

# WILLKOMMEN

## Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung



# Begrüßung

**Prof. Dr. Holger Kersten (Projektleiter)**



# Grußwort

**Schirmherr Norbert Bischoff**

**Minister für Soziales und Gesundheit, Sachsen-Anhalt**



**SACHSEN-ANHALT**

Ministerium für  
Gesundheit und Soziales

# Einführung

**Dr. Annette Lommel (FMKS e.V. Kiel)**

**Dr. Kristin Kersten (Projektkoordination)**



# Immersion im frühen Fremdsprachenerwerb

**Prof. Dr. Henning Wode**  
(Universität Kiel)



**Early Language and Intercultural Acquisition Studies**  
Multilateral Comenius Project funded by the European Commission



# Immersion im frühen Fremdsprachenerwerb in internationaler Sicht





# TERMINOLOGIE

## **IMMERSION: *Methode***

Verwendung der zu lernenden Sprache als Arbeits- bzw. Unterrichtssprache

## **BILINGUALER UNTERRICHT: *Ziel gemäß Anzahl der Sprachen***

**BILINGUAL:** Förderung von zwei Sprachen

**TRILINGUAL:** ... drei Sprachen

**QUADRILINGUAL:** ...vier Sprachen ... usf.





# **SPRACHPOLITIK der EU: 3<sup>+</sup>-SPRACHENFORMEL**

**Jedes Kind in der EU soll die Chance haben,  
im Laufe seiner Schulzeit mindestens drei  
Sprachen in Wort und Schrift auf einem  
funktional angemessenen, d.h.  
berufstauglichen Niveau zu lernen.**





# aus STELLENANZEIGEN

- .... drei Sprachen fließend beherrschen
- .... in Wort und Schrift sicher beherrschen
- .... Englisch verhandlungssicher beherrschen





# ERFOLGSFAKTOREN

- **INTENSITÄT:**  
Möglichst viel Unterrichtszeit für die Immersion in die neue Sprache
- **DAUER:**  
Mindestens 6 – 7 Jahre
- **STRUKTURELLE VIELFALT IM INPUT:**  
Möglichst keine Situation und kein Fach außer der Muttersprache als Fach auslassen





# Welche Sprache wann und wo?

## *Beispiel Deutschland*

Alter	Institution	Sprache
0;0	Familie	Muttersprache (L1)
3;0	Kita	erste Fremdsprache (L2)
6;0	Grundschule	Fortführung der L2
10;0	SEK I	L3
16;0	SEK II	L4



# Froschgeschichte: *Bild 1 - 3*





**Textprobe IM Claus-Rixen-Schule, Altenholz/  
Kiel: *Froschgeschichte Ende 1. Klasse.*  
*Video Kind 08***

**Textprobe IM Claus-Rixen-Schule, Altenholz/  
Kiel: *Froschgeschichte Ende 2. Klasse.*  
*Video Kind 08***





# Textprobe IM Claus-Rixen-Schule, Altenholz/ Kiel: *Froschgeschichte Ende 3. Klasse.* *Kind 08. Bild 1 - 3*

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

IE Mhm.

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





# SPRACHERWERB

- Jeder Mensch/Neugeborene kann jede menschliche Sprache lernen.
- Die neue Sprache wird eigenständig erschlossen und selbständig gelernt. D.h. üben, erklären oder korrigieren durch Dritte sind nicht erforderlich.
- Die Anzahl der lernbaren Sprachen ist biologisch nicht auf eine begrenzte Zahl festgelegt, schon gar nicht auf nur eine einzige Sprache.
- Weitere Sprachen können in jedem Alter gelernt werden.
- Gleichgültig ob als erste, zweite oder dritte Sprache alle werden im wesentlichen nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten erworben.
- Lerner folgen dabei einer Systematik, die ihnen niemand beigebracht hat. Sie ist genetisch vorgeben.





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

L1-Deutsch		L2-Englisch	
Fehler	statt	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 kommte	kam	he catched	he caught
		rufing	
		spieling	





# Komposita der Immersionskinder zur Überbrückung von Wortschatzlücken

<b>BIENENKORB</b>	<b>FROSCH</b>	
bee house	frog baby/ies	frog woman
bee nest	frog kids	frog family
bee home/s	pet frog	frog mother
bee hutch	baby/ies frog/s	frog glass
wasp nest	frog children/s	frog noise
Bienensnest	children frogs	
Bienennest	lady frog	



# Semantisierung formelhafter Wendungen

	französische Wendung	deutsches Äquivalent	Kind	Übersetzung der Kinder
1	on va chanter une chanson	laßt uns ein Lied singen	G L	tschüß Schuhe
2	on va jouer	laßt uns etwas spielen	A B I, L	Hände waschen waschen gehen guten Tag
3	on range maintenant	laßt uns aufräumen	I	'ne Orange
4	on va dehors	laßt uns rausgehen	I	dann gehen wir raus
5	on rentre	wir gehen wieder rein	A, B C	aufräumen Eisenbahn spielen



# Textprobe IM Claus-Rixen-Schule, Altenholz/ Kiel: Spontaner Beitrag von Kind 08 in einer Stunde über Haithabu und die Wikinger. Mitte 4. Klasse

- L And why would you like to go the Viking museum?
- 8 Ehm I would go to the Vi/ Viking museum because ehm you can see many things about them and you ehm/ there ehm they show you how they lived and
- L Mhm.
- 8 (lässt sich nicht unterbrechen) everything about Haithabu, and
- L (fragt dazwischen)  
Yes. Now, what was Haithabu?
- 8 Haithabu was the city ehm where the Vikings lived.
- L Yeah.
- 8 They built up many ehm trading places. And Haithabu/ Haithabu was one of the trading places.





# Zum Nachlesen

**Wode, H. 2009. Frühes  
Fremdsprachenlernen in bilingualen  
Kindergärten und Grundschulen.  
Braunschweig: Westermann**

**ISBN 978-3-14-165001-3**



# ELIAS

## Das Forschungsprojekt

**Dr. Kristin Kersten**

(Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)



# The early bird gets the worm!



**Early Language and Intercultural Acquisition Studies**  
Multilateral Comenius Project funded by the European Commission

# Das EU-Projekt



**ELIAS** (Early Language & Intercultural Acquisition Studies)

## Ziele

- Begleitung bilingualer Kitas
- Förderung des **Erstsprach-** und **Zweitspracherwerb**, **Interkultureller Kompetenz** und **bilingualer Umweltbildung** im Kindesalter
- wissenschaftliche Dokumentation
- Evaluation of von Programmen und Konzepten
- Empfehlungen und Verbreitung der Ergebnisse

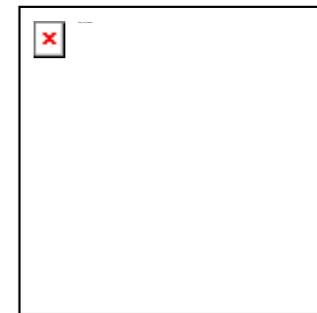




# Das EU-Projekt

## Forschungsnetzwerk

- 18 Partner aus 4 Europäischen Ländern (Belgien, Deutschland, England, Schweden)
- Kooperationspartner aus Italien und den Niederlanden
- 8 Hochschulen
- der Zoologische Garten Magdeburg
- 10 bilinguale Kitas mit English als Fremdsprache (L2),  
1 einsprachig Englische Kita



## Koordination

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg





# Hintergrund: EU Aktionsplan

## Muttersprache plus zwei weitere Sprachen

*Fremdsprachenkenntnisse gehören zu den Kernkompetenzen, die jeder Bürger benötigt für Ausbildung, Beschäftigung, kulturellen Austausch und persönliche Entfaltung... Für die Mitgliedstaaten ist es vorrangig, sicherzustellen, dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird, **denn bereits hier werden die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet und die Fundamente für den späteren Fremdspracherwerb gelegt. ... insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an.***

European Commission: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity:

An Action Plan 2004 – 2006, S. 8

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

**Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung**





# Die Studie

## Ein interdisziplinäres Team:

1. **Kindergärten** ⇨ Langzeitstudie, Pädagogisch Prinzipien
2. **Kulturstudien** ⇨ Interkulturelle Kompetenz
3. **Sprachwissenschaft** ⇨ Zweitspracherwerb (L2)
4. **Sprachtherapie** ⇨ Erstspracherwerb (L1)
5. **Biologiedidaktik &**
6. **Zoo Magdeburg** ⇨ Umweltbildung, Zoopädagogik



# Die Studie

## Begleitende Beobachtung

(Spradley 1980)

- qualitative Forschungsmethode
- Beobachter nehmen an täglichen Routinen teil
- ⇒ integriert ins System der Kindergartens
- Vermeidung von "Testsituationen"
- ⇒ emotionale Stabilität für die Kinder
- **Input und Interkulturelle Kommunikation:**  
Feldnotizen und Beobachtungsbögen
- **Erst- und Zweitspracherwerb:**  
Sprachstandserhebungen





# Materialien

## Als download auf der Webseite

- ELIAS Zwischen- und Abschlussbericht (bald!)
- Informationen, Leitfaden und Pädagogische Konzepte
- Fortbildungsmaterialien für Pädagogen
- Forschungsmaterialien
- Materialien zur Umweltbildung und Zoo-Pädagogik (bald!)
- Präsentationen

[www.elias.bilikita.org](http://www.elias.bilikita.org)



# Bilinguale Kindergärten

## Organisation und Struktur





# Immersion

## Bilinguales / immersives Lernen (e.g. Wode 1995)

- effektivste Methode des frühen Fremdsprachenlernens
  - inhaltsbasiert
- ⇒ integriert Lerninhalte und Sprachenlernen

## Frühbeginn

⇒ **3+ Formel** (Wode 2001)

1. bilinguale Kindergärten
2. immersive Grundschulen
3. bilingualer Unterricht Sek I und II





# Immersion

Prinzip *Immersion* (Genesee 1987, Wode 1995, Zydati 2000):

"Eintauchen ins Sprachbad" der Fremdsprache

- die Fremdsprache wird im täglichen Umgang verwendet:  
⇒ alle täglichen Aktivitäten und Anlässe auf Englisch
  
- ⇒ mehr als 50 % des täglichen sprachlichen Inputs in der Fremdsprache





# Organisation

## Gruppenleitung

- ⇒ eine Kraft, die die Umgebungssprache (L1) spricht
- ⇒ eine Kraft, die die Fremdsprache (L2) spricht  
(MuttersprachlerInnen der L2 in Kita empfehlenswert)
- möglichst mit gleichem zeitlichen Anteil in der Gruppe
- die L2 sollte besonders zu den Kernzeiten des Kita-Alltags präsent sein

***Verteilung von Aufgaben und Autorität  
sollte ausgewogen sein***





# Rolle der ErzieherInnen

- Prinzip ***eine Person – eine Sprache*** (Döpke 1992)  
⇒ jede Person verwendet ausschließlich die eigene Muttersprache im Umgang mit den Kindern

***Verteilung wird konsequent durchgehalten, damit die Kinder lernen, die beiden Sprachsysteme voneinander zu trennen***

- ⇒ die ErzieherInnen sorgen für zeitliche, organisatorische und sprachliche Gerüste und Routinen im Tagesablauf
- ⇒ sie begleiten jede Handlung explizit mit Sprache





# Sprachverwendung

## Sprache

*Jede Handlung wird sprachlich begleitet*

### **Zeitliche und organisatorische Gerüste:**

- ⇒ Routinen (Themen, Aufräumen, Morgenkreis, Essen)
- ⇒ Signale für Routinen (Glocke, Bilder, Symbole, Zeichen)

### **Sprachliche Gerüste:**

- ⇒ Formeln, formelhafte Redenwendungen, viele Wiederholungen
- ⇒ Lieder, Reime, Spiele etc.

(Burmeister & Steinlen 2009)





# Sprachverwendung

## Verständlicher Input: Kontextualisieren

- Körpersprache, Gesten, Mimik, Pantomime
- Bilder / visuelle Hilfen, konkrete Objekte und Materialien, Filme etc.
- deutliche, langsame Aussprache
- Wiederholungen, Paraphrasen, Intonation, Vervollständigungen, Ausschmückungen, "ear catchers":  
*oh, look at this!* ("caretaker speech / motherese")

## "Stummfilm-Technik":

***Die Beziehung zwischen Sprache und Situation muss in jedem Augenblick deutlich sichtbar sein***

(Burmeister & Steinlen 2009)





# Sprachverwendung

## *ErzieherInnen vermeiden:*

- zu übersetzen
- in die L1 zu wechseln
- über längeren Zeitraum zu schweigen
- die Sprache zu vereinfachen ("Pidgin")
- explizite Verbesserungen (statt dessen das Gesagte aufnehmen und korrekt wiedergeben: *recast*)
- Kinder zu zwingen, die L2 zu benutzen
- drohen





# Rolle der Eltern

## *Es ist wichtig, dass die Eltern:*

- das Immersionskonzept voll unterstützen
- sich dafür interessieren, was ihre Kinder ihnen über die Zweisprachigkeit erzählen
- an Kita-Aktivitäten teilnehmen
- ihren Kindern regelmäßig in der L1 vorlesen
- viel ihren Kindern in der Muttersprache sprechen
- ihre Kinder ermutigen, die L2 zu sprechen, aber sie nicht nötigen, sie z.B. vor Freunden zu produzieren
- eng mit den ErzieherInnen zusammenarbeiten
- keine übertriebenen Erwartungen haben





# Die Kinder

- die Kinder lernen mit Freude und großem Stolz
- innerhalb kurzer Zeit verstehen sie den Tagesablauf in der L2
- sie verstehen schnell einzelne Wörter und Phrasen im Kontext
- sie haben kein Problem, nicht jedes Wort zu verstehen, solange ihnen der Sinnzusammenhang klar ist
- das Hörverständnis geht der Sprachproduktion voraus
- die Kinder antworten innerhalb der ersten Jahres zunächst überwiegend in der Muttersprache





# Die Kinder

- sie lernen schnell Lieder und häufige Formeln selbst zu sprechen
- die kreative Verwendung von Sprache erfolgt erst nach einiger Zeit
- sie mischen beide Sprachen spielerisch: *code-mixing* (Gib' mir mal die *milk!*)
- sie machen entwicklungsbedingte Fehler und achten nicht auf Verbesserungen, wenn der Inhalt verstanden wird



# Beispiele

Interviewer: Show me the mouth!

Kind: *Die Maus is nich da.*



Interviewer: Look at the ducks over there!

Kind: *Das ist doch kein Dachs!*

Kind: Eric is red, Paul is dead – and Tini is fat!

# Vorträge

## 1. L1- Erwerb bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund



# Vorträge

**2. L2-Erwerb**

**3. Effekt des Sprachinputs der ErzieherInnen**

**4. Interkulturelle Kommunikation**



# Vorträge



## 5. Bilinguale Umweltbildung: "Grüne Immersion"



# Vorträge



## "Grüne Immersion":

⇒ *immersives Fremdsprachenlernen mit natur- und umweltbezogenen ("grünen") Themen*

(Kersten & Perret 2008)

- Zoopädagogik
- Umweltbildung
- Artenschutz (etc.)



