

Qualität in bilingualen Kitas im Saarland

Eine wissenschaftliche Untersuchung

**Abgabe des Berichts:
Dezember 2008**

**Peter Edelenbos
Angelika Kubanek**

Qualität in bilingualen Kitas im Saarland

Zusammenfassung

Diese Studie liefert eine Bilanz über eine pädagogisch-fremdsprachliche Innovation im Saarland nach zehn Jahren Laufzeit: Französisch in Bilingualen Kitas. Es war notwendig, auf zwei Ebenen zu forschen. Denn zum Erfolg der Innovation tragen die beteiligten Institutionen bei, Ausdruck des Erfolgs ist aber der kindliche Umgang mit der anderen Sprache. Deshalb wurden einerseits die zentralen Gruppen der Akteure befragt, um die Qualität der Innovation zu erfassen, nämlich Leiterinnen von Kitas, französische Erzieherinnen und Trägervertreter. Andererseits ging es um die Kinder, hier wurden neuartige Verfahren zur Einschätzung der emergenten fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenz der Kinder entwickelt und empirisch erprobt.

Das zentrale Thema für die Untersuchung ist in die folgende Frage gekleidet: Welche qualitätssichernden Maßnahmen für exzellente Praxis werden durch Träger von Kitas, Leitungspersonal, Erzieherinnen und andere Akteure gewünscht und welche Französischkenntnisse und emergente interkulturelle Kompetenzen haben die Kinder am Ende der Kita-Jahre? Nach Einleitung und Darstellung des Forschungsgegenstandes in Kapitel 1 und 2 wird in Kapitel 3 die Methodik erläutert, während Kapitel 4 notwendige Hintergrundinformationen vor allem zum Qualitätskonzept liefert. In Kapitel 5 werden die ersten drei Forschungsfragen beantwortet, die sich mit den Akteuren der Innovation befassen. Das Format der Erhebung waren Interview und Einschätzskalen. Eine Arbeitsdefinition von „Qualität des Bilingualen Programms“ wurde zugrunde gelegt: Dass es festgelegte Ziele gibt, dass Qualität durch gut ausgebildetes, französisches Personal und durch eine Didaktik, die zu Kindern und Programm passt, angestrebt wird, und dass Qualität bei Beobachtungen und professionellen Dialogen während der Teambesprechungen festgemacht wird. Ein experimentelles Design war nicht nötig. Die Forschungsinstrumente wurden am Ende einer bestimmten Zeitspanne bei drei Gruppen eingesetzt. Das Design war somit ein ex post facto Design. Durch die Interviews wurde erfasst, welche qualitätssichernden Maßnahmen bereits existieren, was das Spektrum der Fortbildungsangebote ist und welche Möglichkeiten für Zertifizierung gesehen werden. Ferner wurde nach der wahrgenommenen Qualität von Fortbildung und nach Kriterien für eine Zertifizierung gefragt.

Kapitel 6 beantwortet die beiden weiteren Forschungsfragen. Diese hatten die Entwicklung von empirisch erprobten, kindgerechten Einschätzungsverfahren zum Thema, mit denen sich die emergenten Kompetenzen der Kinder in der französischen Sprache und ihre interkulturelle Aufmerksamkeit erfassen lassen. Hierfür war es nicht notwendig oder erwünscht, eine oder mehrere Kontrollgruppen einzubeziehen. Die Forscher wählten zwei Ausgangspunkte für die Entwicklung der Verfahren: das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten und die möglichen Fertigkeiten in

der französischen Sprache. Eine Domänenbeschreibung wurde erstellt. Sie war die Grundlage für das Einschätzungsverfahren, mit dem die passive und aktive Sprachkompetenz in der französischen Sprache erfasst wird. Für jeden der sieben Bildungsbereiche des Bildungsprogramms wurden Instrumente entwickelt. Alle von ihnen sind in ihrer Art neu, da es nichts gab, worauf man sich stützen konnte. Sie bilden die Lebenswelt der Kinder in den Kitas ab und erfassen diejenigen fremdsprachlichen Fertigkeiten, die gemäß der Landesvorgaben und des Konsenses unter den bilingualen Kitas wichtig sind. Die Kinder selbst wurden anhand von Aufgaben, die sie lösten, eingeschätzt. Es handelt sich bei keinem der Instrumente um eine Fremdeinschätzung. Aktive Sprachkompetenz und Interkulturelle Kompetenz wurden mit Hilfe eines Gesprächs erfasst.

Die Erprobung der Instrumente fand mehrfach statt bei einer Stichprobe von Kindergärten, Grundschulen, jeweils mit einer Reihe von Kindern. Die Darstellung der Untersuchung umfasst eine technische Beschreibung der Erhebung der Daten, aber auch erste Aussagen zur passiven und aktiven Sprachkompetenz der Kinder in der französischen Sprache und ihrer interkulturellen Kompetenz. Bedingt durch die organisatorischen Umstände, finanzielle Begrenzungen und Grenzen der kindlichen Kapazität war es nicht möglich, jedes Kind mit all den entwickelten Instrumenten einzuschätzen.

Was die Ergebnisse zu den ersten drei Forschungsfragen angeht, so zeigte sich, dass Maßnahmen zur Erhaltung der Qualität von den Trägern, dem Leitungspersonal und den Erzieherinnen vor allem auf Pädagogen-Ebene und auf Organisations-Ebene geleistet werden. Auf Pädagogen-Ebene wird vor allem auf Fortbildung, Selbststudium und Teambesprechungen gesetzt. Beobachtung der Kinder und deren Dokumentation ist Bestandteil des professionellen Repertoires der Erzieherinnen, aber Techniken und Verfahren sind nur wenig an aktuellen Theorien des Spracherwerbs orientiert. Hier kann durch Intensivierung und inhaltliche Orientierung noch viel für die Kinder Gewinnbringendes geleistet werden. Auf Organisations-Ebene fällt trotz zahlreicher Aktivitäten auf, dass die Leiterinnen die Betreuung der Französischen für notwendig halten, effektivere Formen der Einweisung und Betreuung könnten gesucht werden. Die Unterstützung durch das Ministerium wird positiv eingeschätzt. Französisch hat insgesamt einen durchaus positiven und ziemlich hohen Stellenwert in den Kitas bekommen. Die Kitas selbst haben bereits einige Strukturen entwickelt um Qualität zu sichern. Dazu gehören die jeweiligen Formen der Betreuung der französischen Erzieherinnen, Besprechungen der gesamten Teams und ein noch auszubauender Fokus auf Beobachtung des Spracherwerbs.

Wesentliche Ergebnisse zu den Forschungsfragen betreffend die emergenten fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Kinder:

1. Die entwickelten Einschätzungsverfahren scheinen geeignet. Denn die Kinder haben keine Angst gezeigt, die Dauer der Aufgaben hat die Aufmerksamkeit nicht überfordert und die Aufgaben sind von den Erzieherinnen akzeptiert worden.
2. Die Kompetenzen Sprechen, Hörverstehen, Wortschatz ließen sich gut erfassen, klare Auskünfte konnten gewonnen werden.
3. Aktive Sprachkompetenz lässt sich erfassen, wenn auf das Kind eingehende Pädagogen die hierfür entwickelten Einschätzungsaufgaben sich kreativ zu eigen machen und mit den Kindern darüber einen Dialog beginnen.
4. Es hat sich gezeigt, dass das noch nicht theoretisch erfasste Konzept der entstehenden interkulturellen Kompetenz mithilfe von einfachen, verständlichen Fragen teilweise sichtbar wird. Es ist möglich, einen Teil der interkulturellen Aufmerksamkeit der Kinder zu erfassen. Die Gesamtperspektive der Kinder bleibt noch etwas verschlossen, nur durch Beteiligung an Austausch könnten Forscher mehr Licht in diesen Bereich kindlicher Entwicklung bringen.

Das abschließende Kapitel 7 enthält eine Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen für Kitas und Entscheidungsträger.

Vorwort

Text Ministerium, wenn gewünscht

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung

1.1	Mehrsprachigkeit als Bildungsziel der EU	1
1.2	Die Vorreiterfunktion des Saarlands	1
1.3	Grundlegende Vorarbeit durch eine Pilotstudie im Jahr 2007	2
1.4	Die Hauptstudie: Auftrag und Ziele	3

2. Zentrales Thema und Untersuchungsfragen

2.1	Das zentrale Thema	5
2.2	Fragen zu qualitätssichernden Maßnahmen	5
2.3	Fragen zu emergenten Kompetenzen der Kinder	6

3. Methodik

3.1	Design der zwei Teile der Untersuchung	9
3.2	Die Untersuchung der qualitätssichernden Maßnahmen	9
3.3	Erworbene Fähigkeiten in Französisch	11
3.4	Interkulturelle Aufmerksamkeit	14

4. Bilingualität und Qualität

4.1	Zu den Begriffen Bilingualität und Mehrsprachigkeit	17
4.2	Frühe Mehrsprachigkeit	18
4.2.1	Hintergründe	18
4.2.2.	Bilingualität in den neuen Dokumenten des saarländischen Ministeriums: Bildungsplan und Portfolio	22
4.2.3	Vom Bildungsplan zur Darstellung von Bilingualität in den Konzeptionen	24
4.3	Die Qualität eines Bilingualen Programms erfassen	25
4.4	Erfassung von früher Mehrsprachigkeit in der Forschung	30
4.5	Interkulturelle Kompetenz in Bilingualen Programmen	35

5. Qualitätssichernde Maßnahmen

5.1	Hintergrundinformationen über die bilingualen Kitas	39
5.2	Das neue Bildungsprogramm	41
5.3	Fortbildungen	41
5.4	Die französischen Erzieherinnen und ihre Kompetenzen	47
5.5	Die Kompetenzen und Einstellungen der deutschen Erzieherinnen im Bereich Französisch	48
5.6	Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbs der Kinder	50
5.7	Teambesprechungen	54
5.8	Öffentlichkeitsarbeit	56
5.9	Zertifizierung	57
5.10	Der Wert des bilingualen Programms	58
5.11	Verbesserung und Anregungen	58
5.12	Stellungnahmen der Träger	60

6. Sprachkompetenzen und interkulturelle Kompetenz

6.1	Einführung	65
6.2	Die Domänenbeschreibung	65
6.3	Untersuchungsinstrumente zur Erfassung der passiven und aktiven Sprachkompetenz in der französischen Sprache	67
6.4	Stichproben von Kindergärten, Grundschulen und Kindern	71
6.5	Passive und aktive Sprachkompetenz in der französischen Sprache – Ergebnisse	72
6.6	Auf der Spur von aktiver Sprachkompetenz in der französischen Sprache	85
6.7	Die interkulturelle Kompetenz der Kinder	88

7. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

7.1	Die Untersuchungsfragen zu qualitätssichernden Maßnahmen	95
7.1.1	Erbrachte Maßnahmen	95
7.1.2	Fortbildung und Zertifizierung	97
7.1.3	Schlussfolgerungen zu qualitätssichernden Maßnahmen	98
7.2	Die Untersuchungsfragen zu Einschätzungsverfahren	99
7.2.1	Entwicklung eines erprobten Einschätzungsverfahrens	99
7.2.2	Schlussfolgerungen zu Sprachkompetenzen	100
7.3	Empfehlungen	100

Literatur		105
Anhang A	Interviewbogen für die Leiterinnen	109
Anhang B	Interviewbogen für die französischen Erzieherinnen	121
Anhang C	Interviewbogen für die Träger	133
Anhang D	Interviewbögen für Interkulturelle Kompetenz	139

1. Einleitung

Nur dann, wenn ein enormes persönliches Engagement, der Wunsch zu pädagogischen Experimenten und politischer Wille zusammentreffen, wird frühe Zweisprachigkeit zur Realität. Im Saarland existieren diese Bemühungen, es hat eine Vorreiter-Funktion eingenommen. Erwünscht waren eine Zwischenbilanz und Impulse für Weiterentwicklung. Mit dem Auftrag für die vorliegende wissenschaftliche Studie über bilinguale Kitas im Saarland waren zwei Aufgaben verbunden: Aussagen zur Qualität des bilingualen Angebots zu machen und mögliche Einschätzungsverfahren für Spracherwerb und interkulturelle Kompetenzen zu liefern. Damit wurde Neuland betreten. Denn es wurde zum ersten Mal versucht, frühkindliche Bilingualität nicht aus einer Perspektive – Linguistik oder Programmevaluation – zu erfassen, sondern beide zu kombinieren. Für beide Perspektiven mussten neuartige Verfahren erarbeitet werden. Also liefert die Studie Ergebnisse für einen Auftraggeber und ist zugleich Forschung und Entwicklung.

1.1 Mehrsprachigkeit als Bildungsziel der EU

Mehrsprachigkeit ist in dem Bildungsprogramm der Europäischen Union in den Vordergrund gerückt und innerhalb von zehn Jahren zu einem Eckstein geworden. Die Europäische Kommission hat am 18. September 2008 eine Mitteilung zu ihrer Mehrsprachigkeitsstrategie veröffentlicht. Darin wird festgestellt, dass im Bereich des Frühbeginns eine begrüßenswerte Ausweitung stattgefunden hat. Die Politikstrategie zur Förderung des Frühbeginns bleibt erhalten. Diese hatte nach dem Fall des Eisernen Vorhangs begonnen. Ging es zunächst vor allem darum, im Grundschulalter eine Fremdsprache in die allgemein bildenden Systeme einzuführen, so traten mit den Jahren Formen der Intensivierung hinzu. Dazu gehörte ein Gewinn an Lernzeit durch eine zunehmende Absenkung des Startalters, und insbesondere die Förderung bilingualer Initiativen entlang der Grenzen. Solche Cross-Border-Aktivitäten (vgl. <http://www.begegnung-nl.de/>) werden geprägt durch Innovationsbereitschaft, Netzwerkarbeit und viele unterschiedliche Vorteile für Schüler, Eltern, Lehrer, Schulen und Behörden.

1.2. Die Vorreiterfunktion des Saarlands

Im Saarland wird dem EU-Ziel der Mehrsprachigkeit gedient, indem die Nachbarsprache intensiv und als Erste ab früher Kindheit erworben werden kann,

andere Sprachen folgen dann. Im Hinblick auf die in der Mitteilung formulierten Ziele hat das Saarland schon eine große Etappe zurückgelegt. Die Mitteilung der EU-Kommission vom September 2008 machte auf eine zu geringe Mobilität der Pädagogen aufmerksam. Im Saarland ist jedoch im bilingualen Programm Mobilität ausgeprägt vorhanden: durch grenzüberschreitende Aktivitäten mit den Kindern, durch Tätigkeit der Erzieherinnen aus Frankreich im deutschen Arbeitsmarkt, durch Fortbildungen. Die Zusammenarbeit zwischen dem Saarland und dem Département Moselle zeigt viele Facetten von gelungenen Cross-Border-Aktivitäten. Seit dem Jahr 2000 ist das Saarland in Interreg-Initiativen involviert.

Das Saarland hat sich eindeutig zu den Bildungsprinzipien und Chancen der frühen Mehrsprachigkeit mit Deutsch-Französisch positioniert. Diese Unterstützung von Bilingualität ist in einer sonst in Deutschland nirgendwo vorhandenen Dichte umgesetzt. An den Grundschulen wird in der dritten und vierten Klasse Französisch unterrichtet. Dort, wo bilinguale Kitas sind, können Kinder schon ab Klasse 1 die andere Sprache weiterlernen. Kontinuität wird angestrebt. Im Modellprojekt „Zweisprachige Kindergärten im Saarland – ein bilingual-bikultureller Ansatz“ haben 55 verschiedene Kindergärten mitgewirkt. Das Modellprojekt sah vor, dass in jeder Kindergartengruppe 12,5 Stunden zusätzlich von einer französischen Fachkraft geleistet werden. Nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ kommuniziert sie ausschließlich in Französisch mit den Kindern. In einer Anschubfinanzierung von drei Jahren übernimmt das Saarland zu den üblichen Personalkostenzuschüssen auch den Eltern- und Trägeranteil von insgesamt 40%. Außerdem führen das Département Moselle und das Saarland gemeinsam ein Pilotprojekt mit dem Titel „Qualifizierung und Austausch von jungen Erzieherinnen aus dem Département Moselle und dem Saarland zur Vermittlung bilingualer und bikultureller Kompetenzen“ durch. Daran wirken Ecoles Maternelles aus der Region Moselle und saarländische Kindergärten mit. Ein Teil der Kindergärten hat nach der Anschubfinanzierung eine feste Stelle für eine französische Erzieherin geschaffen, wie es der Intention der Initiative entspricht. Dies ist gemäß der Zielsetzung von Interreg-Fördermaßnahmen, also konnten hierfür Gelder eingesetzt werden.

1.3 Grundlegende Vorarbeit durch eine Pilotstudie im Jahr 2007

Im Mai 2007 wurde von den Verfassern des vorliegenden Berichts eine Pilotstudie erstellt, die vom Ministerium so positiv aufgenommen wurde, dass sie den Anstoß zu dieser Hauptstudie gab. Die Vorstudie lieferte einen ersten empirischen Überblick über Erfolge des Programms der deutsch-französischen Früherziehung im Saarland und über den Umgang mit der französischen Sprache als besondere Ressource. Es wurde

ermittelt, dass Organisation und Motivation in diesem Innovationsprogramm gut sind. Fortbildungsmöglichkeiten an verschiedenen Orten sind vorhanden. Nachqualifikation ist möglich. In einem Dokumentationszentrum kann Lernmaterial ausgeliehen werden. Pädagogische Betreuung kann angefordert werden. Des Weiteren gibt es in dem neuen Bildungsprogramm für die saarländischen Kindergärten explizite Äußerungen zu Bilingualität und zahlreiche Beschreibungen zu kindlicher Bildung, die auf die Französischarbeit übertragen werden können (vgl. dazu Kapitel 4 dieses Berichts). Auch von Lokalpolitikern erfolgt Unterstützung. Für die französischen Erzieherinnen ist aufgrund schlechterer Arbeitsmarktlage in Frankreich das Interesse, auf der deutschen Seite zu arbeiten, längerfristig gegeben. Die Teams der Kindergärten haben das Programm akzeptiert und entwickeln es weiter, wie in Kapitel 4 (Abschnitt zu den Konzeptionen) und im Detail in Kapitel 5 dargestellt wird.

Die Kombination von Verfahren und Analysen der empirischen Bildungsforschung und einer fremdsprachendidaktisch geprägten Interpretation führte zu ersten aussagekräftigen Ergebnissen. Diese wurden auch den Kitas vermittelt und bei dem Kongress *Frühe Mehrsprachigkeit* in Saarbrücken im September 2007 einer interessierten Öffentlichkeit vorgestellt (www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de und Kongressdokumentation *Mehrsprachiges Aufwachsen in der Frühen Kindheit*, 2009). Die Forschungsfragen der Hauptstudie (vgl. Kapitel 2) waren wiederum darauf ausgerichtet, das bilinguale Programm aus zwei Perspektiven zu erfassen.

1.4 Die Hauptstudie: Auftrag und Ziele

Das Saarländische Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur, Stabsstelle Familie, Betreuung und Bildung hat in der öffentlichen Ausschreibung, 04.03.2008, als Begründung für die Notwendigkeit einer solchen Studie formuliert, dass „(...) wenig darüber bekannt ist, welche Ergebnisse diese Arbeit bei den Kindern direkt erzielt. Es ist wenig bekannt darüber, welche Sprachfähigkeiten die Kinder im Rahmen des Projektes erwerben. Es soll also konkret ein Einschätzungsverfahren entwickelt und erprobt werden, mit dem sich das Sprachenwachstum der Kinder am Ende der bilingualen Kindergartenzeit aufzeigen lässt. Parallel soll unter Einbeziehung der Kenntnis und Auffassung von Trägern, Leitung und Erzieherinnen erforscht werden, wie qualitätssichernde Maßnahmen zum Fortbestand der zweisprachigen Arbeit aussehen können.“

Die Untersuchung kann in ihrem begrenzten Bereich einen Beitrag zur Verringerung der Defizite bei Forschung und Datensammlung leisten, welche in dem OECD-Länderbericht *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland* vom 26.11.2004 festgestellt wurden (Paragraf 62).

2. Zentrales Thema und Untersuchungsfragen

Das Bilinguale Programm wurde nicht von oben angeordnet, sondern entwickelte sich im demokratischen Dialog vieler Akteure. Ein Zeitraum von 10 Jahren von der Initialzündung bis zur wissenschaftlichen Bilanz mag lang erscheinen. Aus der Perspektive von Bildungsinnovation ist dies freilich normal. Die Studie enthält zwei Gruppen von Untersuchungsfragen. Die erste Gruppe befasst sich mit Qualitätssicherung. Die Studie sollte ebenfalls Verfahren entwickeln, mit denen interessierte Behörden und Kitas, ggf. auch Schulen, zukünftig deutlichere Informationen über Lernphasen der Kinder in der Nachbarsprache gewinnen können. Das geschah mithilfe der zweiten Gruppe von Untersuchungsfragen.

