt anzuwenden. Auf diese Weise können mehr Kinder von der intensiven Fremdsprachenkompetenz profitieren, die durch immersive Programme vermittelt wird.

Wie bei vielen Immersionsprogrammen, so hörte man auch beim ersten Jahrgang der Claus-Rixen-Schule Altenholz/Kiel zunächst das Wort „Elite“. Sowohl Eltern wie auch Lehrer äußerten sich zunächst skeptisch. „Erfreulicherweise nahm diese Betrachtungsweise aber mit der Zeit ab und die Zahl der Anmeldungen für die Immersionsklassen zu“, so die Schulleiterin.

Der Begriff „Elite“ im dem Sinne, dass Immersion nur für ganz bestimmte Kinder geeignet ist, ist aus den oben beschriebenen Gründen fehl am Platz. Dass immersives Lernen zur Zeit nur von vergleichsweise wenigen Kindern wahrgenommen wird, hat vielschichtige Gründe. Einer dieser Gründe ist das noch sehr geringe Angebot von Immersion an deutschen Grundschulen.

6.2 Ist Immersion auch ein Programm für Hochbegabte?

Immersion eignet sich für alle Kinder. Für hochbegabte Kinder bietet sie eine besondere Herausforderung. Durch den reichhaltigen und vielfältigen sprachlichen Unterrichtsinput haben hochbegabte Kinder die Möglichkeit, zusätzliche (sprachliche) Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, die ihnen im einsprachigen Fachunterricht nicht geboten werden. Hochbegabte sind in Immersionsklassen deswegen in gewisser Weise vor dem Problem der Unterforderung geschützt, zumindest solange, bis die neue Sprache keine echte Herausforderung mehr darstellt.

7. Fazit

Immersion als Unterrichtsprinzip stellt eine Herausforderung für alle Beteiligten dar. Ein komplexes Gefüge von verschiedenen Vorstellungen und Ideen ist unter Berücksichtigung vieler logistischer Einschränkungen in funktionierenden Unterricht umzuwandeln (Walker & Tedick 2000). Dass dies ein in vieler Hinsicht für alle Beteiligten ein bereichernder Prozess ist, zeigen die vielen Immersionsschulen weltweit.

Besonders in der Anfangsphase werden entscheidende Weichen gestellt. Für die Konzeptionsplanung sollte man sich viel Zeit nehmen, recherchieren und die etablierten Praktiken nutzen. Wir haben hier einige wichtige Leitlinien zusammengestellt. Dennoch wird jede Schule ihre Besonderheiten haben und jedes Team muss letztlich seine eigenen Erfahrungen machen. Die hervorragenden Sprachkompetenzen, die die Schüler in der Immersionsschule erwerben, werden jedoch erfahrungsgemäß für die viele Strapazen entschädigen.

8. Unterrichtsmaterialien und praktische Hilfen

„Leuchtturmschule“ Claus-Rixen-Schule Altenholz/Kiel:

<http://www.claus-rixen-schule.lernnetz.de>

Unterrichtsmaterialien:

- www.innovative-teachers.de
- www.proclil.org
- Zeitschrift *Grundschule*, Heft 4 (April 2007):
 - Burmeister, P., Pasternak, R. (2007) „Exciting and dangerous.“ Das Thema „Fire“ im fremdsprachlichen Sachfachunterricht. *Grundschule*, Heft 4, 36-40
 - Fischer, U. (2007). „Von Herausforderungen und Chancen.“ *Grundschule*, Heft 4, 32-34.
 - Schlemminger, G. (2007). „Un village de magasins d’usine a Roppenheim?“ Sachfachlernen im bilingualen deutsch-französischen Unterricht der vierten Klasse. *Grundschule*, Heft 4, 45-41.
- Zeitschrift *TAKE OFF! Zeitschrift für frühes Fremdsprachenlernen* (Westermann Verlag)
- „Discover and Explore“, Arbeitsblätter (Schroedel-Verlag)

Studiengänge

Studiengang Europalehrer an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe

Pädagogische Hochschule Freiburg:

www.ph-freiburg.de/fr/studium/studiengaenge/lehramtsstudiengaenge/europabuero/allgemeines-zum-studiengang-europalehramt.html

Pädagogische Hochschule Karlsruhe: www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=1013