# Der Erwerb der deutschen Sprache bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

**Katharina Neils**

(Logopädische Praxis Magdeburg)

**Prof. Dr. Thorsten Piske**

(Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd)





# Gliederung

1. Allgemeines zur Sprachstandserhebung nach dem SETK 3-5
2. Ergebnisse
  - 2.1 Zur Entwicklung des Deutschen bei bilingual betreuten Kindergartenkindern
  - 2.2 Zur Entwicklung des Deutschen bei bilingual betreuten Mädchen und Jungen
  - 2.3 Zur Entwicklung des Deutschen bei bilingual betreuten Kindern mit und ohne Migrationshintergrund
3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

# 1. Sprachstandserhebung nach dem SETK 3-5

Feststellung Entwicklungsstatus

Veränderungen im Entwicklungsstatus

Ermittlung Veränderungsrichtung





# Verfahren

- Zur Sprachstandserhebung für den Kindergarten wurde ein Verfahren zur umfassenden Sprachstandsdiagnostik bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren benötigt.

## Kriterien:

- Eine umfassende und flächendeckend handhabbare Sprachstandsdiagnose
- Theoretisch begründetes und empirisch bewährtes Testverfahren
- Wissenschaftlich verbindliche Gütekriterien

## Expertise von Fried (2004):

- „Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für den Zweck eines flächendeckenden Einsatzes (...) der SETK 3-5 in der Summe das derzeit beste und damit zu empfehlende Verfahren darstellt.“



# SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder



**Test des rezeptiven wie produktiven Sprachentwicklungsstandes bei Kindern im Alter von 3-5 Jahren**

**Erfasst valide und reliable Aussagen über das jeweils erreichte Sprachentwicklungsniveau.**



# Aufgabenbereiche/Untertests

Dreijährige Kinder	Vier- und fünfjährige Kinder
Verstehen von Sätzen	Verstehen von Sätzen
Enkodierung semantischer Relationen	Satzgedächtnis
Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter	Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter
Morphologische Regelbildung	Morphologische Regelbildung
	Gedächtnisspanne für Wortfolgen





# Durchführung

Dauer von 20-30Minuten.

Durchführung im Kindergarten mit einem einzelnen Kind.

Dokumentation durch Video und Tonaufnahmen.

Auswertung anhand von Normdaten im Protokollheft

Aus den Rohwerten werden T-Werte (normiert) für die Untertests ermittelt.

Aus den entstehenden T-Werten wird das arithmetische Mittel gebildet.



# 2. Ergebnisse

## Zeitlicher Ablauf

Ab Februar  
2009

- Durchführung der 1. Sprachstandserhebung in 7 bilingualen Kindergärten in Deutschland
- Auswertung der Testergebnisse

Ab September  
2009

- Durchführung der 2. Sprachstandserhebung an 7 bilingualen Kindergärten in Deutschland
- Auswertung der Testergebnisse



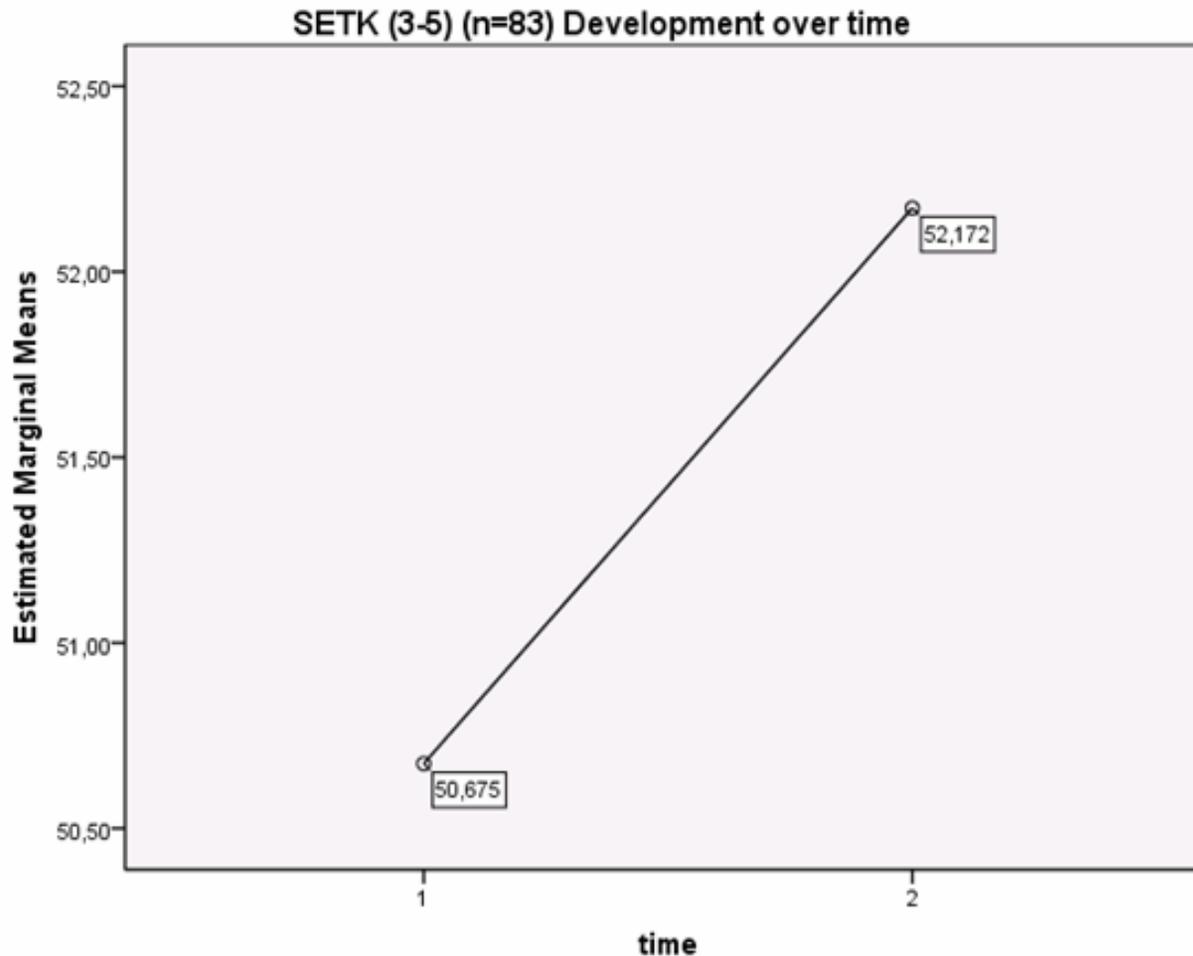


# Überblick über die getesteten Kinder

- Insgesamt nahmen 83 Kinder aus 7 bilingualen Kindertageseinrichtungen an den Sprachstandserhebungen teil.
  - 45 Mädchen und 38 Jungen
  - 71 Kinder ohne und 12 mit Migrationshintergrund
- Zu den beiden Testzeitpunkten waren die Kinder zwischen 3 und 5 Jahre alt.

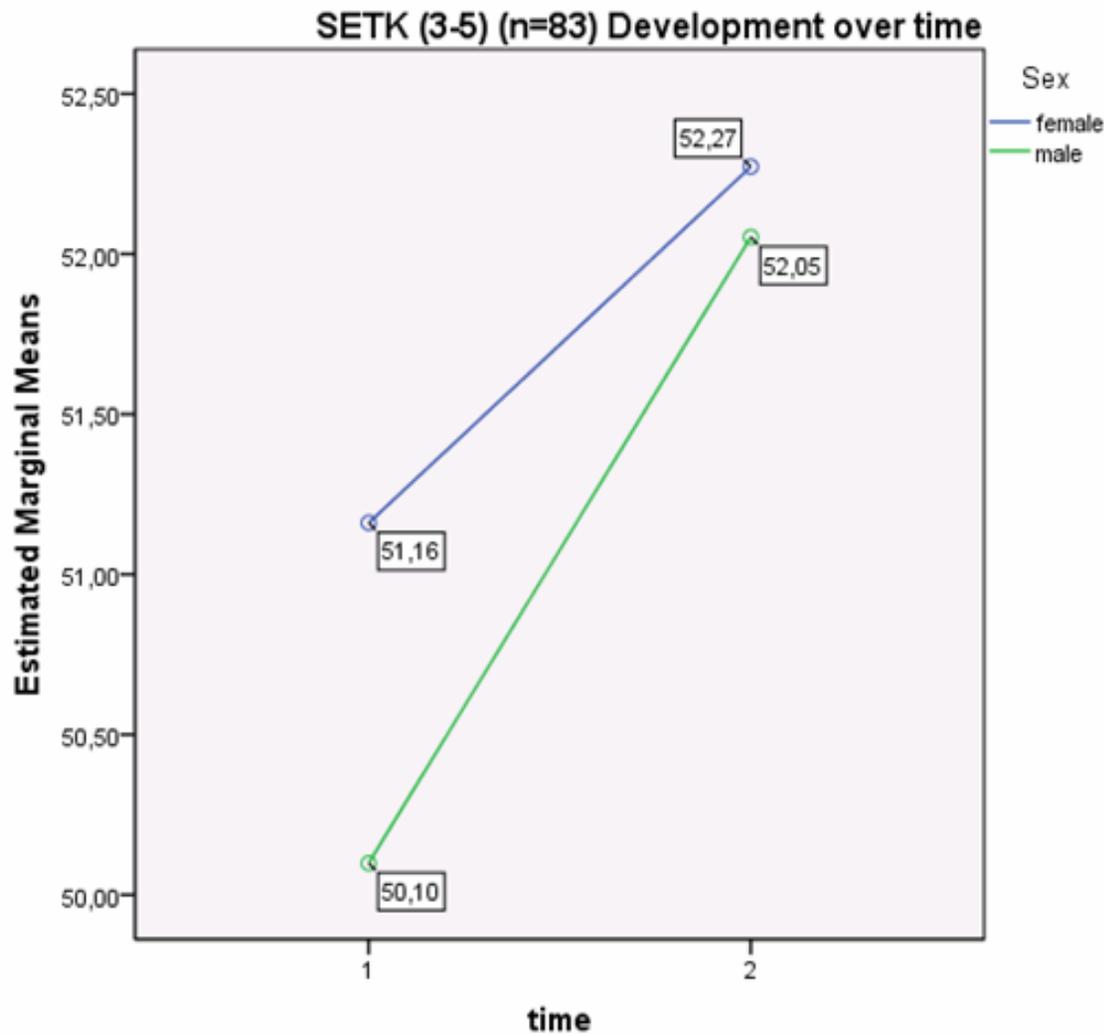


## 2.1 Zur Entwicklung des Deutschen bei bilingual betreuten Kindergartenkindern



⇒ Die Kinder erzielten in Test 2 signifikant höhere Werte als in Test 1.

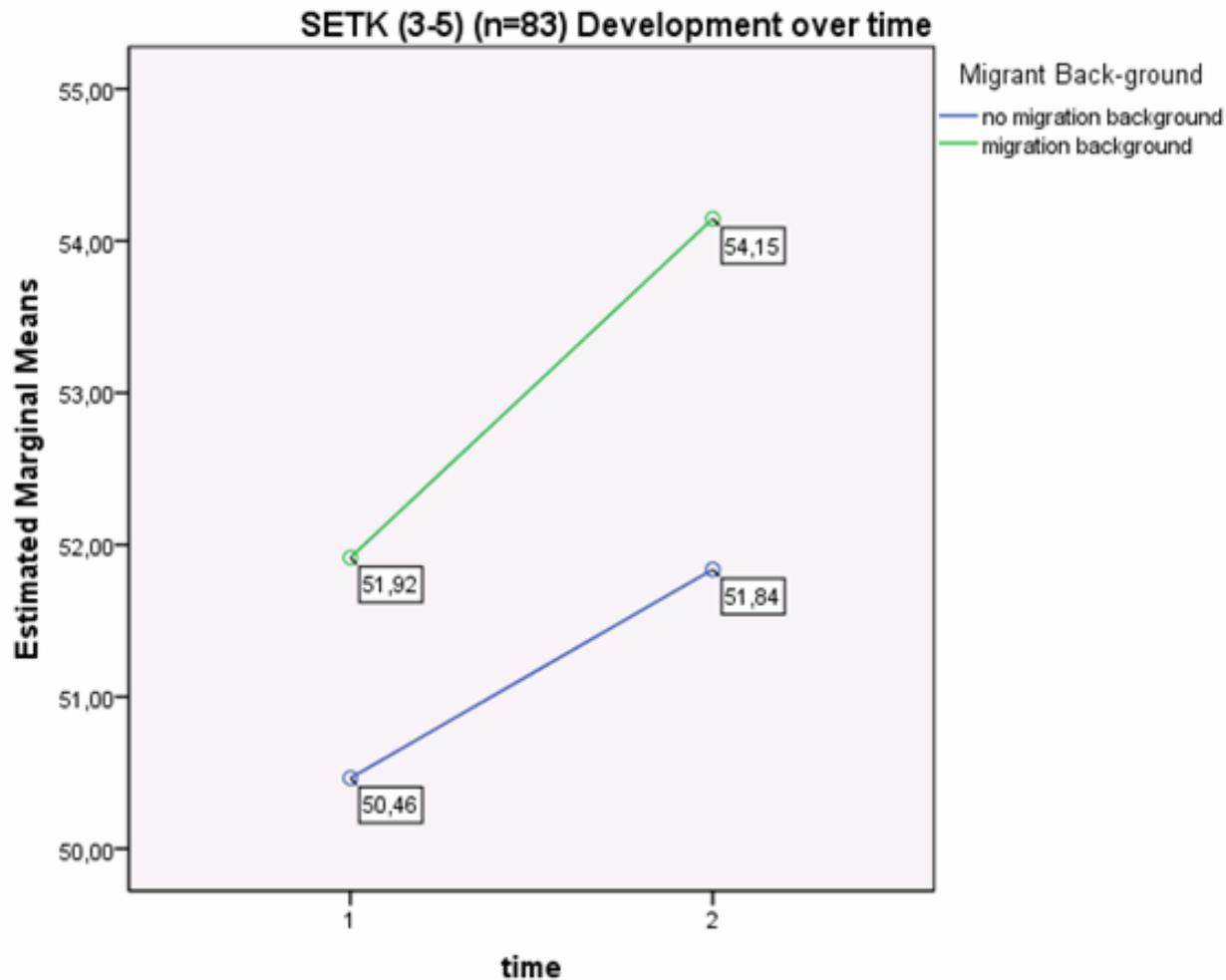
## 2.2 Zur Entwicklung des Deutschen bei bilingual betreuten Mädchen und Jungen



- ⇒ Sowohl Mädchen als auch Jungen erzielten in Test 2 signifikant höhere Werte als in Test 1.
- ⇒ Mädchen und Jungen zeigten in ihrer Entwicklung des Deutschen keine signifikanten Unterschiede.