2.1 Das zentrale Thema

Das zentrale Thema für die vorgesehene Untersuchung ist formuliert in der folgenden Frage:

Welche qualitätssichernden Maßnahmen für exzellente Praxis werden durch Träger von Kitas, Leitungspersonal, Erzieherinnen und andere Akteure gewünscht und welche Französischkenntnisse und emergente interkulturelle Kompetenzen haben die Kinder am Ende der Kita-Jahre?

Dieses Thema wird in fünf Forschungsfragen untergliedert.

2.2 Fragen zu qualitätssichernden Maßnahmen

Mit den Fragen in Gruppe 1 wurde versucht, die allmähliche Herausbildung von Qualität zu erfassen. Dies geschah durch Gewinnung von Fakten und Eruierung der Einstellungen der drei Hauptakteure: Kita-Leitungen, französische Erzieherinnen und Träger.

1. Welche qualitätssichernden Maßnahmen werden von den Trägern, dem Leitungspersonal und den Erzieherinnen erbracht?

Art und Durchführung der qualitätssichernden Maßnahmen werden durch einen direkten mündlichen Dialog mit Leitung und Erzieherinnen, sowie exemplarisch mit

Trägern erarbeitet. Es geht um das Inventar an schon durchgeführten und laufenden Maßnahmen, wie zum Beispiel Betreuung der französischen Erzieherinnen, Beteiligung an Fortbildung, Selbststudium, didaktische Aspekte, Beobachtung von Spracherwerb der Kinder, Quantität der Begegnungen, Umgang mit dem Bildungsprogramm oder Teambesprechungen über Verhalten und Leistungen von Kindern. Kontextfaktoren werden erfasst, wie zum Beispiel Erfahrung der Leitung, Anzahl der Französinen. Qualitätsmanagement im bilingualen Angebot kann nur gestaltet werden, wenn klar ist, wie die Arbeitsqualität vor Ort ist. Hierfür ist es nötig, Fakten, Bedürfnisse und bereits existierende gute Praxis zu erfassen.

2. Wie sehen Fortbildungsangebote aus und inwieweit bieten sich Möglichkeiten zur Zertifizierung?

Erfasst werden Fortbildungs-Typen und -Anbieter und die Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungen. Ebenso wird versucht, Aufschluss über schon vorhandene Formen der Zertifizierung zu gewinnen.

3. Wie schätzen die Träger von Kindertageseinrichtungen, Leitungspersonal und die Erzieherinnen die Qualität der angebotenen Fortbildung oder Zertifizierung ein?

Ein Teil der Interviewfragen gilt der Zufriedenheit mit Fortbildungen und dem Entwicklungspotential in diesem Bereich. Ferner werden Interesse an Zertifizierung und mögliche Kriterien für Zertifizierung erfasst.

Mit diesen drei Fragen sind Ausgangslage und bisherige und laufende Aktivitäten in der Praxis miteinander verknüpft. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5 präsentiert.

2.3 Fragen zu emergenten Kompetenzen der Kinder

An bilinguale Programme sind in Bildungsplänen und bei Eltern große Hoffnungen auf die Wirksamkeit des Spracherwerbs geknüpft. Das Bild des natürlich lernenden, sehr aufnahmefähigen Kindes ist vor Augen, das viel Kontakt zur Erzieherin aus Frankreich hat. Auch die Neugier auf das Andere gilt als dem Kind eingeschrieben.

4. Wie sieht ein erprobtes Einschätzungsverfahren aus, mit dem die passive und aktive Sprachkompetenz in der französischen Sprache, das Sprachwachstum und die emergente interkulturelle Kompetenz der Kinder am Ende der Kindergartenzeit erfasst werden können?

Durch eine Literaturrecherche und Erfahrungsberichte wird zunächst eruiert, was an qualitativen Verfahren schon vorliegt. Dies könnten Portfolios sein oder Einschätzungsbögen für die Hand der Erzieherinnen. Nach der Analyse der vorhandenen Bögen sowie ausgewählten Testmaterials ist zu entscheiden, was als Einschätzungsmaterial für das Saarland neu zu entwickeln ist.

Jahrzehntelang gab es Kontroversen zwischen Pädagogen, die dem Einsatz von Tests völlig ablehnend gegenüberstanden und solchen, die sie für genau umschriebene Zwecke als wichtig erachteten. Die zu entwickelnden Einschätzungsmaterialien sollen für die Kitas eine klare Hilfestellung sein. Darüber hinaus können sie ggf. in Grundschulen eingesetzt werden, damit diese den Unterricht effektiv planen, und mit der Übergangsproblematik Kita–Grundschule umgehen können. Die Instrumente können ermöglichen, das Vorwissen zu erfassen, was bisher nicht möglich war bzw. nur intuitiv geschah. Die Herausforderung bei den Einschätzungsinstrumenten ist, dass sie den Alltag des Kindes, die Reichhaltigkeit seines Erlebens und seiner Weltkonstruktion, das Bildungsprogramm und den Alltag der Erzieherinnen/Lehrkräfte berücksichtigen. Ziele sind eine einfache, angstfreie Durchführung und Mehrdimensionalität der Verfahren.

5. Was sind die Grundlagen eines Einschätzungsverfahrens zur Verdeutlichung des Sprachwachstums der Kinder am Ende der bilingualen Kindergartenzeit, der Französischkenntnisse und der emergenten interkulturellen Kompetenzen der Kinder im Laufe der Kindergartenzeit?

Kindgemäßheit ist die Grundlage für Entwicklung der Einschätzungsverfahren. Das neue Portfolio des Saarlands zur Bildungsbiographie der Drei- bis Sechsjährigen findet Beachtung. Die Einschätzungsverfahren bilden die Art des Sprach- und Kulturlernens in bilingualen Kitas ab, sowie die Leitkonzepte über Sprache, die in dem Portfolio und dem Bildungsprogramm genannt sind. Das heißt, sie sollen einerseits das natürliche Lernen widerspiegeln, andererseits betten sie sich ein in europäisch akzeptierte Beschreibungsformen für Sprachenlernen, nämlich die Kompetenztypen des Europäischen Referenzrahmens für Moderne Sprachen. Das Einschätzungsverfahren wird so ausgerichtet, dass es sich zur Erfassung der tatsächlichen Kompetenz der Kinder am Ende der bilingualen Kindergartenzeit im Bezug auf die wichtigsten sprachlichen Fertigkeiten eignet.

Weil das Bildungsprogramm des Saarlands interkulturelle Wertvorstellungen enthält („[...] die gelebte Nähe zu Frankreich, Luxemburg und eine durchgehend europäische Orientierung“, vgl. Handreichung, Vorwort) sollten in der wissenschaftlichen Studie auch tentative Verfahren zur Einschätzung interkultureller Aufmerksamkeit entwickelt

werden. Erwähnt werden in dem Bildungsprogramm als Themen mit interkulturellem Bezug unter anderem: Erfahrungen, die Kinder an anderen Orten machen, die Reisedistanz, also die Dauer, bis Menschen eine andere Sprache sprechen, Orte, wo Kinder neue Redewendungen benutzen, Auseinandersetzung mit Landkarten. Interkulturelle Aufmerksamkeit zu fördern ist darin also pädagogisches Prinzip und Bildungsinhalt. Jedoch ist unklar, wie und ab wann Kinder ein geographisches Bewusstsein und interkulturelle Aufmerksamkeit entwickeln. Zum pädagogischen Prinzip gehört des Weiteren Weckung und Erhaltung von Neugier und positiver Emotionalität gegenüber dem Anderen, also kulturellen Produkten und vor allem den Menschen – den Erzieherinnen und ggf. gleichaltrigen französischen Kindern sowie weiteren Erwachsenen. Die Instrumente sollen handhabbar sein, im Horizont der Kinder sein, und die Besonderheiten in Grenznähe berücksichtigen.

3. Methodik

Die Untersuchung hat zwei Teile. Für jeden musste eine spezifische Methodik neu entwickelt werden. Es gibt sowohl zur Erfassung der Qualität einer Innovation wie zur Erfassung von Sprachkompetenz eine Fülle von empirischen Studien und anderen Berichten. Jedoch ging es hier um die Frage, wie ein neues bilinguales Programm erfasst werden kann. Was Einschätzungsverfahren bei sehr jungen Kindern im Bereich Fremdsprache/Interkulturalität angeht, so wurden völlig neue Wege gegangen. Erstens gibt es solche Verfahren noch fast nicht und zweitens sollen die Verfahren nicht nur von Linguisten und Untersuchern, sondern später auch durch die praktizierenden Erzieherinnen benutzt werden.

3.1 Design der zwei Teile der Untersuchung

Aus den Untersuchungsfragen im Teil zu den qualitätssichernden Maßnahmen ergibt sich, dass ein experimentelles Design nicht nötig ist. Die für diesen Teil entwickelten Instrumente sind am Ende einer bestimmten Zeitspanne bei drei Gruppen eingesetzt worden. Das Design für den ersten Teil ist damit ein ex post facto Design (Campbell & Stanley, 1966). Der zweite Teil befasst sich mit emergenten Kompetenzen der einzelnen Kinder. Hier war es nicht notwendig oder erwünscht, eine oder mehrere Kontrollgruppen einzubeziehen. Es war aufgrund der Organisation, finanzieller Begrenzungen und der kindlichen Kapazität nicht möglich, jedes Kind mit all den entwickelten Instrumenten einzuschätzen.

3.2 Die Untersuchung der qualitätssichernden Maßnahmen

Instrumente

Für die Ermittlung der qualitätssichernden Maßnahmen wurde das Interview-Verfahren angewandt. Da der Kontext der Studie im Saarland sehr spezifisch ist, war es nötig, zuerst ein Konzept für die Inhalte der Interviews für die drei zu befragenden Hauptgruppen (Leitungspersonal, französische Erzieherinnen, Träger) zu erstellen. Das Konzept wurde den Vertretern des Bildungsministeriums des Saarlands und zwei externen Bildungsforschern vorgelegt.

In den Interviews stehen Fragen über schon erbrachte qualitätssichernde Maßnahmen. Dazu gehören: Beteiligung an Fortbildungen, Selbststudium, Beobachtung zum Spracherwerb der Kinder und Teambesprechungen über Verhalten und Leistungen von Kindern. Weiter sind Träger von Kindertageseinrichtungen, Leitungspersonal und

die Erzieherinnen zu der Qualität der angebotenen Fortbildung und zu ihrer Einstellung gegenüber einer Zertifizierung befragt worden.