9. Literatur

- Bialystok, E. (Hrsg.) (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2005). „Consequences of bilingualism for cognitive development.“ In J.F. Kroll, A.M.B. de Groot (Hrsg.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 417-432.
- Bongartz, C.M. (2007). „Studying classroom language: Curricular planning and proficiency assessment in young foreign language learners.“ In S. Volk-Birke, J. Lippert (Hrsg.), *Anglistentag 2006 in Halle: Proceedings*. Trier: WVT, 387-396.
- Bongartz, C.M., Kersten, K. (2007). „Vortrag anlässlich Informationsveranstaltung zur Sprachstandserhebung.“ Köln: Universität zu Köln.
- Bruck, M. (1982). „Language impaired children's performance in an additive bilingual education program.“ *Applied Psycholinguistics* (1982) 3, 45-60.
- Bruck, Margaret (1984). „The suitability of immersion education for children with special needs.“ In C. Rivera (Hrsg.), *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment. Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters, 123-131.
- Burmeister, P. (2006a). „Frühbeginnende Immersion.“ In U.O.H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 385-391.
- Burmeister, P. (2006b). „Immersion und Sprachunterricht im Vergleich.“ In M. Pienemann, J. Keßler, E. Roos (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, 197-216.
- Burmeister, P., Pasternak, R. (2004). „Früh und intensiv: Englische Immersion in der Grundschule am Beispiel der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz.“ *Mitteilungsblatt fmf-Landesverband Schleswig Holstein, August 2004*, 24-30.
- Burmeister, P., Pasternak, R. (2007). „Exciting and dangerous. Das Thema „Fire“ im fremdsprachlichen Sachfachunterricht.“ *Grundschule*, Heft 4, 36-40.
- Burmeister, P., Piske, T. (2008). „Schriftlichkeit im fremdsprachlichen Sachfachunterricht an der Grundschule.“ In H. Böttger (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino Verlag, 183-193.
- de Bot, K. (2008). „Multi-competence and early foreign language learning.“ Konferenzvortrag AILA, Universität Essen.
- de Bot, K. (2000). „An early start for foreign languages (but not English) in the Netherlands.“ In R.D. Lambert, E. Goldberg Shohamy, A.R. Walton (Hrsg.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Döpke, S. (1992). *One Parent, One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Fischer, U. (2007). „Von Herausforderungen und Chancen.“ *Grundschule*, Heft 4, 32-34.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
- Holobow, N., Genesee, F., Lambert, W. (1991). „The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: Report 2.“ *Applied Psycholinguistics*, 12, 179-198.
- Holobow, N., Genesee, F., Lambert, W.E., Gastright, J., Met, M. (1987). „Effectiveness of partial French immersion for children from different social class and ethnic backgrounds.“ *Applied Psycholinguistics* 8, 137-152.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H., Skowronek, H. (2002). *BISC – Bielfelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Johnstone, R. (2002). *Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research*. Stirling, Scotland: Scottish CILT, Institute of Education, University of Stirling. www.scilt.stir.ac.uk/publications
- Kersten, K. (2005). „Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt.“ In P. Baron (Hrsg.), *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder*. Opole: Niemieckie Towarzystwo Osviatowe, 22-33. www.kristin-kersten.de ⇒ Publikationen

- Kersten, K. (2009). „Profiling child ESL acquisition: practical and methodological issues.“ In J.-U. Keßler, D. Keatinge (Hrsg.), *Research in Second Language Acquisition: Empirical Evidence Across Languages*. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 267-293.
- Kersten, K. (im Druck). „DOs and DONT's bei der Einrichtung immersiver Schulprogramme.“ In C.M. Bongartz, J. Rymarczyk (Hrsg.), *Languages Across the Curriculum*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kersten, K., Rohde, A., Zehe, J. (im Druck). „Englisch und Französisch als L2 in Kindergarten und Grundschule.“ In Piske, T. (Hrsg.), *Bilinguale Projekte in Kindertageseinrichtungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Keßler, J.-U. (2005). „Fachdidaktik meets Psycholinguistik – Heterogenität im Englischunterricht erkennen, verstehen und als Chance nutzen.“ In K. Bräu, U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT; S. 263-284.
<http://groups.uni-paderborn.de/rapidprofile/>
- KMK Kultusministerkonferenz der Länder (2006). „Bericht: Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“.
www.kmk.org/doc/publ/Konzepte-bilingualer-Unterricht_10-04-2006.pdf
- Lepschy, A. (2007). „Yellow cows and blue horses. Kunstunterricht in der zweiten Klasse – englisch immersiv.“ *Grundschule*, Heft 4, 41-44.
- Met, M., Lorenz, E. B. (1997). „Lessons from US immersion programs: Two decades of experience.“ In R. Johnson, M. Swain (Hrsg.), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 243-264.
- Pasternak, R. (2009). „Label the eye!': Zur Beurteilung von Schülerleistungen im fremdsprachlichen Sachfachunterricht.“ Konferenzvortrag *Erfolgsbedingungen für Content and Language Integrated Learning (CLIL) in der Grundschule*, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. (2006). „Spracherwerb in der Schule: Was in den Köpfen der Kinder vorgeht.“ In M. Pienemann, J. Keßler, E. Roos (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, 33-63.
- 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. (2007). „Bilingualer Unterricht an Grundschulen: Voraussetzungen, Erfahrungen und Ergebnisse.“ *Grundschule*, Heft 4, 28-30.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rymarczyk, J. (2008). „Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule.“ In H. Böttger (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino Verlag, 170-182.
- Schlemminger, G. (2007). „Un village de magasins d'usine a Roppenheim? Sachfachlernen im bilingualen deutsch-französischen Unterricht der vierten Klasse.“ *Grundschule*, Heft 4, 45-41.
- Thomas, W.P., Collier, V.P., Abbott, M. (1993). „Academic achievement through Japanese, Spanish, French: The first two years of partial immersion.“ *The Modern Language Journal* 77: 22, 170-179.
- Walker, C. L., Tedick, D. J. (2000). „The complexity of immersion education: Teachers address the issues.“ *The Modern Language Journal* 84 (1), 5-27.
- 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.
- Wode, H. (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein: Bericht zur Entwicklung eines kommunikativen Tests für die Überprüfung des Englischen bei Schülern der 7. Jahrgangsstufe. Bd. 1: Testentwicklung und holistische Bewertung*. Kiel: L&F Verlag.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber. (vergriffen)
- Wode, H. (1998). „Bilingualer Unterricht – wie geht's weiter?“ In H. E. Piepho, A. Kubanek-German (Hrsg.), *I beg to differ: Festschrift für Hans Hunfeld*. München: Iudicium, 215-231.
- Wode, H. (2001a). „Multilingual Education in Europe: What Can Preschools Contribute?“ In S. Björklund (Hrsg.), *Language as a Tool – Immersion Research and Practices*. University of Vaasa: Proceedings of the University of Vaasa, Reports, 424-446.
- Wode, H. (2001b). „Fremdsprachen ab Kindergarten: Ein Modell in der Erprobung.“ Universität Kiel: Englisch Seminar.
www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/docs/ger/texte/MS_Fremd.pdf
- Wode, H. (2002). „Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz.“ In C. Finkbeiner (Hrsg.), *Perspektiven Englisch* 3. Braunschweig: Schroedel, 33-42.
www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/docs/ger/texte/FremdsprKita.pdf
- Wode, H. (2003). „Young age' in L2-acquisition: The age issue in reverse in phonology.“ In L. Costamagna, S. Giannini (Hrsg.), *La fonologia dell' interlingua: Principi e metodi di analisi*. Milano: Franco Angeli.