## 2.3 Zur Entwicklung des Deutschen bei Kinder mit und ohne Migrationshintergrund



⇒ Sowohl Kinder ohne als auch Kinder mit Migrationshintergrund erzielten in Test 2 signifikant höhere Werte als in Test 1.

⇒ Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zeigten in ihrer Entwicklung des Deutschen keine signifikanten Unterschiede.





### 3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

- Während die in Test 1 erzielten Werte der Altersnorm entsprachen, lagen die in Test 2 erzielten Werte bereits über der Altersnorm..
  - Mädchen und Jungen sowie Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zeigten eine ähnlich positive Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse.
- ⇒ **Nach den vorliegenden Daten wirkt sich der intensive und frühe Kontakt zum Englischen nicht negativ auf die sprachliche Entwicklung im Deutschen bei bilingual betreuten Kindern aus.**
- Aber:  
Erheblich mehr Daten müssen erhoben werden, bevor die Aussagen zu Kindern mit Migrationshintergrund verallgemeinert werden können.





***Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!***



# Der Erwerb der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten

**Dr. Anja Steinlen**

(Universität Kiel)

**Prof. Dr. Gisela Håkansson**

(Universität Lund, Schweden)

**Prof. Dr. Alex Housen**

(Universität Brüssel, Belgien)





# Gliederung

1. Einführung
2. Vorstellung der L2-Sprachtests
3. Ergebnisse
  - 3.1 Allgemeine Entwicklung
  - 3.2 L2-Kontakt
  - 3.3 Geschlecht
  - 3.4 +/- Migrationshintergrund
4. Zusammenfassung



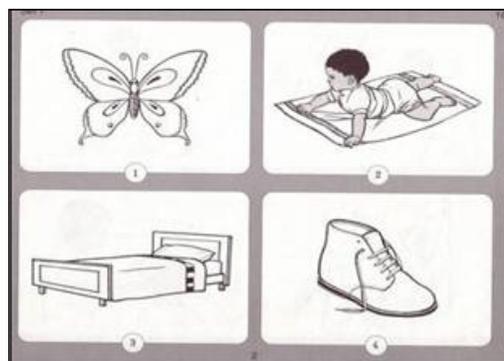


# 1. Einführung

- Wenn Kinder mit der englischen Sprache in der Kita „klarkommen“, dann geht das nicht ohne grammatische und lexikalische Kenntnisse: Wie entwickeln sich diese während der Kitazeit?
- Gibt es Faktoren, die diesen Erwerb beeinflussen, z.B. das Geschlecht der Kinder, ihr sprachlicher Hintergrund oder die L2-Kontaktzeit?



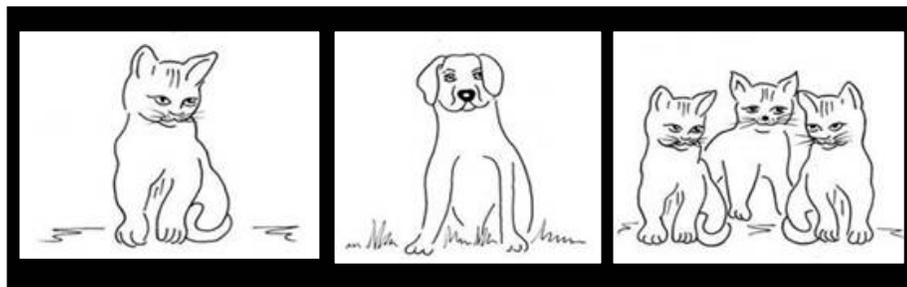
# 2. Vorstellung der ELIAS-Tests



## BPVS

(British Picture Vocabulary Scale)

## ELIAS-Grammatiktest



Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung

© ELIAS

### 2 Tests zum Hörverständnis

- beide Tests sind Bildzeigetests und im Abstand von 1 Jahr wiederholt worden

#### 1) BPVS II (Dunn et al. 1997)

- standardisierter Test zum Wortschatzerwerb
- standardisiert an 2571 monolingualen englischen Kindern und 410 EAL-Kindern
- Zum 1. Mal vor 15 Jahren im Kindergarten-Immersionkontext in Kiel-Altenholz verwendet
- Positiv: Werte zeigen uns einen Vergleich zu Altersnormen zu monolingualen englischen und EAL-Kindern
- Methode: Kinder sehen 4 Bilder, Beobachter sagt: „*Show me baby*“ und das Kind zeigt auf das Bild, von dem es glaubt, dass es dem gehörten Satz entspricht
- Begriffe werden natürlich immer schwerer, alles dauert ca. 10 Min

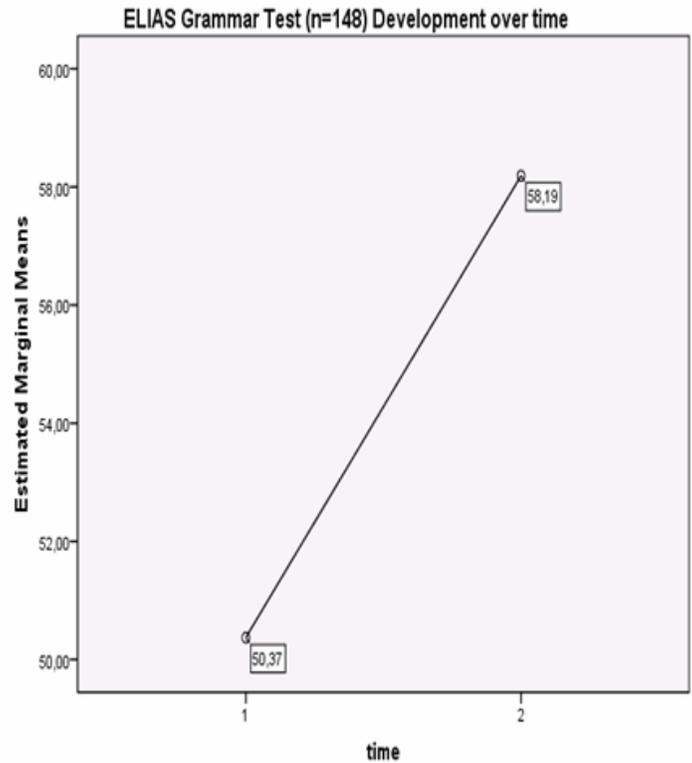
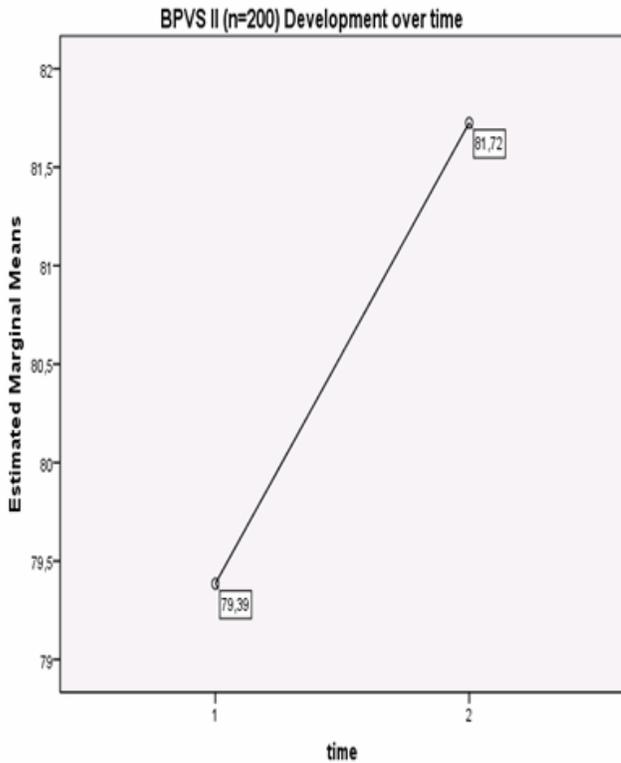
#### 2. ELIAS Grammatiktest

- Nicht-standardisierter Test, d.h. es liegen keine Vergleichswerte vor
- Hoffnung: Standardisierung (deshalb Kontrollgruppe mit 30 monolingualen englischen Kindern)
- Bildzeigetest mit 3 Bildern: zwei Bilder unterscheiden sich durch eine grammatisches Phänomen (+/- PLU), ein Bild ist ein „Ablenker“: Wenn das Kind diesen Ablenker wählt, dann ist ziemlich sicher, dass es am Vokabular haperte
- 9 grammatische Phänomene (Pienemann 1998): AGRc (the sheep is/are sleeping), AGRv (the sheep sleep/s), GEN (the girl is kissing the boy / the boy's dog), POSS (his/her cat), PROsg (she/he is singing), PROob (the girl is kissing him/her), NEG (the boy is (not) running), SVO (the boy is touching the girl – the girl is touching the boy), PLU (cat/s)
- Beobachter fragt z.B. „*Show me cats*“ und Kind zeigt auf das Bild, vom dem es glaubt, das es dem Satz entspricht
- Dauer: ca. 10 Minuten



# 3. Ergebnisse

# 3.1 Entwicklung T1-T2



- Signifikante Verbesserung von T1 zu T2

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung

© ELIAS

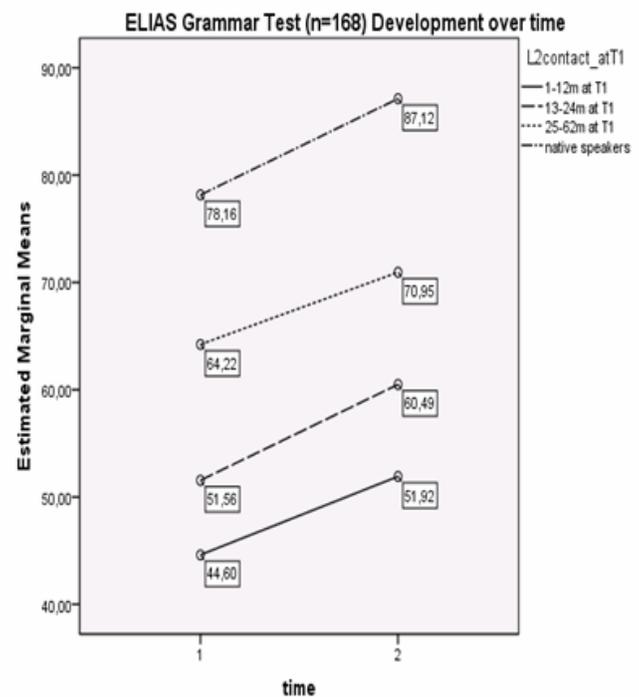
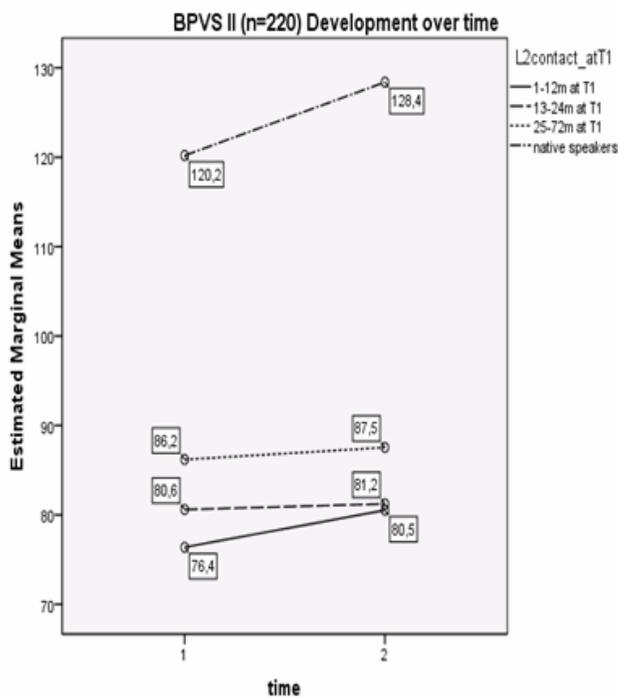
**Ich zeige Ihnen nun einige Abbildungen, die immer gleich aufgebaut sind:**

- Auf der Y-Achse sehen Sie die Ergebnisse für die Kinder, die diese Tests zweimal durchlaufen haben: Bei 100% hätten die Kinder alle Bilder korrekt identifiziert
- Auf der X-Achse sehen Sie, wie sich diese Ergebnisse innerhalb der 2 Testzeitpunkte (innerhalb eines Jahres) verändert haben
- linke Graphik: BPVS mit 200 Kindern, rechts: GRA mit 148 Kindern (nur Kinder aus bilingualen Kitas)

**Ergebnis für die zeitliche Entwicklung allgemein:**

- sowohl das lexikalische Hörverständnis als auch das grammatische Hörverständnis verbessert sich immens von Test 1 zu Test 2 (z.B. GRA: 52% → 59% = 15% Verbesserung)
- diese Unterschiede sind signifikant
  - ➔ Durch das bilinguale Programm in der Kita erwerben die Kinder grammatisches und lexikalisches Wissen in der L2, das sie (zumindest) passiv anwenden können
  - ➔ Siehe auch Wode 2006, Rohde & Tiefenthal 2002, Rohde 2005, Burmeister & Steinlen 2008, Steinlen 2008, Steinlen & Rogotzki 2009, Håkansson 2007, Housen 2002

# 3.2 Entwicklung T1-T2: L2-Kontakt



- Signifikante Verbesserung über die Zeit für alle Gruppen
- Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen mit hoher/niedriger L2-Kontaktdauer

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

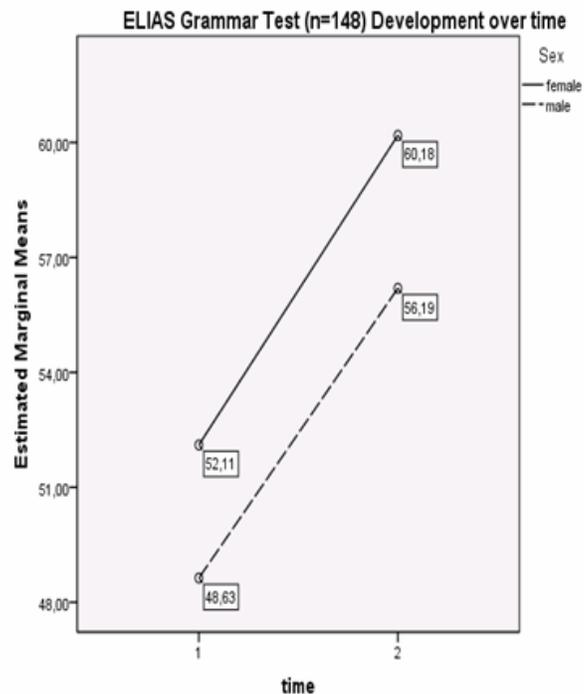
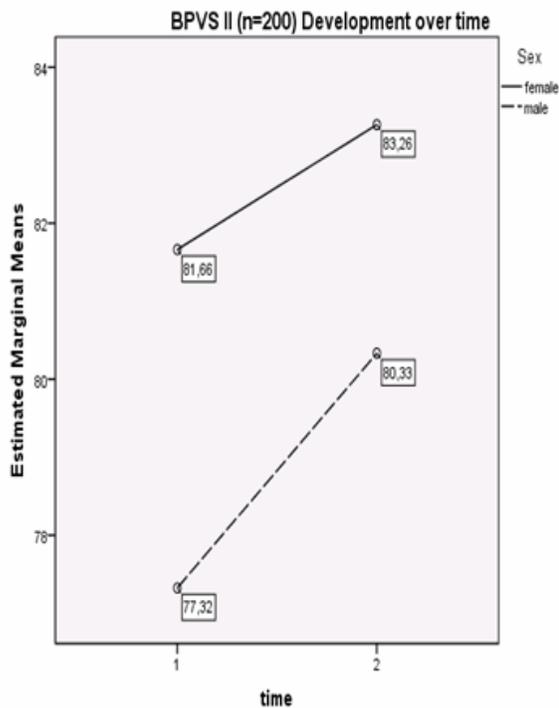
Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung

© ELIAS

## Ergebnis für die zeitliche Entwicklung: mit Ausrichtung auf den L2-Kontakt (in Monaten)

- dieses sind dieselben Abbildungen, die wir vorher gesehen haben: Y-Achse zeigt an, wie viele Bilder korrekt gezeigt wurden, X-Achse zeigt Ergebnisse aus Test 1 und Test 2 an
- Unterschied: die Kinder wurden in 3 Gruppen aufgeteilt und zwar je nachdem, wie viel **Monate** L2-Kontakt sie zum Zeitpunkt des 1. Tests hatten: Gruppe 1 hatte 1-12 Mo, Gruppe 2 hatte 13-24 Mo und Gruppe 3 hatte 25-62 Monate L2 Kontakt. Die Ergebnisse der „native speakers“ (Kontrollgruppe aus England) sind beigefügt
- Abbildung zeigt deutlich:
  - je mehr L2-Kontakt die Kinder haben, desto besser schneiden sie im BPVS und im Grammatiktest ab, d.h. die Kinder mit großer L2-Kontaktdauer sind viel besser als die Kinder mit wenig L2-Kontaktdauer
  - alle 3 Gruppen verbessern sich von Test 1 bis Test 2 enorm (signifikante Unterschiede)

# 3.3 Entwicklung T1-T2: Geschlecht



- Signifikante Verbesserung über die Zeit für beide Gruppen
- Keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen

## Ergebnisse für die zeitliche Entwicklung: mit Ausrichtung auf das Geschlecht der Kinder

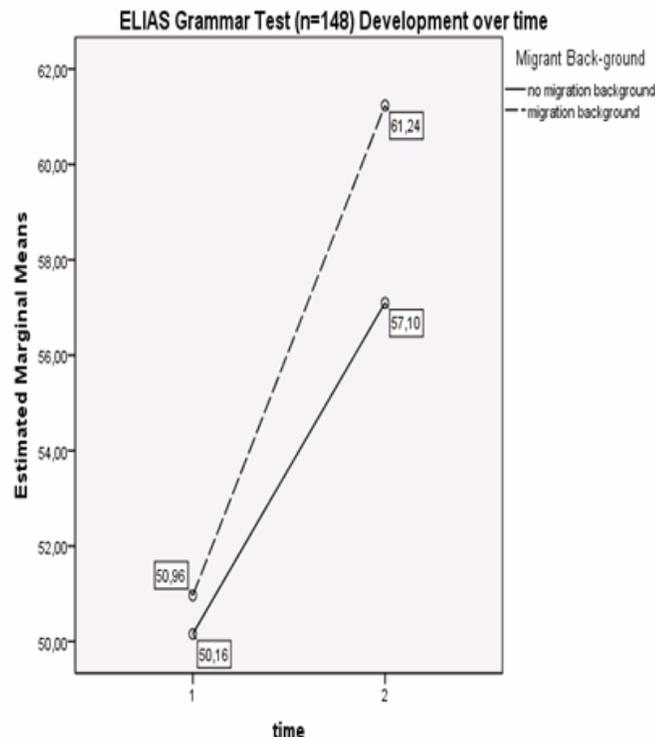
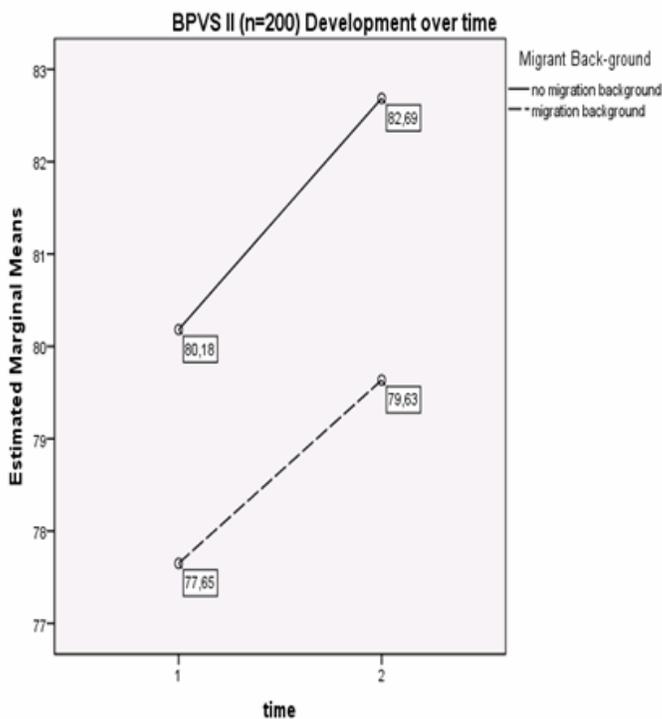
In der Presse geistern immer wieder Nachrichten darüber, wie sehr Jungen in ihrer Entwicklung und Bildung den Mädchen hinterher hinken. Besorgte Eltern fragen deshalb immer wieder nach, ob nur Mädchen, nicht aber Jungen von dem bilinguale Programm in der Kita profitieren würden.

Wieder sehen wir die die **gleichen Abbildungen**, mit der Zeitleiste und den Ergebnissen, rechts GRA, links BPVS. Diesmal aber fragen wir uns, ob Mädchen und Jungen in diesen 2 L2-Tests unterschiedlich abgeschnitten haben (grün: Jungen, blau: Mädchen).

Die Ergebnisse für die Variable Geschlecht:

- Die Jungen- und die Mädchengruppe verbessern sich signifikant von Test 1 zu Test 2, da gibt es keine Unterschiede
- Auch wenn es nicht so aussieht: Statistische Analysen zeigten keine Unterschiede in den Ergebnissen zwischen Mädchen und Jungen, weder für GRA noch für BPVS, d.h. beide Gruppen waren gleich gut
- ➔ Fazit: Das Geschlecht der Kinder gibt keine Auskunft darüber aus, wie sie in den L2-Hörverstänidnistests abschneiden werden, zumindest nicht im Kindergarten und nicht für diese Art von Tests
- ➔ Siehe auch folgende Studien: Natorp 1975, Rohde & Tiefenthal 2002, Steinlen 2008, Steinlen & Rogotzki 2009

# 3.4 Entwicklung T1-T2: Migrationshintergrund



- Signifikante Verbesserung über die Zeit für beide Gruppen
- Keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung

© ELIAS

## Ergebnisse für die zeitliche Entwicklung: mit Ausrichtung auf den Migrationshintergrund der Kinder

Über Kinder mit Migrationshintergrund haben wir heute schon gehört und zwar in Bezug auf ihre Leistungen in Deutsch. Viele Eltern fragen sich, ob ihre Kinder, deren L1 nicht Deutsch ist, von einer zusätzlichen Fremdsprache in der Kita überfordert seien, und diese nicht mehr lernen könnten. Kurz: Das Gehirn kennt keinen Sprachensperre (siehe Franceschini 2002). Übrigens haben wir aus den Fragebögen erfahren, ob die Kinder einen Migrationshintergrund besaßen oder nicht.

Was sagen die Ergebnisse für die Migrantenkinder?

Wieder sehen Sie ähnliche Abbildungen wie vorher, diesmal aber wurden zwei Gruppen gebildet (26% haben Migrationshintergrund, 74% haben keinen). Alle Migrantenkinder kommen übrigens aus einer Kita, aus Tübingen, insgesamt sind es 30% der getesteten Kinder)

- Beide Gruppen zeigen enorme Verbesserungen in ihren Ergebnissen in Test 2 im Vergleich zu Test 1
- Statistische Analysen zeigen, dass sich die Migrantenkinder in ihren Ergebnissen von den deutschen Kinder NICHT unterscheiden, d.h. sie schneiden in beiden L2-Tests genau gleich ab (und tendenziell sogar besser, wenn auch statistisch (noch) nicht signifikant).

→ Fazit: der sprachliche Hintergrund scheint großen Einfluss darauf zu haben, wie gut oder wie schlecht die Kinder in den L2-Bildzeigetests abschneiden

→ Kinder mit Migrationshintergrund schneiden wie monolinguale Kinder ab: bereits eine Fremdsprache ist im Gehirn etabliert und die neue Sprache kann eingefügt werden. Kinder werden also durch die bereits existierenden Sprachen nicht beim Fremdspracherwerb gebremst, wenn die Sprachen ALTERSGEMÄß ausgebildet sind.

→ Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, lernen die 3. Fremdsprache schneller!!!!

→ Siehe auch McMullen 2004, Hurd 1993 (für Kanada) und Klieme 2006 (Ergebnisse der DESI-Studie)



## 4. Zusammenfassung

### Die Ergebnisse werden beeinflusst durch

- die Dauer des L2-Kontakts,
- den sprachlichen Hintergrund,
- die Qualität des L2-Inputs („IM-score“).

### Keinen Einfluss hat

- das Geschlecht der Kinder.





# Großer L2-Lernerfolg in bilingualen Immersionsprogrammen in Kindergärten!



# Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung


  
© ELIAS

## Verwendete Literatur:

- Burmeister, P. & Steinlen, A.K. (2008). Sprachstandserhebungen in bilingualen Kindertagesstätten: Das erste Jahr. In: G. Blell & R. Kupetz (Hrg.), *Sammelband des 3. Niedersächsischen Kolloquiums der Fremdsprachendidaktik vom 11. Mai 2007 in Hannover*. Frankfurt: Lang, 129-146.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M., Whetton, C. & Burley, J. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale*. 2nd Edition. Windsor: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Franceschini, R. (2002): „Das Gehirn als Kulturinskription“. In: Müller-Lancé, J./Riehl, C. M.: *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker Verlag: 45-62.
- Håkansson, G. (2007). Bilingual education - the Swedish experience. *Forum of Public Policy: Oxford Round Table*. 151 – 161.
- Housen, A. (2002). Processes and outcomes in European models of multilingual education. *Bilingual Research Journal*, 26, 1, 43-62.
- Hurd, M. (1993). Minority language children and French Immersion: Additive multilingualism or subtractive semi-lingualism? *The Canadian Modern Language Review*, 49, 514-525.
- Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf).
- Natorp, E. (1975). Französisch im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung. *Die neueren Sprachen* 24. 495-512.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Benjamins: Amsterdam
- Rohde, A. (2005). *Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitspracherwerb*. Trier: WVT.
- Rohde, A. & Tiefenthal, C. (2002). On L2 lexical learning abilities. In: Burmeister, P., Piske, T., & Rohde, A. (eds.). *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT, 449-471.
- Steinlen, A.K., 2008, Comprehension of L2 grammar in a German-English bilingual preschool. Alexandre Nikolaev & Niemi, Jussi (ed.), *Two or More Languages: Proceedings from the 9<sup>th</sup> Nordic Conference on Bilingualism, August 10-11, 2006, Joensuu*. Studies in Languages, vol. 43. Joensuu: University of Joensuu, Finland. 212-221.
- Steinlen, A.K. & Rogotzki, N. (2009). Comprehension of L2 grammar in a bilingual preschool: a developmental perspective. In: T. Marinis, A. Papangeli & V. Stojanovik (eds.), *Proceedings of the Child Language Seminar 2007 - 30th Anniversary*, Reading: University of Reading. 163-173.
- Wode, H. (2006). Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdspracherwerb. In: Hildegard Rieder–Aigner (Hrg.), *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team*. VII. 22. Regensburg/Berlin: Walhalla. 1-16. ([www.fmks-online.de/download](http://www.fmks-online.de/download)).

# Der Sprachinput in der Fremdsprache

**Martina Weitz**

(Universität Köln)

**Marion Salentin**

(Universität Köln)

**Svenja Pahl**

(Universität Köln)

**Prof. Dr. Andreas Rohde**

(Universität Köln)





# Gliederung

1. Hintergrundinformationen
2. Input Quality Observation Scheme (IQOS)
  - 2.1 Motivation
  - 2.2 Vorgehensweise
  - 2.3 Entwicklung
  - 2.4 Kategorien
3. Video-Beispiel
4. Ergebnisse
5. Fazit



# 1. Hintergrundinformationen

- Immersionsprogramme → erfolgreichste Methode des frühen L2-Erwerbs
- Unterschiede zwischen Kindergartenprogrammen (Aufbau, Qualifikation der Erzieher, Einsatz der L2, etc.)
- Unterschiede im Sprachentwicklungsstand
- Hypothese: qualitativ hochwertiger und quantitativ umfangreicher und verständlicher Input sind für den Zweitsprachenerwerb besonders förderlich

Wie viele unterschiedliche Studien und auch die Ergebnisse des ELIAS-Projektes zeigen, stellen Immersionsprogramme eine der erfolgreichsten Methoden dar, eine zweite Sprache so früh und so effektiv wie möglich zu erwerben.

Wie wir bereits gehört haben, kommt das Wort *Immersion* von *to immerse*, was eintauchen bedeutet; Man taucht also in ein Sprachbad ein, d.h. es soll eine Situation hergestellt werden, in der die Kinder so viel wie möglich von der fremden Sprache umgeben sind, und sie so natürlich wie möglich erwerben können.

Man könnte im Grunde also ganz naiv daraus schließen, dass allein das „Ausgesetztsein“ der fremden Sprache eine hohe sprachliche Kompetenz zur Folge hat.

Aber reicht es, Kinder einfach nur mit der Sprache zu umgeben, oder muss der Sprachinput auf eine bestimmte Weise modifiziert werden? Ziel der Studie, die ich Ihnen heute vorstelle ist es, diesen Sprachinput, den die Kinder bekommen, genauer zu analysieren und die Auswirkungen auf die Sprachkompetenz (-performanz) zu untersuchen.

Betrachtet man aber unterschiedliche bilinguale Kindergartenprogramme, kann man deutliche Unterschiede feststellen. Diese Unterschiede betreffen z.B. grundlegende Faktoren, wie den Aufbau und die Organisation der Kita oder das pädagogische Konzept was sie verfolgen. Und auch die Qualifikation der L2-Kräfte (also die Personen, die die für die Kinder fremde Sprache sprechen) und die Art und Weise wie sie die Sprache einsetzen. D.h. innerhalb unterschiedlicher Kindergartenprogramme scheint auch das Verständnis davon, wie ich Sprache einsetze um den Spracherwerb möglichst effektiv zu gestalten, ein anderes zu sein.