Die Erstfassung jedes Interviews wurde in einem Vorlauf erprobt. Die Resultate wurden mit den beiden Bildungsforschern besprochen. Die drei Interview-Konzepte wurden dann nach folgenden Kriterien diskutiert und überarbeitet: Inhaltsvalidität, Vollständigkeit, Informationslücken, psychometrische Qualitäten und Formulierung der Fragen. Die drei Interviews sind in Anhang A bis C abgedruckt.

Untersuchungsgruppen

Die Interviews wurden durchgeführt in:

- a. bilingualen Kindergärten in der Initiative des Saarlands
- b. Kindergärten, die Französisch auf eigene Initiative anbieten

Ausgangspunkt war eine Auswahlliste, die vom Saarländischen Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur zur Verfügung gestellt wurde. Sie umfasste all die bilingualen Kitas, die in die Untersuchung eingehen konnten. Die Liste enthielt 87 Namen und Adressen von Kitas. 75 von diesen Kitas nahmen an dem Landesprojekt teil und 12 Kitas haben in den letzten Jahren französische Mitarbeiterinnen eingestellt, ohne in ein Landesprojekt aufgenommen worden zu sein. Drei Kitas waren doppelt in die Liste eingetragen. Also blieben 84 Kitas übrig und davon beschäftigten 23 Kitas vorübergehend, d.h. zum Zeitpunkt der Organisation der Interviews, keine Französinen. Insgesamt konnten 61 Kitas gebeten werden, an der Untersuchung teilzunehmen. Drei Kitas lehnten wegen Überbelastung die Interviews ab. In drei Kitas war die Leiterin im Juni 2008 aus persönlichen Gründen nicht in der Lage, Interviews zu geben. Sechs Kitas konnten in der Woche der Terminabsprachen nicht erreicht werden. Insgesamt sind 49 Interviews mit Leiterinnen durchgeführt worden. Nur ein Interview konnte wegen nicht ausreichender Qualität der Daten nicht einbezogen werden. Mit 52 Erzieherinnen wurden Interviews durchgeführt. Wie die Auswertung der Kontextdaten ergab, haben sich die Leiterinnen durchschnittlich über viele Jahre mit der Einführung des bilingualen Programms befasst und waren somit kompetente Gesprächspartner. Die Interviews mit den Trägern wurden vor allem durchgeführt, um Hintergründe und Motive von Bilingualität zu erörtern. Deswegen sind die Interviews mit den Trägern erst im Oktober 2008 abgehalten worden. Zu diesem Zeitpunkt waren die Daten der Interviews mit den Leiterinnen und französischen Erzieherinnen schon ausgewertet. Da, wo es noch Informationslücken gab, konnte gezielt bei den Trägern nachgefragt werden.

Insgesamt ist die Bereitschaft von Leitungen, Erzieherinnen und Trägern, in dem Forschungsprojekt mitzuarbeiten, als außerordentlich hoch einzuschätzen. In einigen Fällen haben sich Leiterinnen selbst gemeldet, damit sie in die Studie einbezogen

werden konnten. Mit den drei Stichproben sind die zu untersuchenden Gruppen gut bis sehr gut abgebildet.

3.3 Erworbene Fähigkeiten in Französisch

Instrumente

Da es sich nach der Literaturrecherche zeigte, dass keine vorhandenen Instrumente genutzt werden konnten, waren ein intensiver theoretischer Klärungsprozess und viele Erprobungen bis zum tatsächlich eingesetzten Produkt nötig. Als Eckpunkte für die Konstruktion wurden zwei Dokumente, nämlich der Europäische Referenzrahmen für Moderne Sprachen (2001) und das neue Bildungsprogramm des Saarlands (2006/7) benutzt. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Moderne Sprachen ist für Schulen, Erwachsenenbildung und Firmen in ganz Europa gedacht. Er unterteilt die vom Lernenden aufzubauenden Kompetenzen in sechs Stufen. Die ersten beiden sind A1 und A2. Sie werden für Hörverstehen so beschrieben:

- A1** Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen
- A2** Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben (Zitiert nach der Internet Version auf der Website des Goethe Instituts).

Die Stufe A1 im Sprechen wird so formuliert:

- A1** Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn der Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn der Gesprächspartner dabei durch unterstützende Formulierungen hilft. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. Kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um bekannte Leute zu beschreiben und um die Lebensumgebung zu beschreiben.

Im Folgenden werden nötige Erläuterungen angeboten, da der Referenzrahmen nicht für die Zielgruppe Kinder entwickelt wurde, d.h. nicht für Grundschüler und geschweige denn für noch jüngere Kinder. Inzwischen ist für (deutsche) Grundschulen in den Curricula notiert, dass die Kinder eine Stufe des Referenzrahmens erreichen sollen, nämlich A1. Man kann sagen, dass die Beschreibungen der Leistungen von Kindern am Ende der 4. Klasse eine Anpassung des Referenzrahmens für die Grundschule darstellen. Jedoch sind diese für den Vorschulbereich kaum nutzbar, da die Drei- bis Sechsjährigen andere Bildungserfahrungen machen, z.B. so gut wie nicht lesen und schreiben können und die Sozialisationsinstanz Schule nicht kennen. Es ging in der Forschungsarbeit um zwei Aufgaben: erstens, so genannte Items zu finden, die die allgemeinen Formulierungen des Referenzrahmens konkreter machen. Wie drückt man bspw. als Anfänger folgenden Sachverhalt aus: „*Ich kann einfache Wendungen gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben.*“? Zweitens, diese Aufgaben an dem Alter sechs auszurichten.

In den Curricula der Grundschule kann man nachlesen, welche Wendungen für bestimmte Themenfelder vorgeschlagen werden. Wie viele Kinder welche Wendungen aktiv oder passiv können sollen, hängt von den pädagogischen Prinzipien der Lehrer und der Behörden sowie der Fachberater und Schulbuchautoren ab, die entsprechende Übungen und Überprüfungsmöglichkeiten entwickeln. Die Frage, was denn für Kinder einfache und häufige Wörter und Strukturen sind, inwiefern kindorientierte Sprache zu berücksichtigen ist, welche Themenfelder den kindlichen Alltag widerspiegeln, wurde ansatzweise beantwortet (Vgl. Wortschatztest Langenscheidt-Duden Englisch 3 und 4, als Beispiel für die Umsetzung von Grundüberlegungen, Edelenbos & Kubanek, 2007 & 2008).

Wenn nun aber Kinder mit sechs Jahren gemäß des Ansatzes des Referenzrahmens in ihrer nachbarsprachlichen Kompetenz eingeschätzt werden sollen, so ergeben sich viele anders gelagerte Fragestellungen:

- Wie ist in den Griff zu bekommen, dass die Konzeptionen und der „offizielle“ Ansatz vom „natürlichen“ Sprachenlernen reden, wo es um alle Themen gehen kann, die dem Kind zu Ohren kommen, und das Gehörte somit auch auf allen möglichen Schwierigkeitsniveaus sein kann?
- Wie sind Einschätzungsaufgaben zu finden, bei denen man davon ausgehen kann, dass die Inhalte Gegenstand in (fast) allen Kitas sind?
- Wie lang dürfen Aufgaben sein?
- Wer soll die Aufgaben stellen: Erzieherinnen, Lehrerinnen, Studenten, Forscher?
- Wie kann man Unterschiede im Anforderungsniveau einbauen?
- Wie stehen die Einschätzungsformate zum Bildungsprogramm?

Parallel zur theoretischen Auseinandersetzung mit den genannten Fragen wurden, um die Inhaltsvalidität zu erstellen, in vier Kitas drei zusätzliche und wegen der Inhaltsvalidität notwendige Schritte durchgeführt:

- a. Videoaufnahmen von Interaktionen zwischen den französischen Erzieherinnen und den Kindern und deren Auswertung
- b. Gespräche mit deutschen und französischen Erzieherinnen, welche Wörter, Sätze, Kontexte, Aufgaben, Fragen und Anweisungen von den Kindern auf Französisch verstanden und aktiv ausgesprochen werden
- c. Gespräche mit französischen Erzieherinnen, was ihr gesamtes sprachliches Angebot an die Kinder ist (Kontexte, Themen, Wortschatz, Interkulturelle Kompetenzen)
- d. Vergleichende Beobachtungen in weiteren Kindergärten außerhalb des Saarlands.

Danach wurden anerkannte Bögen für die Entwicklung von Tests und Beurteilungsformen (vgl. De Groot & van Naerssen, 1969; Aldersson, 2006) mit den Daten der Beobachtungen und dem neuen Bildungsprogramm für Kitas im Saarland zusammengefügt. Daraus entstanden Matrizen pro Fertigkeit. In ihnen sind Kontexte und Themen abgesetzt gegen sprachliche Daten (Wörter, Sätze, Aufgaben, Fragen und Anweisungen). In die Zellen der Matrizen wurden mögliche Tests / Beurteilungsformen geschrieben. Folgende Fertigkeiten sind in die Einschätzung einbezogen:

1. Hörverstehen
2. Hör-Sehverstehen
3. Wortschatz (Umfang, Semantik und Language awareness)
4. Phonologisches Bewusstsein
5. Verständnis von Interaktion

Der Grund für die Wahl dieser Fertigkeiten ist, dass Kinder sie in der Kita erwerben können, manchmal auch Zuhause oder aber in der Freizeit (Vandergrift, 2007, Kieweg, 2008 zum Konzept des Hörverstehens). Die Kinder erwerben ihre Kenntnisse durch Hörverstehen, zu dem sie aufgefordert werden, aber auch durch Zuhören und (unbewusstes) Wahrnehmen von ‚native speakers‘ und audiovisuellen Medien, wie Radio, Fernseher oder Computer (North, 2000 über Spracherwerb auf der Ebene A und A1 CEF).

Die Einschätzungsverfahren berücksichtigen die Orte, wo die Kinder tatsächlich die Fremdsprache gehört und gelernt haben. Pro Bildungsbereich aus dem neuen Bildungsprogramm sind mehrere Aufgaben zusammengestellt. Diese Aufgaben sind in Kindergärten im deutschsprachigen Teil von Belgien sowie in drei bilingualen Kindergärten in Brüssel erprobt worden.

Untersuchungsgruppen

Die Daten sind bei einer Stichprobe von 86 Kindern in sechs Grundschulen erhoben worden. Die Kindergärten waren in verschiedenen Orten des Saarlands, sowohl im

städtischen wie im ländlichen Bereich. Die gewählten Formen der Erhebung haben es ermöglicht, dass die Kinder ohne Angst und in einer vertrauten Umgebung ihr Potenzial an Französisch-Kenntnissen zeigen konnten.