- 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., Burmeister, P., Daniel, A., Rohde, A. (1999). „Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4 (2).
www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitrag/wode2.htm
- Zaubauer, A.C.M., Bonerad, E-M., Möller, J (2005). „Muttersprachliches Leseverständnis immersiv unterrichteter Kinder.“ *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19 (4), 263-265.
- Zaubauer, A.C.M., Möller, J. (2006). „Schriftsprachliche und mathematische Leistungen in der Erstsprache: Ein Vergleich monolingual und teilimmersiv unterrichteter Kinder der zweiten und dritten Klassenstufe.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17(2), 181-200.
- Zaubauer, A.C.M., Möller, J. (2007). „Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres.“ *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39 (3), 141-153.
- Zydati, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Schleswig-Holstein lässt bilinguale Unterrichtsangebote in Grundschulen zu:

„Bilinguale Unterrichtsangebote an Grundschulen“

Erlass des Ministeriums für Bildung und Frauen vom 6. Juni 2006 - III 301

Ergänzend zu dem ab dem Schuljahr 2006/07 beginnenden verpflichtenden Englischunterricht ab Jahrgangsstufe 3 können Grundschulen bei ausreichender Nachfrage im Rahmen der vorhandenen Ressourcen bilinguale Unterrichtsangebote in unterschiedlichen Formen, z.B. bezogen auf Fächer, Lerngruppen oder Jahrgangsstufen einführen. Interessierten Schulen wird angeraten, sich frühzeitig von der zuständigen Schulaufsicht beraten zu lassen. Bei der Umsetzung ist Folgendes zu beachten:

1. Die Genehmigung eines bilingualen Unterrichtsangebotes erfolgt durch die Schulaufsicht auf Antrag der Schulkonferenz.
2. Die Genehmigung ist an folgende Voraussetzungen gebunden:
 - Offenheit des Angebotes für alle Schülerinnen und Schüler
 - Nachweis einer qualitativ und quantitativ ausreichenden personellen Ausstattung im Rahmen der vorhandenen Ressourcen
 - Darlegung der Stundenverteilung bei Sicherung des verpflichtend ab Jahrgangsstufe 3 zu erteilenden Englischunterrichtes
 - Vorlage eines Konzeptes mit Aussagen zu den Zielen des Angebotes, zur Lerngruppenstruktur, zu curricularen Grundzügen und zur Methodik
 - Bei langfristig angelegten Angeboten dokumentierte Absprachen mit den weiterführenden Schulen zur möglichst weitgehenden Sicherung der Kontinuität der Bildungsgänge
3. Die Schulen sind zur Rechenschaftslegung und in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht zur Evaluation verpflichtet.

Der Erlass tritt mit dem Tage seiner Veröffentlichung in Kraft.

10. Impressum

Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e. V.
 Steenbeker Weg 81
 24106 Kiel
 Tel.: +49-431-389 04 79
 Fax.: +49-431-300 34 170
 Email: fmks@fmks.eu
 Web: www.fmks.eu

Redaktion:

Kristin Kersten, Uta Fischer, Petra Burmeister, Annette Lommel
 Tel.: +49.431.389 04 79
 Im Internet als Download: www.fmks.eu

Wir haben uns viel Mühe gegeben. Trotzdem sind alle Hinweise und Ausführungen im Text ohne Gewähr. 26. Juni 2009