Wie gerade in der Präsentation der Testergebnisse deutlich wurde, lassen sich außerdem statistisch signifikante Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung der Kinder feststellen.

Unser Ziel ist es diese zwei Faktoren aufeinander zu beziehen, d.h. unsere Annahme ist, dass ein qualitativ hochwertiger und quantitativ umfangreicher und verständlicher Input und eine erfolgreiche sprachliche Interaktion für den Zweitsprachenerwerb besonders förderlich sind.

Aufgrund dieser Hypothese wurde innerhalb des ELIAS-Projektes ein Beobachtungsinstrument entwickelt, welches versucht zu erfassen, welchen sprachlichen Input die Erzieher für die Kinder bereitstellen und wie die Interaktionen zwischen Kind und Erzieher beschaffen sind.



## 2. Input Quality Observation Scheme (IQOS)



## 2.1 Motivation

- Existierende Beobachtungsbögen (COLT, TALOS, etc.) untersuchen kommunikativen Grad des Fremdsprachenunterrichts im Schulkontext.
- ELIAS Beobachtungsbogen → systematische Beobachtung des Inputs und der interaktiven Situationen im Kindergartenkontext

Während es für den schulischen Kontext bereits Beobachtungsbögen gibt, die den kommunikativen Grad des Fremdsprachenunterrichts untersuchen und evaluieren (z.B. COLT oder TALOS), mussten wir ein solches Instrument für den Kita-Kontext erst entwickeln.

Ziel des ELIAS-Beobachtungsbogens ist es also, die sprachliche und interaktive Situation in unterschiedlichen Kindergartenprogrammen systematisch zu beobachten und den Einsatz der Sprache zu evaluieren; d.h. zu untersuchen, wie der Input beschaffen sein müsste, um den bestmöglichen Lerneffekt zu erzielen.

COLT = Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Spada & Fröhlich 1995

TALOS = Target Language Observation Scheme: Ullman & Geva 1983

## 2.2 Vorgehensweise

- L2 Erzieher wird mit dem Beobachtungsbogen beobachtet: Wert gibt die Inputqualität und -quantität an.
- Ergebnisse werden verallgemeinert → repräsentative Input- und Interaktionsmuster werden abgeleitet.

IQOS – Input Quality Observation Scheme

Name of researcher/s:		Date:									
Name of preschool:		L2 Teacher:									
Please use the following scores for all checklist-observations:											
Codes: VL (Very Low): 1		L (Low): 2				H (High): 3					
VH (Very High): 4		N.A. (Not Applicable): leave blank (only applies to blue fields!)									
Observation	Date										
	Situation										
	Activity										
General information	Duration (min)										
	Number of children										
	Average age of children										
	Number of native speakers (children)										
	Number of participating L1 teachers										
	Number of L2 teachers present										
Activity: Focus on A: form, B: form (communicative context), C: meaning											
<b>TEACHER</b>											
Quantity	L2 amount										
	Absence of L1 use / translation										
Quality	Adapted speech (rate of speech, intonation)										
	Varied input (complex/diverse "rich")										
	Verbal acknowledgment of children's interactional moves										
	Ritualized language/phrases (for scaffolding)										
Focus on form (metalinguistic)											
Promoting comprehension	Explanation & comparison										
	Ensuring children's comprehension										
	Gestures / facial expressions / acting (internal)										
Reacting to children's output	Pictures / objects / realia (external)										
	Encourages and maintains L2 output										
	Implicit corrective feedback										
Absence of explicit corrections / forcing correct imitation											
<b>CHILDREN</b>											
Children's reaction	Children listen										



Der Bogen wird folgendermaßen eingesetzt:

Ein L2-Erzieher wird mit dem Beobachtungsbogen beobachtet, so dass für diesen Erzieher ein Wert ermittelt werden kann, der die Input- und Interaktionsqualität und -quantität widerspiegeln soll.

Mithilfe des Bogens werden bestimmte Input- und Interaktionsmuster/typen auf dessen Anwesenheit geprüft. Zur inhaltlichen Skizzierung dieser Muster kommen wir später.

Die so erhobenen Ergebnisse werden dann als repräsentativ für ein bestimmtes Input- und Interaktionsmuster gesehen und auf den allgemeinen Spracheinsatz verallgemeinert.

## 2.3 Entwicklung

- Erste Beobachtungskategorien aufgrund bestehender Einzelhypothesen  
→ Bezugnahme auf existierende Studien
- Durch wöchentliche Beobachtungen: welche Kategorien sind beobachtbar, welche weiteren wichtigen Aspekte sollten aufgenommen werden? etc.

Der ELIAS-Beobachtungsbogen stützt sich sowohl auf bereits existierende Studien als auch auf eigene Beobachtungen und Erfahrungen.

Bei der Erstellung des Bogens haben wir uns zunächst hauptsächlich auf bereits existierende Studien gestützt. Besonders wichtig erschienen uns die drei Aspekte Input, Interaktion und Output, die von Krashen (1982), Long (1980) und Swain (1998) untersucht wurden.

Bei Krashen (*Input Hypothesis*) ging es uns hauptsächlich um die Frage, wie der Sprachinput vom Erzieher verständlich gemacht werden kann, d.h.: Wie werden Äußerungen kontextualisiert (wie wird Sprache mit Gestik, Mimik, Bildern oder auch Objekten verständlicher gemacht); verändern die Erzieher ihre Intonation und die Sprechgeschwindigkeit?

Eines der wichtigsten Kriterien in Longs Ansatz ist bspw. die Verständnisüberprüfung (*comprehension checks*), d.h.: Welche Strategien können vom Erzieher eingesetzt werden, um sicher zu stellen, dass das Gesagte verstanden wurde? Und natürlich grundsätzlich: Werden diese Strategien eingesetzt? Wie werden Bedeutungen ausgehandelt?

Da die Sprachproduktion im Kindergarten meist noch sehr gering ist, ging es uns bei Swains Hypothese zum „verständlichen Output von Sprache“ ganz grundsätzlich um ein einladendes und zu Output motivierendes Umfeld; d.h. eine angstfreie Atmosphäre, in der die Kinder ermutigt, aber nicht gezwungen werden, Sprache zu produzieren.

Qualitativer Aspekt / wöchentliche Beobachtungen:

Ausgehend von einigen wichtigen Kategorien haben wir den Beobachtungsbogen dann durch fortlaufende Beobachtungen weiter verändert und die Kategorien immer wieder modifiziert. Die Checkliste sollte in der Situation selbst (und nicht anhand von Videomaterial) ausgefüllt werden, daher war es wichtig, die Kategorien so zu gestalten, dass es den Beobachtern möglich ist, sie in Echtzeit auszufüllen.

## 2.3 Entwicklung

- Systematische Beobachtung: klar definierte Kategorien, detaillierte Beschreibungen der einzelnen Kategorien, Beobachtertrainings, etc.
- Quantitative Datenerhebung: Kategorien werden als sehr hoch, bzw. sehr gering bewertet, d.h. von 1 (sehr selten/wenig) zu 4 (sehr häufig/viel).
- Interrater Reliabilität: statistische Analyse, Beschreibung der einzelnen Kategorien und Videos mit exemplarischer Bewertung und Erklärung

Ziel ist die systematische Beobachtung durch klar definierte Kategorien, detaillierte Beschreibungen der einzelnen Kategorien, und Trainings der verschiedenen Beobachter zum Einsatz des Beobachtungsbogens, etc. Das Augenmerk soll also nur auf ganz bestimmte Aspekte gerichtet werden, andere können in der jeweiligen Beobachtungssituation ausgeblendet/ignoriert werden.

Wie bereits angesprochen, handelt es sich hier um eine quantitative Datenerhebung. D.h. Ziel des Bogens ist es, statistisch repräsentative und quantifizierbare Daten zu erheben. Die Kategorien werden von den Beobachtern also auf einer Skala von 1-4 bewertet, 1 bedeutet sehr selten oder sehr wenig; 4 bedeutet sehr häufig oder sehr viel.

Bei einem solchen Instrument, das nicht nur von einer bestimmten Person eingesetzt werden soll, sondern von unterschiedlichen Beobachtern („raters“) ist es wichtig zu zeigen, dass die Ergebnisse weitestgehend unabhängig vom Beobachter sind. Es muss also die „Interrater-Reliabilität“, oder auch „Urteilerübereinstimmung“ überprüft werden. Hierbei handelt es sich um ein Gütekriterium der Objektivität (es soll also gezeigt werden, dass die Beobachtungen weitestgehend objektiv und nicht subjektiv sind). Bei einer statistisch signifikant hohen Interrater Reliabilität kann dann also davon ausgegangen werden, dass der Beobachtungsbogen von unterschiedlichen geschulten Personen eingesetzt werden kann und die Ergebnisse miteinander verglichen werden können.

Durch eine statistische Analyse konnte für den ELIAS-Beobachtungsbogen eine hoch signifikante Interrater- Reliabilität nachgewiesen werden. Außerdem soll die Objektivität durch genaue Beschreibungen der Kategorien und durch Videos mit exemplarischer Bewertung und Erklärung garantiert werden.

## 2.4 Kategorien

Einzelkategorien zusammengefasst in thematische Blöcke:

1. Input Quantität: Input Menge, Übersetzungen in L1
2. Input Qualität: angepasste Sprache, reichhaltiger Input, ritualisierter Input, etc.
3. Verständnissicherung / -förderung: Verständnisüberprüfung, Kontextualisierung, Erklärungen, etc.
4. Reaktionen auf Sprache der Kinder: Förderung, bzw. Aufrechterhaltung von L2-Output, implizites korrekatives Feedback, etc.
5. Reaktionen der Kinder: Aufmerksamkeit



Jetzt möchte ich Ihnen noch einen kurzen Überblick über die Kategorien geben:

Zusammengefasste Einzelkategorien in thematischen Blöcken:

1. Input Quantität:
  - Input Menge: introvertierte oder extrovertierte Erzieher? Werden die meisten Handlungen mit Sprache begleitet oder gibt es viele stille Phasen?
  - Übersetzungen in die L1
2. Input Qualität:
  - angepasste (adaptierte) Sprache: Sprechtempo, bestimmte Wörter besonders betont, etc.
  - reichhaltiger Input: keine vereinfachte Sprache, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, neue Strukturen und Wörter aus dem Input herauszufiltern
  - ritualisierter Input: um sprachliche Gerüste zu bieten; u.a. ritualisierte Situationen sprachlich zu begleiten „It's pack-up time“, „Wash your hands, please“
3. Verständnissicherung:
  - Kontextualisierung: Mimik, Gestik, Bilder, Objekte, Flashcards, etc.
  - Verständnisüberprüfung: Strategien des Erziehers um sicherzustellen, ob die Kinder die Äußerungen verstanden haben, z.B. durch (non-) verbale Reaktion auf Aufforderungen
  - Erklärungen: durch Erklärungen oder Vergleiche das Gesagte verständlich machen
4. Reaktionen auf Sprache der Kinder:
  - Förderung, bzw. Aufrechterhaltung von L2-Output (ermutigt zu Äußerungen wie „Can you zip my zipper, please?“)
  - implizites korrekatives Feedback: Übertragung der Kindersprache in die L2; L2 Äußerungen zielsprachengerecht zu formulieren
5. Reaktionen der Kinder:
  - Aufmerksamkeit: kann das Kind / die Kinder den Input, der für diese Situation beschrieben wird, überhaupt annehmen?



# 3. Video-Beispiel



# 4. Ergebnisse



# Allgemeine Informationen

- Daten für 21 Erzieher/innen in 9 Kindergärten erhoben
- Checklistenwerte (IM-Scores) in 3 Gruppen mit möglichst homogener Kinderzahl unterteilt:
  1. IM-Score low
  2. IM-Score middle
  3. IM-Score high
- Korrelation der Checklistenwerte mit Sprachtestergebnissen

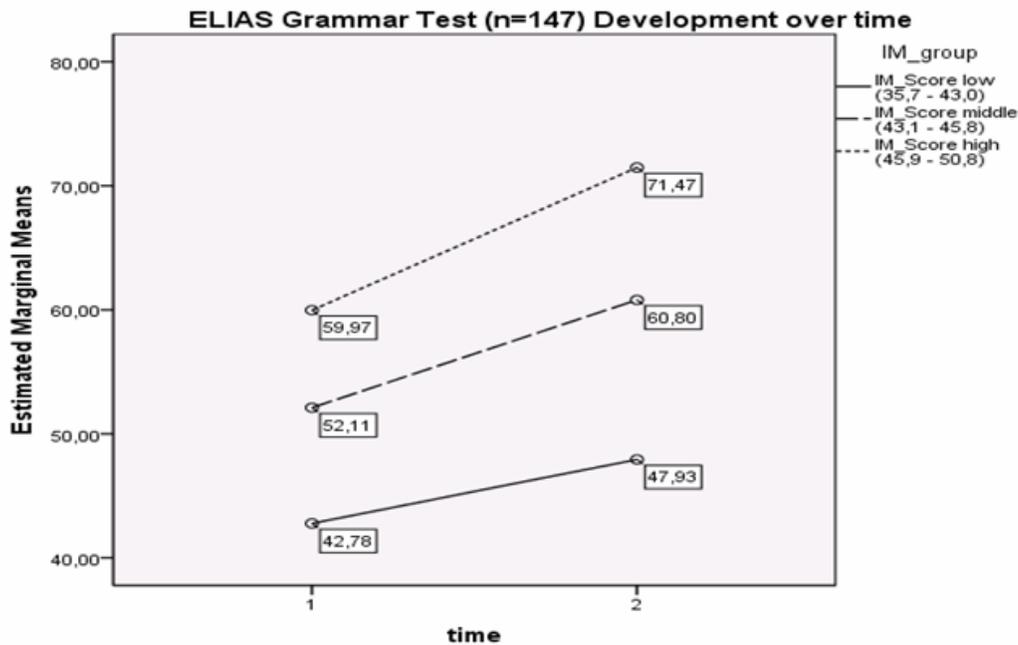
-Geringster möglicher Wert beim IM-Score ist 15; höchster möglicher Wert ist 60.

-Mit Hilfe der Checklistenwerte von jedem Erzieher konnte für jedes Kind (das an beiden Tests und Testzeitpunkten teilgenommen hat) ein Input-Wert (IM-Score) ermittelt werden; d.h. ein Wert, der aussagt, wie der Input, den das Kind bekommt, beschaffen ist.

- Gruppen:

- Kinder mit dem am wenigsten förderlichen Input (niedrigster IM-Score)
- Kinder mit einem qualitativ mittleren IM-Score
- Kinder mit dem qualitativ besten Input (am förderlichsten, laut Zweitsprachenliteratur)
- Es wurde nun versucht die sprachliche Entwicklung der Kinder mit den unterschiedlichen Input-Mustern zueinander in Beziehung zu setzen; d.h.: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Qualität des Inputs und sprachlicher Kompetenz?