Die Daten wurden am Anfang der Grundschulzeit, d.h. Ende August 2008 erhoben. So konnte auch erfasst werden, was die Kinder über die Ferien behalten haben (stabileren Kompetenzen). Als zukünftige Möglichkeit könnte auch eine Erprobung mit einigen Kindern vor Beginn der Sommerferien stattfinden, während die Mehrheit der Stichprobe am Anfang der Grundschule eingeschätzt wird. Um die Situation möglichst angstfrei zu halten, kamen Erzieher aus der Kita, in der die jeweiligen Kinder bis zum Sommer waren, in die Grundschule. Sie wurden vor der Einschätzung von den Forschern eingewiesen. Die Forscher selbst erklärten den Kindern kurz auf Deutsch die Aufgabe, dann wurden jeweils einige Aufgaben pro Kind von den französischen Erzieherinnen bearbeitet. Mit jedem Kind wurde etwa 10 Minuten gesprochen.

In einem iterativen Prozess wurde mit drei Erzieherinnen und drei Leiterinnen und Grundschullehrern über Standards und Kriterien diskutiert (van der Schoot, 2003) worden. Beide Gruppen haben alle Tests / Beurteilungsformen zum Kommentieren erhalten. Dies ist nur der erste Schritt in Richtung Standards und in Richtung der Kriterien, die pro Fertigkeit formuliert werden sollen. Ohne Berücksichtigung des Ministeriums weiter zu gehen, ist nicht angemessen. Dieses Verfahren soll also noch weiter geführt werden.

3.4 Interkulturelle Aufmerksamkeit

Instrumente

Für die Erfassung emergenter interkultureller Kompetenz waren ebenfalls neuartige Ansätze nötig. Erstens gibt es keine Vorläufer-Untersuchung für dieses Alter, zum Zweiten sollten die Instrumente die spezifische Situation im Saarland widerspiegeln (ökologische Validität). Eine Studie, die sich mit Interkulturalität in multikulturellen Kitas befasst, ist referiert und verlinkt in (www.interkulturelleslernen.eu im Abschnitt Theorie/Entwicklungspsychologische Aspekte).

Inhaltlich sollten sie Folgendes erfassen: das momentane Konzept vom Eigenen (Adresse, geographischer Nahraum), von Entfernungen (nah, fern, wie weit?, was ist weit?, was ist neben?) und vom Anderen (Kenntnis und Erinnerung von (an)an Länder(n), von Produkten, Sehenswürdigkeiten, Personen im anderen Land) und von Emotionalität gegenüber Kindern aus Frankreich sowie die emergente Fähigkeit, sich über Verständnisschwierigkeiten zu äußern.

Die Vorgehensweise könnte entweder ethnographisch sein, d.h. Beobachtungen bei Fahrten von Kita-Gruppen ins Nachbarland bzw. bei Gegenbesuchen französischer

Kinder in deutschen Einrichtungen, oder es können Interview-Formate innerhalb der deutschen Kita eingesetzt werden, oder es wird ein „Angebot“ oder Projekt zu Frankreich durchgeführt und danach wird abgefragt, was die Kinder behalten haben. Für die vorliegende Studie wurde eine Entscheidung für den zweiten Weg getroffen. Dies geschah aus folgenden Gründen:

- a. die Verfahren sollen unmittelbar nach den Verfahren zur Erfassung der linguistischen Kompetenz bei dem jeweiligen Kind angewandt werden,
- b. die Verfahren sollen später auch von (geschulten) Erzieherinnen angewandt werden,
- c. sie sollen für die Kitas nachvollziehbar sein,
- d. sie sollen weitgehend unabhängig vom Kontext einer bestimmten Kita sein,
- e. Gespräche mit Kindern sind auch in der Deutsch-Förderdiagnostik ein üblicher Weg.

Ethnographische Beobachtung setzt Kenntnisse von Beobachtungsverfahren und Beobachtungsfehlern voraus. Die Auswertung von Videos und Protokollen ist zeitaufwendig. Pelz (1999) berichtet am Fall der Beobachtungen von Begegnungen bei Grundschulern im deutsch-französischen Programm an der Rheinschiene über den Aufwand. Bei kleinen Kindern ist es wichtig, auch unauffällige Details, wie z.B. ihre Blickrichtungen zu erfassen. Da einige Kitas französische Kinder zu Gast haben, wären Beobachtungen der Begegnungen möglich, aber nur im Rahmen eines eigenen Forschungsprojekts. Aus den genannten Gründen konnten solche Beobachtungen nicht durchgeführt werden. Da kein Lernmodul zu Frankreich vorliegt, das alle Kitas relativ ähnlich mit den Kindern ausführen, konnte der Weg, dieses Wissen abzufragen und als Indiz für interkulturelle Aufmerksamkeit zu sehen, nicht gewählt werden.

Bei der Durchführung der Interviews wurde geachtet auf die Verständlichkeit der Fragen für das Kind, die Angstfreiheit und die Dauer des Interviews. In einem iterativen Prozess der Auseinandersetzung und Erprobung mit Kindern, einer Erzieherin, Studierenden und einem Bildungsforscher wurden die Fragen mehrfach verändert. Schließlich wurden zwei Interview-Bögen erstellt. Für die Fragen des zweiten Bogens wurde die Strategie angewandt, dass eine Puppe (Prinzessinnen-Puppe) den Kindern die Fragen stellte, d.h. die erwachsene Befragende sprach mit der Stimme der Puppe. Bei der Durchführung erwiesen sich die Fragen als angemessen (das Kriterium für Angemessenheit ist, dass es keine unbeantwortbaren Fragen gab). Es konnte an den Tagen der Datenerhebung aus organisatorischen Gründen nicht darum gehen, möglichst alle Kinder zu ihrer interkulturellen Kompetenz zu befragen. Gemäß des Auftrags vom Ministerium sollten anwendbare Verfahren, die Aussagen erlauben, entwickelt werden. Es ergab sich, dass der gewählte Weg geeignet ist. Im Anhang D sind die Interview-Bögen abgedruckt.

Ziel war es, Instrumente mit Fragen zu finden, auf die Kinder antworten können. D.h. es geht nicht darum, dass man z.B. breit ermittelt, welche Ländernamen Kinder

wissen, sondern dass sie Antworten geben können, und als zweites, was auf diese Weise über ihr auf Frankreich bezogenes Wissen, ihre Kognitionen zu Eigen und Fremd und ihre Emotionalität gegenüber gleichaltrigen französischen Kindern herausgefunden werden kann.

Untersuchungsgruppen

Bei der Erhebung im Saarland beantwortete ein Teil der Kinder, aus verschiedenen Kitas, den ersten Bogen (10 Kinder) und ein Teil den zweiten Bogen (8 Kinder).

4. Bilingualität und Qualität

In diesem Kapitel werden Aspekte thematisiert, die für den wissenschaftlichen Ansatz der Studie, die Entwicklung der Instrumente und das Verständnis der Ergebnisse eine Rolle spielen. Dazu wird zuerst der Kontext im Saarland angesprochen. Sowohl der Bildungsplan, als auch die Umsetzung in den Kitas werden angesprochen. Qualität ist der wichtigste Schlüsselbegriff in dieser Studie, deswegen befasst sich der Großteil des Kapitels mit diesem mehrdimensionalen Begriff.

4.1. Zu den Begriffen Bilingualität und Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist zu einem Schlüsselwort nationaler und supranationaler Bildungspolitiken geworden. Das ging einher mit einer Veränderung der Konnotationen von Sprachenlernen. Während traditionell eher der Erwachsene als mehrsprachig galt, der außer seiner Muttersprache zwei Fremdsprachen beherrschte, und die Formel M + 2 für das Bildungsziel der EU ebenfalls eine Dreisprachigkeit vor Augen hält, wird bei bilingualen Programmen auch das Wort Mehrsprachigkeit gebraucht. Klarheit darüber, wie der Begriff verwendet wird, ist wichtig. Man kann ihn als Überbegriff betrachten, (mehr als eine Sprache) oder als Bezeichnung, die man anwendet, wenn es sich um mehr als zwei Sprachen handelt. Für Forschung, Bildungspolitik und Praxis ist es ein Unterschied, ob man Kontakt und Spracherziehung in zwei Sprachen untersucht (z.B. Französisch und Deutsch, oder Deutsch und Holländisch) oder ob man die vorgefundene und zu entwickelnde Sprachenpluralität einbezieht. Denn dann stellen sich zusätzliche Fragen: Wie lernen die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache reden, das Französische? Gibt es Erzieherinnen, die die Herkunftssprachen der Kinder verstehen? Wie soll, im Fall von Nachbarsprachen, das Englische hinzukommen, systematisch oder nur außerschulisch, bzw. ab wann im Vorschulalter bzw. an Grundschulen? Wendet man einen erweiterten Begriff an und bezieht die vielfältigen Sprachkontaktphänomene ein, dann hat dies auch Konsequenzen für die Nutzung von Forschungsergebnissen. Da deren situative Hintergründe unterschiedlich sind, kann wenig direkt verglichen werden.

In dieser Untersuchung steht emergente Bilingualität Deutsch-Französisch im Vordergrund. Jedoch wird der Beschreibung der Abteilung für Sprachpolitik des Europarats gefolgt, indem grundsätzlich von Mehrsprachigkeit eines Menschen bzw. einer innergesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ausgegangen wird (Vgl. coe.int/lang; die Fassung auf Deutsch, aus der hier zitiert ist, in *Frühes Deutsch* 17(2008), Heft 14, S. 19):

„Eine mehrsprachige Person hat:

- ein Repertoire an Sprachen und Sprachvarietäten
- Kompetenzen verschiedener Arten und Grade innerhalb dieses Repertoires

Mehrsprachige Erziehung fördert:

- ein Bewusstsein dafür, warum und wie jemand die Sprachen lernt, die er/sie gewählt hat
- ein Bewusstsein für Transferkompetenzen und die Fähigkeit, sie beim Sprachenlernen zu nutzen
- Respekt für die Mehrsprachigkeit anderer und den Wert von Sprachen und ihren Varietäten. ungeachtet dessen, welcher Status diesen in der Gesellschaft zugeschrieben wird
- Respekt vor den Kulturen, welche die Sprachen verkörpern, und den kulturellen Identitäten anderer
- die Fähigkeit, die Beziehungen zwischen Sprache und Kultur zu erkennen und zu vermitteln
- Einen globalen, ganzheitlichen Zugang zur sprachlichen Bildung in allen Fächern des Lehrplans.“

Wenn der breitere Begriff der Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt wird, kann man die Ergebnisse dieser Studie einerseits zur Weiterentwicklung des saarländischen Programms nutzen, aber auch in Bezug zu Ergebnissen auf der französischen Seite oder zu Förderprogrammen in Deutsch als Zweitsprache setzen und somit auf eine sprachenübergreifende Didaktik hinarbeiten.

4.2. Frühe Mehrsprachigkeit

4.2.1 Hintergründe

Bildungsökonomie ist ein komplexes Thema. Beispiel ist eine Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft Köln vom 11. November 2008, dass Investitionen in frühkindliche Bildung in Höhe von 7.5 Milliarden jährlich mit einer langfristigen Rendite von 8 % verbunden seien, aufgrund höheren Ausbildungsniveaus der zukünftigen Erwerbstätigen und einer höheren Anzahl von arbeitenden Müttern und Vätern bei mehr Kinderbetreuung (Diekmann et al.).

Es kann hier nur anhand von einigen Beispielen am Fall des bilingualen Programms angedeutet werden, aus wie vielen Richtungen politische und finanzielle Unterstützung nötig ist bzw. gewährt wurde und wird. Wichtig ist festzuhalten, dass im Saarland das Bilinguale Programm eine Initiative für alle ist, ähnlich wie in den 1960er Jahren Englisch an allen Hauptschulen eingeführt wurde, und es somit keine Bevorzugung

bestimmter gesellschaftlicher Schichten mehr gab, sondern alle das Recht hatten, eine andere Sprache zu lernen, auch Jugendliche an Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit ist bei der Beschreibung der Initiative im Saarland wichtig. Denn es wird nicht ein bilinguales Programm als besonderer Attraktionsfaktor eines Kindergartens geführt, für den Eltern mehr bezahlen, sondern das Programm ist in den Kindergärten angesiedelt, die den Kindern der gesamten Bevölkerung offen stehen.

Die Europäische Kommission hält in der aktuellen Mehrsprachigkeitspolitik (Mitteilung vom 18.9.2008) den Frühbeginn weiterhin für wichtig und es wird konstatiert, dass er sich etabliert hat. Schon im Jahr 2005 hatte sie eine Mitteilung (Nummer 596) vorgelegt, die sich mit Multilingualität befasste. Dieses offizielle Dokument bezeichnete den frühen Fremdsprachenunterricht als ein wichtiges Aufgabengebiet. Es griff außerdem Punkte des Aktionsplans für 2004-2006 zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (Mitteilung 449 von 2003, II.1.3) auf, nämlich dass das Angebot eines frühen Fremdsprachenunterrichts nicht per se von Vorteil ist, sondern nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Lehrer darin ausgebildet sind, mit sehr jungen Kindern umzugehen, die Klassen klein genug sind, das Lehrmaterial angemessen ist, und wenn genügend Zeit im Lehrplan eingeräumt wird. Die Begeisterung der Kinder und ihre Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen müssen aktiv gefördert werden und dürfen nicht einfach dem Zufall überlassen werden. Das heißt, dass supranational durch die Politikstrategie eine starke Unterstützung gegeben wird, verbunden mit Anregungen, die sich wiederum in Finanzierungsschwerpunkten niederschlagen. Umgesetzt wird die Unterstützung in der Interreg-Finanzierung. Damit leistet die EU einen großen und anspruchsvollen Beitrag zur Frühkindlichen Mehrsprachigkeit.

Im Fall des Saarlands wurde die Interreg-Finanzierung für Erzieherinnen verwendet. Der Saarländische Landkreistag und das Département Moselle starteten Ende der 90er Jahre in Zusammenarbeit mit der Christlichen Erwachsenenbildung Hilbringen zunächst ein Modellprojekt. Es wurden im gleichen Verhältnis französische und deutsche Fachkräfte ausgetauscht. Diese Fachkräfte wurden ursprünglich mit Mitteln der französischen Arbeitsverwaltung und der deutschen Arbeitsverwaltung sowie mit Mitteln des Landes, der Landkreise und des deutsch-französischen Jugendwerkes finanziert. Das Département de la Moselle beteiligte sich ebenfalls finanziell. Der erste Modellabschnitt endete im Ende Juni 2001. Ein Folgemodell lief ab 01. September 2001 bis August 2005 und dieses wurde im Rahmen von INTERREG III(A) gefördert. 18 Modellkindergärten mit 36 Maßnahmenteilnehmerinnen wurden gefördert. Das Modellvolumen beinhaltete 5,26 Mio. EURO. Die Mittel werden vom Saarland, den saarländischen Landkreisen, Kommunen und dem Département de la

Moselle aufgebracht. Aus INTERREG III (A) betrug der Zuschuss 1,5 Mio. EURO. Seit 01.09.2005 wurde ein Folgeprojekt gestartet (Volumen ca. 3,5 Mio. €, EU – Anteil 1,75 Mill. €). Eine Ausweitung auf 23 Kindergärten fand statt. Dieses Pilotprojekt hat den Titel „Qualifizierung und Austausch von jungen Erzieherinnen aus dem Département Moselle und dem Saarland zur Vermittlung bilingualer und bikultureller Kompetenzen“.

Das Saarland selbst übernimmt in einer Anschubfinanzierung von drei Jahren zu den üblichen Personalkostenzuschüssen von 25% zu den Personalkosten 25% Elternanteil und 15% Trägeranteil. Für die Übernahme des Eltern- und Trägeranteiles durch das Land wurden im Haushalt erstmals 1998 und danach jährlich 800.000 DM, später 400.000 EURO bereitgestellt. Danach soll die französische Erzieherin, bzw. mehrere, in die normalen Personalkosten integriert werden, sodass dann die Träger als Arbeitgeber die Kosten übernehmen.

Außerdem hat die Christliche Erwachsenenbildung in Hilbringen ein umfangreiches Fortbildungsprogramm für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Modellmaßnahme angeboten. Darüber hinaus treffen sich die Fachkräfte beider Länder in regelmäßigen Abständen bei der CEB in Merzig und beim Département in Metz. Diese moderierten Treffen sind besonders wichtig für den interkulturellen Austausch. Im gemeinsamen Gespräch werden Themen und Fragestellungen erörtert, die im pädagogischen Arbeitsalltag im jeweils anderen Land relevant sind.

Eine Reihe weiterer Anbieter gibt ebenfalls die Möglichkeit, Fortbildungen zu besuchen. Mithilfe ausgearbeiteter Konzepte und Programme können junge Erzieherinnen ihre Kompetenz grenzüberschreitend vertiefen. Da Deutschland eine plurale Trägerlandschaft hat, sind die Budgets von vielen Kontexten abhängig. Wenn ein kirchlicher Träger einer bilingualen Kita z.B. im Moment viel Geld in eine Baumaßnahme investiert, steht diese Summe oder Anteile von ihr nicht für eine Festigung des Französisch-Schwerpunkts zur Verfügung. Ist der Träger kommunal, so wird die Kita als Teil der Gemeinde oder Stadt und entsprechend also im Zusammenhang der Gemeinde-, Stadt- und Regionalentwicklung gesehen. Dies zeigt sich z.B. in manchen Orten, die an Abwanderung leiden. Wie im Gespräch in der Kita Lauterbach erklärt wurde, ist der Umbau der Schule, der Einzug der Kita in das Gebäude, die Neugestaltung des Innen- und Außenbereichs Teil der Schaffung eines Mehrgenerationentreffpunkts. Damit soll die Attraktivität der Gemeinde für Einwohner und besonders auch junge Familien erhöht werden. Die bilinguale Kita ist ein Faktor, der zur Attraktivität der Gemeinde beitragen soll. Dies auch deswegen, weil eine bilinguale Grundschulklasse seit kurzem existiert. Das Mehrgenerationenhaus wurde aus dem Europäischen Regionalfonds (mit)finanziert. Das heißt, dass Mittel für ein Kita-Programm auch aus anderen Quellen kommen können. Zum Vergleich sei ein Hinweis auf die deutsch-niederländische Grenzregion gegeben, bei der andere Motive eine Rolle spielen, wenn es um Frühbeginn geht. Dort kaufen viele Niederländer Grund und

Häuser auf der deutschen Seite, denn der Bodenpreis ist relativ günstig und die Häuser sind solide gebaut. Die Kinder solcher Familien müssen die Schule besuchen. Gemäß deutschem Gesetz sollte das eine Schule in Deutschland sein. Viele holländische Kinder werden aber auf die niederländische Seite gefahren. Falls sie eine deutsche Schule besuchen, zahlt die Niederländische Stiftung für Niederländisch im Ausland (www.snob.nl) zusätzliche Gelder, damit an den Schulen auf der deutschen Seite Niederländisch unterrichtet werden kann.

Auf die bilingualen Initiativen in den anderen Bundesländern mit einer Grenze zu Frankreich kann nur mit einem kurzen Verweis eingegangen werden. In Baden-Württemberg gab es ebenfalls ein Interreg-Projekt mit Qualifizierung von Kita-Erzieherinnen. Es ist in verschiedenen Schriften von N. Huppertz dargestellt worden. Die rechtlichen und organisatorischen Vorschriften und die Vielzahl von beteiligten Institutionen macht z.B. die Handreichung „Lerne die Sprache des Nachbarn“ (2003) vom Landesjugendamt Rheinland-Pfalz deutlich.

In Netzwerken der Grenzregionen werden politische, kulturelle und ökonomische Interessen repräsentiert. In den Interviewfragen wurde dieser Aspekt thematisiert (vgl. Kap. 5). Denn das Funktionieren der Netzwerke ist von Region zu Region unterschiedlich und einem Veränderungsprozess unterworfen. Netzwerke können eher kostenneutral sein, wenn es sich um Treffen der französischen Erzieherinnen an Tagen handelt, an denen sie ohnehin gemeinsam auf Fortbildungen sind. Andererseits können auch zusätzliche Geldmittel erforderlich sein, die z.B. wiederum aus Interreg-Mitteln kommen können. Entlang der deutsch-polnisch-tschechischen Grenze wurde ein Netzwerk speziell für Kindergartenpädagoginnen, im Rahmen der Pontes Euregio Initiative, aufgebaut (www.pontes-pontes.de). Das Sprachen-an-Grenzen-Netzwerk wiederum versucht, verschiedene Mitglieder aus diversen europäischen Grenzgebieten zusammenzuführen, auch aus dem Frühbeginnbereich (www.labsite.org).