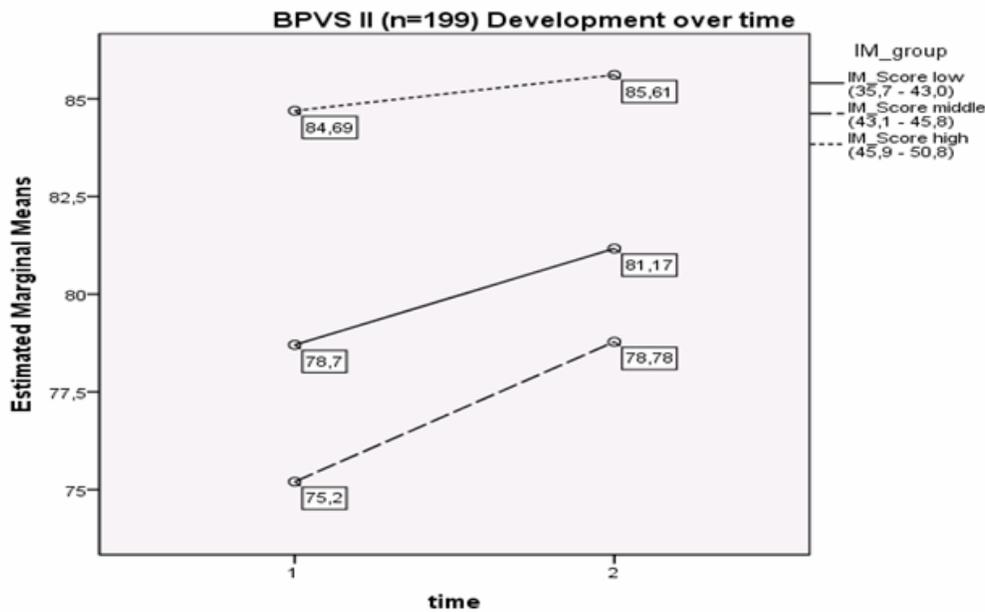
# Korrelation: grammatikalische Entwicklung und Checkliste



- signifikante Unterschiede zwischen den IM-Score Gruppen in der grammatikalischen Entwicklung der Kinder

- Zusammenhang zwischen Input-Werten mit der grammatikalischer Entwicklung (L2-Hörverständnis)
- Y-Achse: durchschnittliche Roh-Werte des Grammatiktests (100% = korrekte Identifikation der Bilder)
- X-Achse: beide Testzeitpunkte, da die Entwicklung von T1 zu T2 untersucht werden soll.
- Durchschnittliche Rohwerte sind für die IM-Score-Gruppen angegeben
- Signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen: Kinder, die den am förderlichsten L2-Input erhalten, entwickeln sich signifikant besser als die Kinder mit weniger förderlichem Input → visualisiert durch den steiler werdenden Anstieg
- Durch erste Korrelationsanalysen konnte ausgeschlossen werden, dass dieses Ergebnis nicht auf die unterschiedliche L2-Intensität in den verschiedenen Kindergärten zurückzuführen ist → weitere Informationen im Kapitel

# Korrelation: lexikalische Entwicklung und Checkliste



- keine signifikanten Unterschiede zwischen den IM-Score Gruppen in der lexikalischen Entwicklung der Kinder
- aber: signifikante Unterschiede zwischen der höchsten und der mittleren IM-Score Gruppe in Bezug auf die durchschnittlichen Ergebnisse

- Gleicher Aufbau, außer dass die Y-Achse standardisierte Werte anzeigt, die den Faktor Alter mit einbeziehen
- Bei lexikalischer Entwicklung können nur zwischen der höchsten und der mittleren IM-Score Gruppe signifikante Unterschiede festgestellt werden; diese beziehen sich allerdings nicht auf die Entwicklung der Kinder, sondern auf die durchschnittlichen Ergebnisse (beider Testzeitpunkte).
- Was bedeutet dieses Ergebnis?



## 4. Ergebnisse

- Es können grundlegende Unterschiede im Sprachgebrauch der Erzieher festgestellt werden.
- Es besteht eine hoch signifikante Korrelation zwischen der Qualität des L2-Inputs und der Sprachentwicklung der Kinder in Bezug auf die rezeptiven Grammatikfähigkeiten
- Für den Grammatiktest gilt: Mit qualitativ hochwertigerem Input entwickelt sich die rezeptive Sprachkompetenz (Grammatik) signifikant besser.





# 5. Fazit

- Die Qualität des Inputs als bedeutsamer Einflussfaktor kann erstmals anhand von quantitativen Daten für den Kindergartenkontext gezeigt werden.
- Ergebnisse können wichtige Implikationen für andere Sprachenerwerbskontexte liefern (L1-Förderung; L2-Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund)
- Beobachtungsbogen kann auch von geschulten Erzieherinnen als Evaluationsinstrument verwendet werden.





## Literatur

- Krashen, S., 1985, The input hypothesis: issues and implications. Harlow: Longman.
- Long, M.H., 1983, Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126-41.
- Spada, N. & Fröhlich, M., 1995, COLT: Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme. Coding Conventions and Applications. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Swain, M., 1985, Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.M. and Madden, C.G. (Hrsg), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-53.
- Ullmann, R. & Geva, E., 1982, *The Target Language Observation Scheme (TALOS): Handbook*. Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

***Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!***



# Interkulturelles Lernen

**Lydia Gerlich**

(Universität Magdeburg)

**Prof. Dr. Ute Massler**

(Pädagogische HS Weingarten)





“Meine Mutter kommt aus Spanien,  
mein Vater aus Deutschland.  
Dazwischen ist Frankreich,  
aber ich bin kein Franzose.”

(Bilingualer Junge, 4 Jahre alt)





# Was ist interkulturelle Kommunikation (IKK) ?

- „Wir wissen noch nicht, was IKK ist,...“
- „culture“ und „Kultur“ sind zwei sehr unterschiedliche Begriffe
- Behandelte Problemfelder sind:  
Kultur und Sprache,  
Kommunikationsverhalten und Fremdheitserwartung  
und die  
Wahrnehmung und Rezeption interkulturellen Handelns  
(Földes 2007, S. 7 ff)





# Bisherige Forschung zu IKK

- IKK wird von verschiedenen Disziplinen bearbeitet:
- Verhaltenstheoretischer Ansatz (z.B. Ruben & Kealey 1979)
- Fremdsprachendidaktik (z.B. Byram 1997)
- Linguistischer Ansatz (z.B. Risager 2007)
- Größter Fokus der Forschung lag bislang auf Erwachsenen und z.B. deren Verhalten in der Arbeitswelt. (z.B. Koester & Olebe 1988)





# Warum Interkulturelle Kommunikation?

- Unsere Welt wird kleiner, Distanzen schrumpfen und der Kontakt zu anderen Kulturen wächst
- In einem zusammenwachsenden Europa wird es in Zukunft noch viel intensivere Kontakte und Verbindungen über heutige Sprach- und Ländergrenzen hinweg geben
- **interkulturellen Kommunikations-Kompetenz (IKK)**  
ist eine Schlüsselkompetenz für die Zukunft





# ELIAS Forschungsfrage

Wie sieht die Entwicklung der  
interkulturellen Kommunikations-Kompetenz  
in bilingualen Kindergärten aus?





# Und für Kinder?

- Die bisherigen Instrumente zur Erfassung und Bewertung von IKK sind für Kinder unpassend
- Es müssen neue Instrumente entwickelt werden
- Einen erster Schritt: eine Pilotstudie in den ELIAS-Kindergärten
- Überprüfung verschiedener Methoden auf ihre Anwendbarkeit
- Dann wurden mittels **ethnographischer Beobachtungen** (Pitman 1989) Daten erhoben



# Ethnographische Beobachtung



- Bevorzugt die natürliche Umgebung einer Handlung
- Sammeln und Interpretieren von Daten und Fragen die erst während der Untersuchung zu Tage treten
- „Daten zuerst“ dann die Theorieformung  
(vgl. Pitman 2001, S. 52 ff)
- Erstellung eines Beobachtungsbogens, der in den Kitas eingesetzt wurde
- Situationen wurden beschrieben, kommentiert und eingeschätzt
- Daten aus 8 Kindergärten:  
von mehr als 70 verschiedene Kinder in über 150 Beobachtungen





# Der Kompetenzbegriff

Kompetenz:

- über kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen oder sie erlernen
- motiviertes und bewusstes Einsetzen der eigenen Fähigkeiten zum Lösen bestimmter Probleme

(vgl. Weinert 2001: 27)





# Interkulturelle Kompetenz

## 1. Einstellungen und Haltungen

gegenüber anderen / fremden / neuen Personen

## 2. Wissen

über Kultur, Sprache, Umgangsformen, Werte

## 3. Fähigkeiten und Fertigkeiten

interpretieren, vermitteln, anpassen

(Byram 1997: 34)





# Ergebnisse der Pilotstudie

*Kinder in bilingualen Kindergärten nehmen die verschiedene Sprachen und Kulturen in ihrer Umgebung wahr und zeigen Toleranz für Sprecher anderer Sprachen*

- Kinder zeigen verschiedene **Haltungen**
- Kinder zeigen (in Ansätzen) **Wissen** und **Fähigkeiten**
- Beobachtungen vergleichbar mit den in der Literatur beschriebenen Kategorien für das Verhalten Erwachsener



# Einstellungen und Haltungen



## Einstellungen gegenüber dem „Anderen“ / „Fremden“

- Vorurteile und Stereotypen
  - Angst und Abwehr
  - Offenheit und Neugier
  - Respekt
  - Motivation
  - Bereitschaft den Standpunkt des anderen einzunehmen
- (Byram 1997; Ward 2001; Norris 2007)





# Einstellungen und Haltungen

Beispiele:

- Zu Beginn der L2 Kontaktzeit:  
Junge, 3 J., reagiert auf L2 Erzieherinnen mit Weinen, hält sich die Ohren zu, oder verlässt wütend den Sitzkreis.
- Nach einigen Monaten:  
Derselbe Junge bringt ein Buch zur L2 Erzieherin zu und sagt auf Deutsch: „Kannst du mir das vorlesen? Ich glaube, das ist auf Englisch.“





# Wissen

- Über eigene Kultur
- Über andere Kulturen, andere Sprachen
- Entsteht durch Erfahrung und Bildung
- Ist teils bewusst, teils unbewusst

(Byram 1997)





# Wissen

## Beispiele:

- Deutsch-brasilianisches Kind malt, zeigt auf eine der Farben und sagt zur L2 Erzieherin: „Du, das ist red, auf Portugiesisch heißt das vermelho.“
- Deutsches Kind sagt zu L2 Erzieherin:  
„Ich habe eine andere Sprache, darum kann ich dich nicht verstehen.“





# Wissen

## Themen, die besprochen werden:

- Verschiedene Sprachen und ihre Klänge
- Anderer Länder und ihre Besonderheiten (Flaggen, Lage, Sprachen, heimische Tiere)
- Eigene Sprachfähigkeiten der Kinder
- Speisen
- Hautfarbe
- Kleidung
- Religion



# Fähigkeiten und Fertigkeiten



- Einsatz geeigneter kommunikativer Muster und wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien
- In Interaktion treten können
- Vermitteln
- Bezüge zu einander setzen
- Ängste aushalten können
- Mehrdeutigkeiten und Unklarheiten aushalten
- Sprachreflexion

(Erll & Gymnich 2007; Byram 1997)





# Fähigkeiten und Fertigkeiten

Beispiele:

- Beim Mittagsschlaf: „Can I book in five minutes?“
- Am Maltisch: „Kannst du mir nen dog malen?“
- Mädchen, 5 Jahre alt, sagt zur Erzieherin:  
„Du, die Nadja kann jetzt schon recht gut Deutsch.“
- Deutsche Erzieherin fordert *Anna* (L1 Polnisch) auf sich ein Bild auszusuchen und das Märchen zu nennen.  
*Anna* reagiert verunsichert und zögert, daraufhin wiederholt *Julia* die Aufforderung auf Englisch, dabei benutzt sie viele Gesten.





# Beispiel

Beim Zoobesuch:

Die Stabheuschrecke möchte partout nicht auf der Hand der Erzieherin sitzen bleiben.

Junge, (5 Jahre alt) erklärt:

„Vielleicht hat sie Angst vor dir, weil du so dunkle Haut hast.“





# Ergebnisse der Pilotstudie

## Tendenziell zeigt sich:

- Große individuelle Unterschiede
- eine Abnahme von ablehnenden Reaktionen, wie Angst oder Abneigung, je länger die Kinder Kontakt zu Personen mit anderem kulturellem Hintergrund haben
- Für Wissen und Einstellungen wurden die meisten positiven, aber auch die meisten negativen Beispiele gefunden
- Motivation wurde oft beobachtet
- Metakommunikation wurden weniger Beobachtungen zugeordnet





# Weitere Forschung

## Implikationen

- Die erfassten Daten liefern einen ersten Eindruck darüber, was in Kindergärten zu beobachten ist
- Der Beobachtungsbogen sollte weiter entwickelt werden, um noch unabhängiger vom Beobachter zu werden
- Um quantitative Aussagen zu treffen, werden mehr Daten benötigt, die systematisch über einen längeren Zeitraum erhoben werden
- Die Beobachtungen sollten durch eine Vergleichsgruppe aus nicht-bilingualen KITAS ergänzt werden
- Die interkulturelle Bildung der ErzieherInnen sollte in die Erhebung einbezogen werden





# Fazit und Ausblick

- Kinder in bilingualen Kindergärten zeigen erste Ansätze interkultureller Kommunikations-Kompetenz (IKK)
- Diese Ansätze beziehen sich auf Haltungen, Wissen und Fähigkeiten
- Dies sind dieselben Kompetenzen, die für Erwachsene beschrieben wurden
- Die Umgebung der bilingualen Kindergärten bringt interkulturelle Situationen mit sich und verschafft somit Gelegenheit um interkulturelle Kompetenz zu erproben und zu erlernen





***Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!***



# Grüne Immersion

**Shannon Thomas**

(Zoologischer Garten Magdeburg)

**Prof. Dr. Michael Ewig**

(Pädagogische HS Weingarten)

**Prof. Dr. Petra Burmeister**

(Pädagogische HS Weingarten)





# Umweltbildung

## -Bildung für nachhaltige Entwicklung

### „Grüne Immersion“

#### Geschichte der „Umweltbildung“:

- 1972 veröffentlicht der „Club of Rome“ die „Grenzen des Wachstums“
- 1972 erste UNO-Umweltkonferenz in Stockholm
- 1975: Tagung zur Umwelterziehung in Belgrad
- 1977: UNESCO-Konferenz mit programmatischer Erklärung zur Umwelterziehung: „41 Empfehlungen von Tiflis“
- ... ..
- 1992: „Erdgipfel“ von Rio de Janeiro: *Agenda 21 & Bildung für Nachhaltige Entwicklung* betonen: Trias von Ökologie - Ökonomie - Sozialem & **Gestaltungskompetenz!** (de Haan)