Eltern sind gerade im Frühbeginn einflussreiche Akteure. Finanziell sind sie am bilingualen Projekt durch die Kita-Beiträge und ggf. als Sponsoren und durch Geldbeträge für Ausflüge beteiligt. Je nach Lage der Kita (Brennpunkt-Kita) kann es andererseits sein, dass Eltern nicht einmal zwei Euro für eine Busfahrt zusteuern können, durch welche die Kinder in das Nachbarland kommen können. Elternverbände können einflussreich sein, im Saarland waren sie aber nicht die Initiatoren des Bilingualen Programms. Demgegenüber hat schon seit den 90er Jahren im Elsass der Verband ABCM erfolgreich bilinguale Klassen (in Französisch und Deutsch) gefördert (www.chez.com/abcm). Hier war der Anlass die Förderung der deutschen Sprache in einer Region Frankreichs, in der es historisch eine starke Interaktion gab. Im Norden von Deutschland weckt der „Verein für Frühe Mehrsprachigkeit“ Interesse bei Schulen, Eltern und Linguisten, versucht diese als Mitglieder zu gewinnen und unterstützt den Aufbau von Immersionsschulen durch Beratung (www.fmks-online.de).

Die Finanzierung von Kitas und Grundschulen durch das Land ist deswegen zu erwähnen, weil zurzeit dem Übergang von Kita in Klasse 1 große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im Fall des bilingualen Programms war es Bedingung, dass die in der Kita lernenden Kinder in der Grundschule ihre Kenntnisse nicht verlieren sollten. Das heißt, es muss Französisch angeboten werden. Da im Saarland der Kita-Bereich und die Schule vom gleichen Ministerium verantwortet werden, sind Lösungen ggf. einfacher als wenn Sozialministerium und Kultusministerium Akteure sind.

Der Abstand zwischen der abstrakten politischen Planungsebene und dem handlungsorientierten Alltagsleben in Kitas ist enorm, aber die Verbindung zwischen beiden wird stärker. In der tatsächlich gestalteten Finanzierung treffen beide aufeinander.

4.2.2. Bilingualität in den neuen Dokumenten des saarländischen Ministeriums: Bildungsplan und Portfolio

Das Bildungsprogramm von 2007 spiegelt die gesamtdeutsche Neuorientierung im Bereich der frühkindlichen Bildung wider, doch es setzt laut Vorwort „klare, eigene Schwerpunkte (...) Die gelebte Nähe zu Frankreich, Luxemburg und eine durchgehend europäische Orientierung sind spezifisch für das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten.“ (Vorwort der Autorengruppe, S. 9).

Bilingualität kann mit den drei allgemeinen Bildungsprozessen verbunden werden, die im Programm genannt werden (vgl. S. 16):

1. Sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt machen
2. Sich ein Bild von anderen in dieser Welt machen
3. Das Weltgeschehen erleben und erkunden.

Die Ziele in dem Bildungsprogramm sind formuliert als „ (...) vier Basiskompetenzen, die Kinder während ihrer Zeit im Kindergarten erwerben. Dabei bedeutet Kompetenz mehr als Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es wird hier als ein erweiterter Kompetenzbegriff zu Grunde gelegt, der auch Gefühle, Wille und Tatkraft umfasst“.

Das erste Bildungsziel bezieht sich auf die Ich-Kompetenz. Das Bildungsprogramm beschreibt dieses Ziel als „Vertrauen in die eigenen Kräfte entwickeln, sich selbst achten, neugierig und offen sein für neue Erfahrungen, Ideen entwickeln und Initiative ergreifen, positive Einstellung zu sich selbst, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, Lernbereitschaft, Durchsetzungsvermögen, Konfliktbewältigung“.

Das zweite Bildungsziel ist die Sozial-Kompetenz. Diese Kompetenz zeigt sich durch „Anderen zuhören, sich einfühlen können, Normen akzeptieren und Regeln des Zusammenlebens vereinbaren und einhalten, Fähigkeiten zur sprachlichen Verständigung aufbauen, sich über unterschiedlichen Erwartungen verständigen,

Konflikte aushandeln und Kompromisse schließen, sich zurücknehmen, Rücksichtnahme üben, sich am Gemeinschaftsleben beteiligen, helfen, solidarisch handeln.“

Sach-Kompetenz ist das dritte Bildungsziel. Darunter wird verstanden: „Fähigkeit zum Abstraktion aufbauen, Begriffe bilden und ordnen, Sachverhalte differenziert wahrnehmen und beschreiben, eigene Gedanken sinnvoll, sprachlich treffend und grammatikalisch richtig ausdrücken, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen, Fähigkeiten zum Problemlösen und zum Finden kreativer Lösungen entwickeln.“

Bildungsziel vier ist die Lern-Kompetenz: „Lust am Lernen empfinden und erkennen, dass Anstrengung zum Erfolg führt, Wissbegier, Neugier wecken, Interessen finden und fordern, eigene Stärken entdecken, Schwächen erkennen und Fortschritte erzielen wollen, kooperieren und arbeitsteilig an der Sache arbeiten.“

Diese Kompetenzen entfalten sich in sieben Bildungsbereichen. Sie wurden für die Entwicklung der Sprachtest-Formate genutzt (vgl. Kapitel 3 und 6 dieses Berichts).

Bildungsbereich 1: Körper, Bewegung und Gesundheit. „Kindliches Lernen ist maßgeblich an Körpererfahrung gebunden. Dabei spielt die Bewegung eine zentrale Rolle.“

Bildungsbereich 2: Soziale und kulturelle Umwelt, Werterziehung und religiöse Bildung. „Bildung ist kulturell geprägt und ohne soziale Beziehungen nicht denkbar. Die soziale Erziehung in einer kulturell vielfältigen Gemeinschaft erfordert eine fortlaufende Beschäftigung mit grundlegenden Werten und vermittelt dabei die Erfahrung, dass eigene Rechte und die Verpflichtung zum sozialen Miteinander in Einklang zu bringen sind.“

Bildungsbereich 3: Sprache und Schrift. „Sprache und Schrift sind in unserer Gesellschaft vorherrschende Kommunikationsmedien. Durch Sprache werden Erkenntnisse strukturiert und systematisiert, Schrift ist unverzichtbar, um sich in der Wissensgesellschaft zu orientieren, zu beteiligen und erfolgreich zu sein. Die Begegnung mit anderen Sprachen legt den Grundstein für die Kommunikationsfähigkeit in einem zusammenwachsenden Europa und eröffnet interkulturelle Kompetenz für das Zusammenleben verschiedener Kulturen.“

Bildungsbereich 4: Bildnerisch Gestalten. „Ästhetische Wahrnehmung und bildnerischer Ausdruck sind eigenständige Wege zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Strukturierung. Gestaltungsprozesse sind deshalb immer Erkenntnisprozesse.“

Bildungsbereich 5: Musik. „Musik eröffnet mit ihren Melodien, Rhythmen und Klangfarben wesentliche Quellen für seelische Empfindung und Genuss. Sie bietet zugleich Verständigungsmöglichkeiten über Sprachgrenzen hinweg.“

Bildungsbereich 6: Mathematische Grunderfahrungen. „Mathematik hilft dem Kind, die Welt zu ordnen und in der Vielfalt der Erfahrungen zu Verallgemeinerungen zu

kommen. Indem das Kind hierfür Begriffe findet, findet es auch Orientierung in der Welt und erfährt Verlässlichkeit.“

Bildungsbereich 7: Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen. „Naturwissenschaftliche Beobachtungen und der Umgang mit technischen Gegenständen erzeugen Fragen und regen zu grundlegenden Experimenten an. Diese ermöglichen dem Kind, sich selbst in Beziehung zur Welt zu setzen und logische Zusammenhänge zu erkennen.“

Aus diesen Bildungsbereichen wurden von den Forschern diejenigen Aussagen ermittelt, die sich direkt oder indirekt auf Französisch beziehen (lassen).

4.2.3 Vom Bildungsplan zur Darstellung von Bilingualität in den Konzeptionen

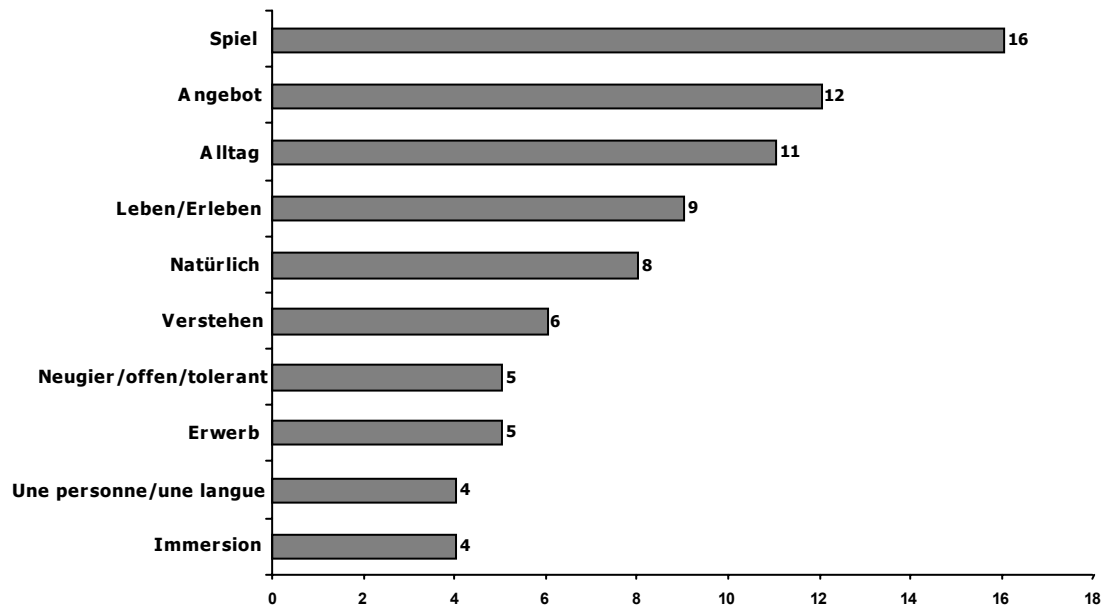
Ein Bildungsplan muss mit Leben erfüllt werden. Das Leben bieten die Kitas. Deswegen wurden die Kitas um ihre Konzeptionen gebeten. Insgesamt wurden 23 Exemplare auf ihre Statements zu Bilingualität ausgewertet. In den Konzeptionen spiegelt sich die Individualität der Kitas wider, wie sie für die deutsche Kindergarten-Pädagogik kennzeichnend ist. Entsprechend sind auch die Abschnitte zur Bilingualität sehr unterschiedlich. Es ist der Fall, dass Kitas einen französischen Namen haben, z.B. „Renards sans frontières“. Es ist der Fall, dass eine Kita sich offiziell als bilinguale Kita bezeichnet. Der Flyer einer anderen Kita hat auf der Titelseite ein zweisprachiges Gedicht:

Bonjour, heißt guten Tag Und danke heißt merci. Wie geht es dir mein Freund? Comment ça va, mon ami ?
--

Die Kita-Konzeptionen erscheinen von der Schreibweise her teilweise als Reflexionen über den eigenen Standort und die Dynamik des Bildungswegs der Kinder vor dem Hintergrund des Bildungsprogramms, teilweise mehr als sachliche Informationsschriften an die Eltern.