# Umweltbildung

## -Bildung für nachhaltige Entwicklung - „Grüne Immersion“

### Umweltwissen - Umweltbewusstsein - Umwelthandeln:

- *Umweltwissen* führt nicht zwangsläufig zu „Umwelthandeln“, ist aber notwendige Voraussetzung
- *Umweltbewusstsein* enthält neben kognitiven auch *emotionale* und auf Handeln gerichtete Aspekte
- *Umwelthandeln* ist durch eine empirisch belegte Kluft von Umweltwissen und Umweltbewusstsein entkoppelt...
- Forschung im Umweltbildungsbereich hat sich verschoben hin zur Analyse von Handlungsbarrieren
- Modelle zur Umweltbildung zielen immer auch auf **Umwelthandeln** als höchste Kompetenz im Umweltbildungsbereich





# Umweltbildung

## -Bildung für nachhaltige Entwicklung

### „Grüne Immersion“

## Modelle zum Umwelthandeln - eine Auswahl:

- BERCK & KLEE (1992):  
„Siebenschrittemodell: von der Faszination zum Handeln“
- KLAUTKE & KÖHLER (1991):  
Stufen der Umwelterziehung
- JANßEN (1988):  
Ebenen der Naturbegegnung





# Umweltbildung

## -Bildung für nachhaltige Entwicklung

### „Grüne Immersion“

**BERCK & KLEE (1992):**

„**Siebenschrittemodell:** von der Faszination zum Handeln“

*Erlebnisse* mit Pflanzen & Tieren führen zur

1. *Faszination* / Faszination folgt kognitive & emotionale Befriedigung
2. *Befriedigung* regt weitere Beschäftigung an
3. *Beschäftigung* lässt positive Einstellung entstehen
4. *Positive Einstellung* fördert vertiefte Beschäftigung
5. *Vertiefte Beschäftigung* lässt Interesse entstehen
6. *Interesse* führt zu internalisierten Normen
7. *Internalisierte Normen* bewirken Naturschutz-**Handeln**





# Umweltbildung

## -Bildung für nachhaltige Entwicklung

### „Grüne Immersion“

#### KLAUTKE & KÖHLER (1991): „Stufen der Umwelterziehung“

1. *Umwelt-Erfahren (Begegnung)*: Direkte Natur-Begegnung als Voraussetzung für intensivere Auseinandersetzung & Interesse
2. *Umwelt-Wissen (Information)*: Stützung des Interesses durch Erweiterung des Wissens über die Natur
3. *Umwelt-Gewissen (Reflexion)*: Herstellung existenzieller Bezüge spricht auf der Basis von Wissen das Gewissen an
4. *Umwelt-Ethik (Normen)*: Informationen und Betroffenheit führen zur Entwicklung einer Umwelt-Ethik mit Ausprägung von Normen und Wertung
5. *Umwelt-Moral (Handeln)*: Umwelt-Ethik drückt sich in moralischem Umwelt-Handeln & Engagement aus





# Umweltbildung

## -Bildung für nachhaltige Entwicklung - „Grüne Immersion“

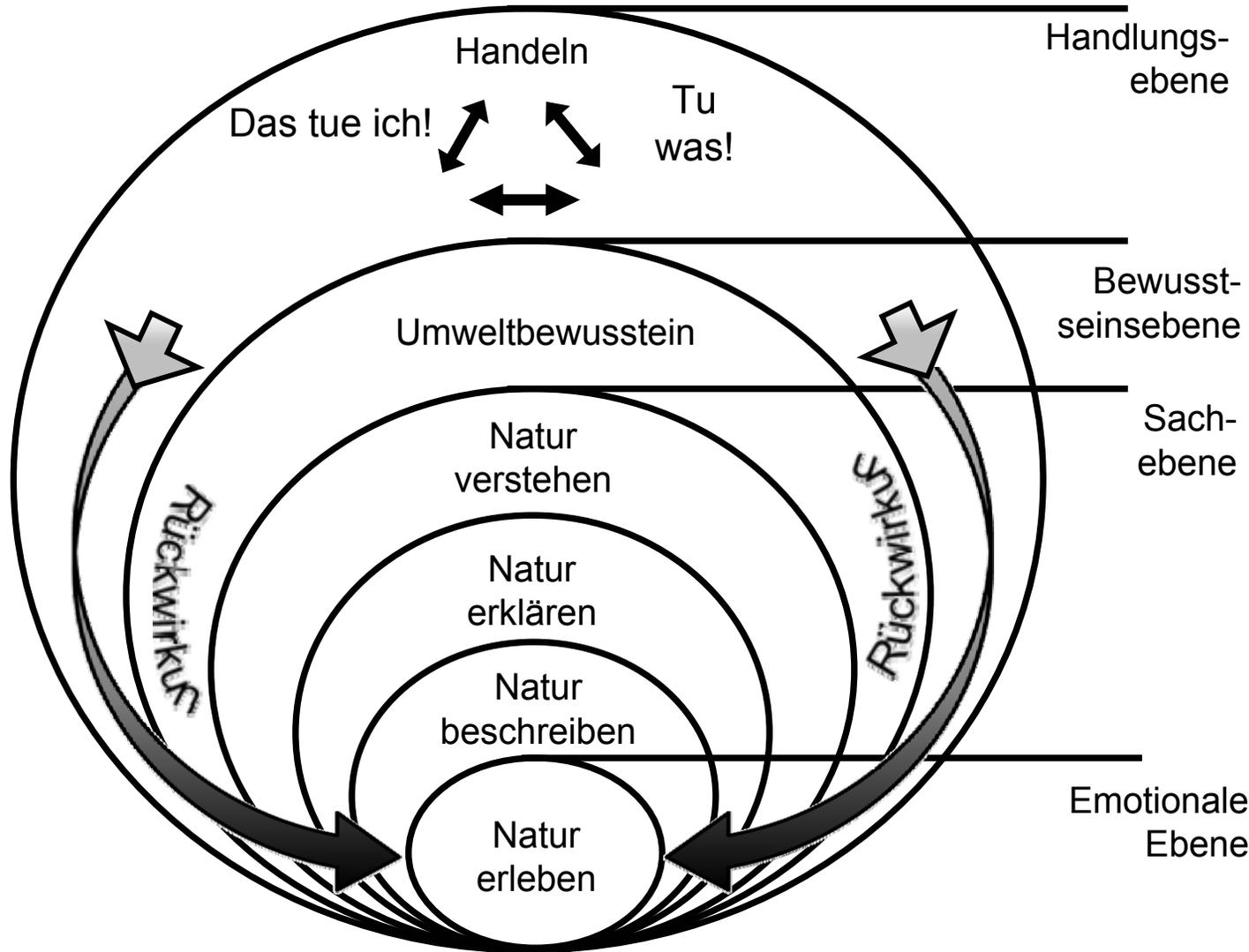
### JANßEN (1988):

„Ebenen der Naturbegegnung“ - Modelle im Vergleich (im Vorgriff):

- **Alle** Modelle beginnen mit der **Natur-Begegnung als Ausgangspunkt** - damit bieten sie einen möglichen Referenzrahmen für Umwelt-Bildungsarbeit in einem (bilingualen) Zoo-Kindergarten ...
- **Alle** Modelle haben - in Übereinstimmung mit der Idee einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung - **Umwelt-Handeln** als höchste Stufe von „Umwelt-Kompetenz“ zum **Ziel**
- **Im Unterschied** zu den zuvor genannten Modellen schließt das Modell von **Janßen** (1988) Ebenen ein, die **sprachliche Kompetenzen** berühren - damit scheint das Modell geeignet als Grundlage für eine **Integration von Umwelt-Bildung und Sprachlernen**  
- z.B. an einem bilingualen Zoo-Kindergarten... 



# Umweltbildung -Bildung für nachhaltige Entwicklung - „Grüne Immersion“



Ebenen der Naturbegegnung (nach JANßEN, 1988, aus UNTERBRUNER, 2006)



# Was ist Grüne Immersion?

Wer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0-47 Monate alt = 6 Kinder</li> <li>• 48-59 Monate alt = 8 Kinder</li> <li>• 60-71 Monate alt = 7 Kinder</li> <li>• 72-83 Monate alt = 3 Kinder</li> </ul>
Was	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlage der Studie ist ein sechsstufiges Model (basiert auf Janßen 1988).</li> <li>• Untersucht wird, ob und inwieweit die Methoden und Materialien das Engagement der Kinder wecken bzw. fördern.</li> <li>• Die hier präsentierten Daten stammen aus den vergangenen sechs Monaten</li> </ul>
Wo	Magdeburg Zoo-Kindergarten
Wann	• eine Periode über 6 bis 24 Monate
Warum	• Kompetenzen im Bereich der Umweltbildung zu entwickeln

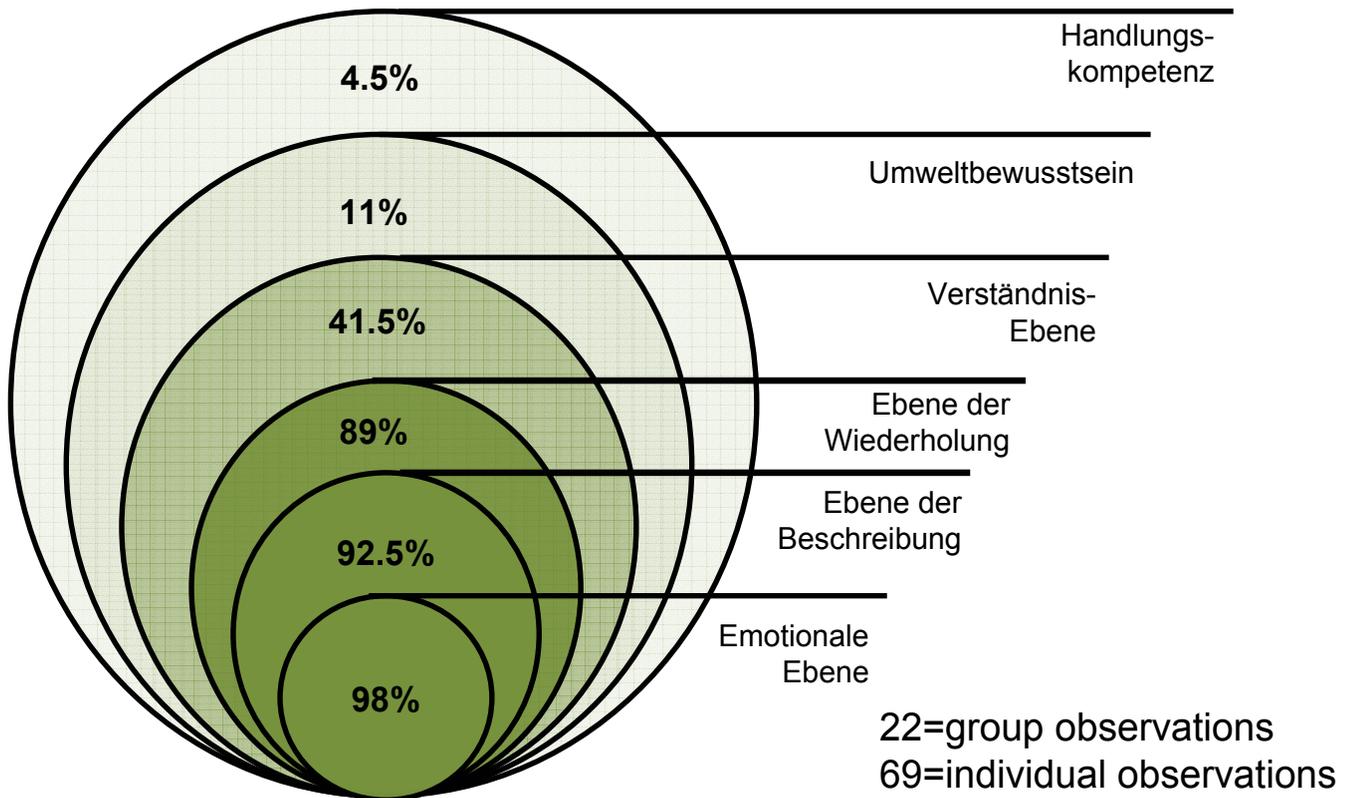
To begin, I'll introduce the programme and concept. Green Immersion is an environmental education programme that assists children in their understanding of environmental topics, by presenting the children with a weekly, 2-part activity, taught all in the second language.

The programme began in October 2008 with 11 children who continued throughout the entire programme and by the end of the observational period, May 2010, the programme had 28 participants. The age range of the observed children varied between 38 to 82 months. Within the programme 24 children were observed over a period of 6 to 20 months. The data in this short presentation highlights the final 6-month observational period.

The data collected observed both group and individual growth, through the various levels of GI learning, from the Emotional Level to Action Competence. Each level was also observed as to the degree of engagement of the group or the individual, on a scale of 1 to 4.

Let's take a little closer look at the progression through the levels of GI learning.

# The Children's Progression in GI



die Prozentzahl ab alle Beobachtungen aus die 6 Grüne-Immersionsebenen

First, I'll give you an overview of the observations collected regarding the GI level progress. We used a model based on Janssen to illustrate the progression. As you can see, majority of the children progress through the first three levels of Green Immersion. However, something interesting happens after the third level of Green Immersion, after the Repetition Level. The number of children progressing through the three latter stages of GI learning decrease.

Let's take a little closer look at what is happening throughout the levels of GI learning.



# Emotionale Ebene

## Zielsetzungen für Emotionale Ebene im GI

- für die Kinder: Wertschätzung gegenüber Natur und Umwelt

## Indizien für das Erreichen der „EE“

- die Körpersprache ist „offen“
- die Augen folgen der Aktivität und das Kind beobachtet aktiv
- konzentrierte Aufmerksamkeit für längere Zeit
  - (Zeit ist von der Persönlichkeit des Kindes abhängig)

The first level of GI learning is the Emotional Level.

- The goals we have for the children at this stage are for the children to acknowledge the nature/environment presented to them during an activity.

Within this level the second language is present, but not needed for a child to fulfill the goals of this level.

- Indications of achievement or engagement at the EL were the following;  
The child's/children's body language is 'open'; they aren't shying away or leaving the activity.  
The children's eyes are following the activity and the children are actively watching the activity.  
Finally, the attention span of the children is extended while watching the activity. This last criteria is very dependant upon the individual's personality, and this was taken into account while collecting the observations.

# Ergebnisse auf der „EE“

Wie oft zeigen die Kinder GI-Aktivität auf der Emotionalen Ebene?

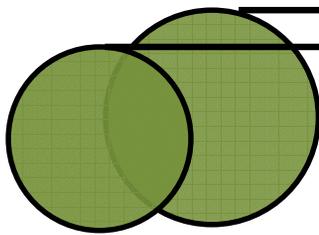
- in 22 Gruppenbeobachtungen erreichen 100% die „EE“
- in 69 Individualbeobachtungen erreichen 97% die „EE“

Wurden die Zielsetzungen für die Emotionale Ebene erreicht?

- Zielsetzung der Emotionale Ebene wird erreicht

The results from the data collected on this level are as follows.

- > Of the group observations in the final 6-month period, 100% of the time in 22 separate recorded observations, the group engaged in the activity. In the 69 individual observations the children engaged in the activity 97% of the time.
- > When reviewing the criteria for this level and interpreting the results, we can say with confidence that the goals for this level were successfully accomplished.



Ebene der  
Beschreibung

Ebene der  
Wiederholung

# Ebenen der Beschreibung & Wiederholung

Zielsetzungen für Beschreibung und Wiederholung in der GI

- Kinder beschreiben in eigenen Worten, was in der Aktivität präsentiert wird
- Kinder geben die neu eingeführten Konzepte/Ideen exakt wieder, vorzugsweise auf Englisch

Indizien für das Erreichen der Ebenen „Beschreibung“ & „Wiederholung“

- das Kind spricht über die Aktivität, entweder in L1 oder in L2
- das Kind wiederholt das neue Vokabular und die Ideen, entweder in L1 oder in L2

The next two levels are the Describing and the Repetition Level. Both levels work together and can be cyclic. As well, in these two levels either the first or second language begins to play a major role.

> The goal we set for the Describing Level is to have the children use their own words to describe what they see presented in the activity; this description does not need to be accurate, the child just needs to talk about the activity. The goal for the Repetition Level is to have the children repeat back the accurate environmental and language information presented to them.

> The indicators we looked for in the children at these levels were: the children describe the GI activity in either L1 or L2, and the child parrots/repeats back the new information in either L1 or L2.



# Ergebnisse auf den Ebenen „Beschreibung“ & „Wiederholung“

Ermutigende Ergebnisse der Beobachtungen auf beiden Ebenen

	„Beschreibung“	„Wiederholung“
Gruppen (n=22 Beobachtungen)	95%	95%
Individuen (n=69 Beobachtungen)	90%	83%

- in 95% der Gruppenbeobachtungen geht die Gruppe von der „EE“ zur „Beschreibung“ über, und 95% von der „Beschreibung“ zur „Wiederholung“
- in 90% der Individualbeobachtungen gehen Kinder von der „EE“ zur „Beschreibung“ über, und 83% von der „Beschreibung“ zur „Wiederholung“
- Ergebnisse zeigen, dass eine ermutigende Anzahl der Kinder die Ziele der Ebenen „Beschreibung“ und „Wiederholung“ erreicht und Fortschritte in GI gemacht hat

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung

© ELIAS

Now let's take a look at some of the results at this level. The results showed that majority of the children progressed through the Emotional Level and onto the Describing Level and further into the Repetition Level.

- > Group observations showed that the group progressed to the Describing Level 95% of the time. In individual observations, the children progressed to DL 90% of the time. Both results are encouraging to interpret; in that, the GI activity was attractive enough to engage the child at the Emotional Level and to further stimulate a linguistic response in the children at the Describing Level. The data collected on the Repetition Level showed that the group progressed 95% of the time and 83% of the time in the individual.
- > When accounting for the indicators at both the Describing Level and the Repetition Level, again we can positively say that the goals for these levels have been accomplished.

# Verständnis-Ebene, Umweltbewusstsein & Handlungskompetenz

## Was passiert nach der Wiederholungsebene?

- Charakteristikum von VE, UB und HK ist die Anwendung der Kenntnisse auf immer größere Zusammenhänge  
(Verständnis der GI-Inhalte – Anwendung dieses Verständnisses im persönlichen Umfeld – Übertragung dieses Verständnisses auf gesellschaftliche Ebene)
  - Gruppenbeobachtungen: bei 50% Übergang von „Wiederholung“ zu „VE“
  - Individualbeobachtungen: bei 33% Übergang von „Wiederholung“ zu „VE“

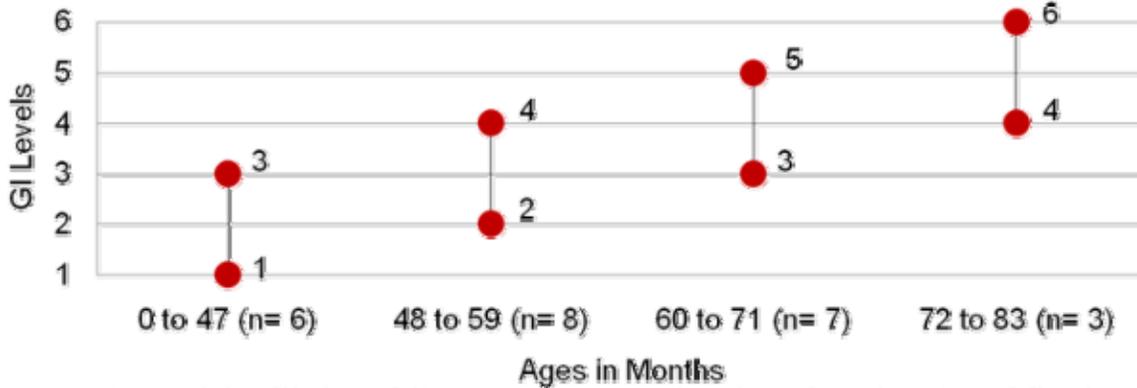
What did the data report for the remaining three levels of GI learning? The *first* three levels of GI all create a foundation and a scaffolding, which is helpful for progression into the latter three levels; a foundation in environmental competence and language competence. Once the first three levels are grasped, the next level of GI is to understand the topic, which leads to a child's environmental awareness and ultimately positive action competence.

> The goals we had for the latter levels of GI were to apply GI knowledge to the bigger picture in ever expanding circles. First, to begin to understand the connections of environmental topics, then to take those connections and apply them on a personal level and finally apply those connections on a "societal" level.

A trend that we observed indicated that the older a child was *and/or* the time of exposure to GI learning the farther the child progressed into the latter three levels or the quicker the child progressed into these levels. We considered reasons why this distinction would occur and deduced that these children have both the language scaffolding and the environmental knowledge established which supports their growth into the latter levels of GI.



## Range of Highest Level Achieved in Four Age Groups



- unterschiedliche Altersgruppen der beobachteten Kinder, erreichen unterschiedliche GI-Ebenen
- höchste erreichte GI-Ebenen steigen mit dem Alter an
- innerhalb der Altersgruppen gibt es interindividuelle Schwankungen
- Schwankungsbreite erstreckt sich nur über wenige Ebenen
- die Tendenz müsste mit größerer Stichprobe abgesichert werden
- qualitative Beobachtungen zeigen, dass andere Faktoren für die Schwankungen verantwortlich sein könnten
- z.B.: Umgang mit GI, Persönlichkeit, Fremdsprachenkenntnisse, etc.

➤ This chart provides an illustration of the observed children, regarding the *range* of highest level achieved in the four age groups. As you can see, there is a steady increase of level achievement with each age group, and this trend can be used to understand the change in percentage.

Also, the results showed that within each age group there was a variation in the highest level achieved; such as, the youngest group varies between a level 1 and 3, whereas the oldest group varies between a level 4 and 6.

Of course, this was a small group of individuals, and this study would be very interesting to do on a larger group of subjects. Additionally, the observations on the individual children showed that other factors might be responsible for the individual differences, such as exposure to GI learning, personality, language ability and so on.



# Materialien für Grüne Immersion



Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

**Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung**

© ELIAS 

Let me shift gears a little and discuss the effectiveness of materials in GI learning. As an educator I want my children to learn, to become engaged in the activity. I used the observations to map out a trend of the effectiveness of the materials. After looking back through all the data I found 3 major categories of materials, which showed interesting results in the degree of child level progression.

## Realia: Tiere oder Gegenstände



Wie sich Pinguine bewegen

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung



„Enrichment“ für Tiere

© ELIAS

The first category was the use of animals or “the real thing” during a GI activity to help attract the children and support them as they progressed through the levels of GI learning. The first photo is of an exploration into how animals move, specifically penguins. For some GI activities the children prepared animal enrichments and observed how the animals interacted with what they put together.

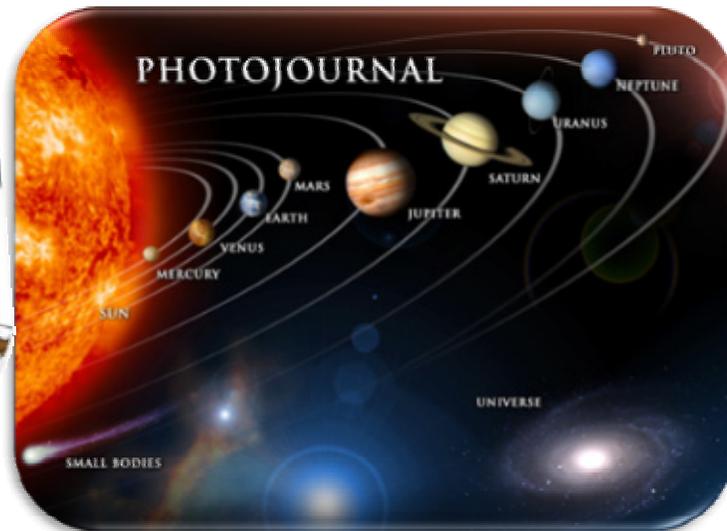
# Wirksame (Sprach-)Lernmaterialien



## Bilder und Grafiken



Tiere und Winter



Unser Sonnensystem

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung

© ELIAS

The second category was the use of photos and drawings during a GI activity to help the children in their GI learning. Whenever the GI activity goes outside the scope of 'touchable' realistic photos are needed to help assist in learning; hence the picture of our solar system. Also, if we would like to introduce a theme/new vocabulary we use drawings to attract the children and hopefully lead them to describe what they see in the drawing.

## Kombinationen

- z.B.: Filme, Bilder, Lieder, Spiele, Realia, Experimente, Geschichten



Wie stark ist ein Straußenei?



Wie sieht ein Strauß aus?

Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung

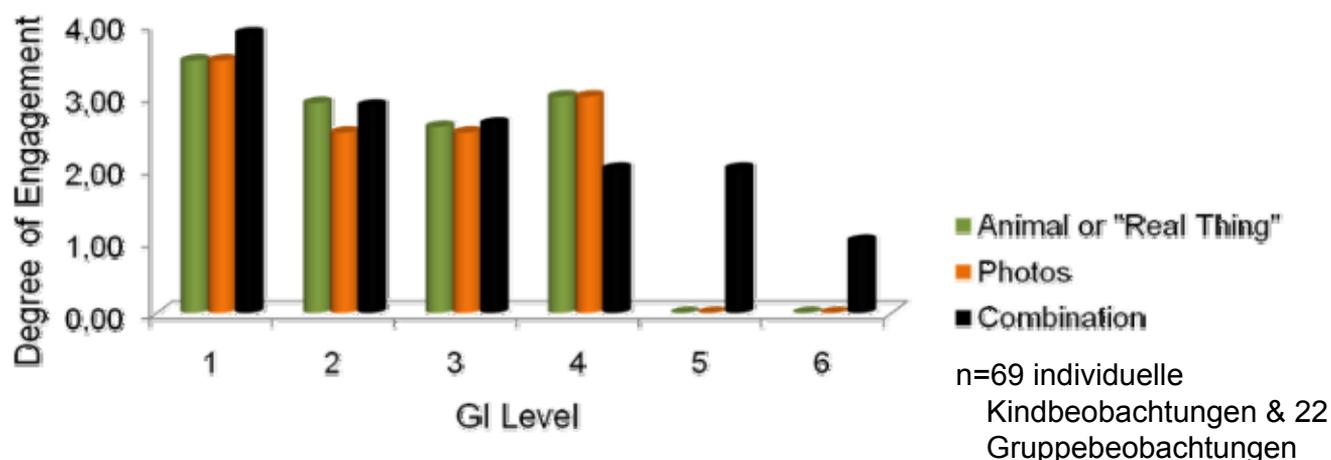
© ELIAS

The final category was a combination of everything in one GI activity. The “combination” included: videos, photos, songs, games, “real thing”, experiments, stories. These pictures are from one GI activity where the children were invited to bring something from home about a topic of their choice. The child brought an egg, books, a feathers and the educator brought along photos to add if needed.

So which did the observational data indicate to be effective for the children’s GI level progression?

# Wirksamkeit der Materialien

## Effectiveness of Materials on GI Learning



- In den Anfangsphasen zeigten alle drei Material 'Kategorien' Wirksamkeit.
- Die Aufmerksamkeit und Engagiertheit der Kinder war - mit Ausnahme des GI level 4 - am größten, wenn Materialien kombiniert wurden.

This graph is a break down of the three material categories. The results are scaled to an average degree of engagement at each level of GI learning, the "degree" being how intensively did the children/group engage in the activity at a particular level. The results were taken from the 69 individual observations as well as 22 group observations.

> As seen in the results, including animals or the 'real' thing in the activity's materials attracts the children at a high degree; likewise, the use of photos. Yet to expand on these results, it was interesting to see that with the combination of materials, an "Action Competence" was observed in the children.

# Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Fachtagung Magdeburg, 19. Juni 2010

**Bilinguale Kindergärten: Praxis trifft Forschung**



© ELIAS

To finish I must give a huge thank you to all of the people involved over the last 2 years. From the wise leaders who supported the project, to the parents and fellow teachers who actively participated in this project. But mostly to the kids, who were amazing to teach and who exceeded so many of my expectations. Thank you.



# References

- Berck, K.-H. & R. Klee (1992): Interesse an Tier- und Pflanzenarten und Handeln im Natur-Umweltschutz: eine empirische Untersuchung an Erwachsenen und ihre Konsequenzen für die Umwelterziehung. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11 - Pädagogik, Band 500. Lang, Frankfurt
- Hallmann, Maika. (2010). "Winter".
- Janssen, W. (1988): Naturerleben. Unterricht Biologie 137/12, 2-7
- Massyn, Andrew. (2006) "Ostriches cape point.jpg". Wikipedia Commons.
- NASA. (n.d.) "Solar System Photojournal".
- Klautke, S. & K. Köhler (1991): Umwelterziehung - ein didaktisches Konzept und seine Konkretisierung. Unterricht Biologie 164/15, 48-51
- Unterbruner, U. (2006): Umweltbildung. In: Gropengießer, H. & U. Kattmann (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. Aulis, Köln





**The ELIAS project has been funded with support from the European Commission.**

**Disclaimer:** This product reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

# Diskussion



**Early Language and Intercultural Acquisition Studies**  
Multilateral Comenius Project funded by the European Commission



# Workshops 14.30 – 16.00 Uhr

1. Die Muttersprache fördern **Raum 5**
2. Interkulturelles Lernen in bilingualen Einrichtungen **Hörsaal 1**
3. Forschen und experimentieren:  
Englischsprachige Aktivitäten zu Natur und Technik **Raum 7**
4. Spiele, Songs & Co: Englische Kita-Materialien **Raum 4**
5. Eine bilinguale Kita aufbauen **Audimax**
6. Wie erwerben Kinder eine zweite Sprache **a) Raum 6**  
**b) Hörsaal 4**
7. Voraussetzungen für Lernerfolg im Zweitspracherwerb bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund **Hörsaal 5**