Diese Studie stellt die Bilingualität in den Mittelpunkt. Die Lektüre der Konzeptionen zeigt den bilingualen Ansatz als eine der zahlreichen Aufgaben, denen sich Kitas stellen. Bei einigen wird die Aufgabe Bilingualität als zentral dargestellt, bei einigen als Schwerpunkt unter anderen. Quantitativ umfassen die Informationen zwei Sätze bis zu zwei Seiten. Wo längere Passagen enthalten sind, werden die im Saarland vermittelten Schlüsselwörter verwendet, wie eine Auszählung der Exzerpte zeigt.

Graphik 4.1 Schlüsselwörter in den Kita-Konzeptionen



In einigen Fällen wird Bilingualität explizit als politischer Auftrag verstanden (Erziehung für Europa). Die Konzeptionen umschreiben Bilingualität in unterschiedlicher Ausführlichkeit, im Folgenden ein Beispiel für eine Definition:

Unter bilingualer Erziehung verstehen wir das aktive und passive Erleben und Erfahren der französischen Sprache im Rahmen des pädagogischen Alltags ... sowie gezielte Bildungsangebote.

Die Konzeptionen gehen auf die Zahl der Französischen ein, beschreiben - wo sie ausführlicher sind - deren Aufgaben und nennen die pädagogischen Prinzipien, die im Saarland vermittelt wurden. Des Weiteren wird, wo vorhanden, die Partnereinrichtung in Frankreich genannt. Es wird darauf hingewiesen, dass bei Festen französische Momente eingebaut werden. Die Konzeptionen enthalten teilweise Bilder von dem Besuch französischer Kinder in der deutschen Kita, oder auch von einer Reise von Hortkindern. Deutlich ist, dass die Kitas nicht nur die Sprache Französisch über die alltägliche Anwesenheit der Erzieherin vermitteln wollen, sondern auch angeleitete Aktivitäten vorsehen, also feste Zeiten, in denen sich die Französin z.B. im Sitzkreis der Aufmerksamkeit einer Gruppe versichert.

4.3 Die Qualität eines Bilingualen Programms erfassen

Aus den bisherigen Ausführungen ist ersichtlich, wie viele Dimensionen ein bilinguales Programm hat. Eine Erfassung der Qualität sollte diese Mehrdimensionalität aufnehmen. Im Folgenden geht es zunächst um den Qualitätsbegriff. Dann werden

Dimensionen beschrieben, die die von den Forschern als zum Konstrukt „Qualität in bilingualen Kitas“ gehörend angesehen werden.

Die Debatte über frühkindliche Bildung

In Reaktion auf wahrgenommene Defizite wurde 1999 in der Bundesrepublik die so genannte Nationale Qualitätsinitiative begonnen, mit der in Teilprojekten Verfahren und Begleitung zur Qualitätsverbesserung im Kita- und Hortbereich entwickelt werden sollten. Zwischen 2003 und 2006 wurden in den Bundesländern Bildungspläne für das Vorschulalter verabschiedet, mit dem Ziel, die Qualität der frühkindlichen Bildung zu verbessern. Die im November 2004 veröffentlichte Länderstudie der OECD *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland* hatte die Reformbemühungen in einem hoch dezentralen System gewürdigt, aber zahlreiche Verbesserungsmöglichkeiten angeführt. Sie trug dazu bei, dass sich die Innovationsinitiativen verstärkten. Die allgemeine Debatte über frühkindliche Bildung hat insofern einen Einfluss auf diese Studie als das Thema Qualität durch die Ausschreibung zu ihrem Gegenstand gemacht wurde.

Der Trend zu Qualitätsmanagement und (Selbst-) Evaluierung in Kitas, und das Bilinguale Programm

Von den befragten bilingualen Kitas machte ein Teil gerade einen entsprechenden Prozess durch (vgl. Kapitel 5). Verschiedene Handbücher stehen zur Verfügung, z.B. hat die AWO eine Initiative, es gibt die so genannte KES-Skala (Tietze, et al., 2005) und mehr. Die Evaluierungskriterien beziehen sich z.B. auf Personalführung oder Organisation, Förderpläne für die Kinder. Die Evaluierung schärft das Bewusstsein des Teams für die Ist-Situation, für Stärken und Entwicklungspotential und kann ein Interesse darauf wecken, auch die Umsetzung des Schwerpunkts Bilingualität genauer zu erfassen. So kann ein Bogen in einem Qualitätshandbuch, der für die Erfassung der Schwerpunkte gedacht ist, auf Bilingualität übertragen werden, z.B. kann eine Definition des Schwerpunkts verlangt sein. Ein Beispiel enthält der Abschnitt „Konzeptionen“ in diesem Kapitel. Private Kita -GmbHs haben zum Teil eigene Kriterien, um die Qualität ihrer Einrichtung zu demonstrieren (vgl. z.B. www.little-giants.de). Für eine zielgerichtete und auf das Sprachpotential der Kinder in Französisch ausgerichtete Erfassung von Qualität sind aber eigene Verfahren zu entwickeln. Deren Abfassung benötigt Kenntnisse über Spracherwerb und Fremdsprachendidaktik und empirische Bildungsforschung.

Pädagogische Prinzipien und Qualität

Im saarländischen Bildungsprogramm wird im Vorwort explizit auf die europäische Orientierung und die besonderen Chancen der Grenznahe hingewiesen. Ausführlich ist später von der kindlichen Aufnahmefähigkeit die Rede. Das gesamte Bildungsprogramm ist geprägt von einer sehr umfassenden Auslegung von Kindgemäßheit. Das heißt, dass die Umsetzung von diesen drei pädagogischen Prinzipien berücksichtigt werden muss, wenn über Qualität nachgefragt wird. Mit der Offenheit des Kindes für das Lernen könnte auch das Angebot von Englisch, einer ethnischen Minderheitssprache, oder aber ein nicht sprachbezogener Schwerpunkt gerechtfertigt werden. Europäische Orientierung könnte auch durch Erzählen über Frankreich auf Deutsch, und eine eher multikulturelle Ausrichtung erreicht werden. Jedoch wird die Sprache des Nachbarn prioritär platziert und der authentische Kontakt soll durch Erzieherinnen, aber auch Fahrten und Einladen von Gästen, erreicht werden. Wenn die Qualität des Programms erfasst werden soll, müssen also die zugrunde liegenden Prinzipien Eingang in die Instrumente finden. Das heißt z.B., dass im Fall von Interview-Formaten in die Fragen auch solche zu Interkulturalität eingehen müssen, ebenso Fragen, ob es besondere Angebote gibt, z.B. für die Kinder, die in Kürze in die Schule kommen.

Konnotationen von „gut“ und Qualität

Über die Fülle der populären und didaktischen Begründungen, weshalb ein sehr früher Anfang gut sei, kann im Rahmen dieses Berichts kein Überblick gegeben werden. Deshalb werden nur zwei Abschnitte aus der EU-Studie über Frühbeginn in Europa angeführt, bei der die Verfasser dieses Berichts Autoren waren (zusammen mit Richard Johnstone). In der EU-Studie geht es mehr um die Grundschule, jedoch kann der Gedankengang auch für die Kita-Diskussion nützlich sein:

„Gut“ ist ein täuschend einfacher Begriff. Es ist ein wertender Begriff mit einer persönlichen wie auch beruflichen Dimension. In den vielfältigen Dokumenten, die für diesen Bericht gesichtet wurden, tauchten die Begriffe Qualität, gut, guter Unterricht (*good practice*), vorbildliche Praxis (*best practice*) und effektive Bildungspraxis auf. Es scheint, dass der Begriff gute/vorbildliche Praxis öfter in Aufsätzen mit angloamerikanischem Hintergrund verwendet wird, und in den einzelnen europäischen Ländern unterschiedlich geläufig ist. Die UNESCO-Publikationsreihe über pädagogische Praxis verwendet den Begriff „effektiv“.

Der Begriff Qualität hat zwei hauptsächliche Interpretationen:

- Qualität im Sinne einer Eigenschaft: eine beschreibende Ebene
- Qualität im Sinne eines impliziten Werturteils.

Von der Perspektive des Kindes aus ist es gut, eine Fremdsprache in der Vorschule oder Grundschule anzubieten, denn es ist für sein Entwicklungsstadium angemessen – es liegt in der Natur des Kindes für Sprachen empfänglich zu sein. Es handelt sich um ein neurobiologisches „Fenster“ das ausgenutzt werden muss, da das Potential für das Erlernen einer Sprache in jungen Jahren am größten ist. Außerdem haben Kinder ein Anrecht auf eine Ausbildung, die ihnen hilft ihr individuelles Potential auszuschöpfen. Eine andere Perspektive kommt zur Anwendung, wenn das Hauptaugenmerk auf Lernergebnissen liegt, und wo Schulen/Schulbehörden zur Rechenschaft gezogen werden (*element of accountability*). Diese zweite Denklinie verknüpft Qualität und good practice mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch von Kindern in authentischen Situationen (*language put to use*). Jedoch gibt es mehrere Vorbehalte. Die A1 Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Moderne Sprachen sind nicht fein genug auf Kinder abgestimmt; Länder haben verschiedene Standards, die sie für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht aufstellen wollen: möglicherweise wollen sie keine Soll-Ziele (*attainment targets*) setzen, die mit Tests überprüft werden können. Was die Unterrichtsebene angeht, so muss die emotionale Qualität der eigentlichen Schulstunde berücksichtigt werden. Auf der Kontextebene hängen die Unterrichtsqualität und dementsprechend die Resultate von den Voraussetzungen ab, nämlich Lehrerausbildung, Materialien und unterstützende Strukturen. Wenn das Hauptaugenmerk auf Resultaten liegt - Testergebnissen und Zeugnissen -, kann das zu einer Bewertungsindustrie führen, zu einem Run der Eltern auf Privatschulen und einer Schere zwischen Arm und Reich. Es hängt von der Gewichtung und der Funktion der Benotung ab, ob sie Teil einer normalen Aktivität ist, ob damit schon Weichen für die spätere Laufbahn gestellt werden, ob sie von Schulinspektoren zur Verbesserung des Schulsystems benutzt werden, usw. Noch eine andere Perspektive erhalten wir, wenn wir uns vor Augen halten, dass Frühes Fremdsprachenlernen im Rahmen der kulturellen Bildung von Wert ist. Der vermittelte Inhalt sollte den Kindern helfen die Welt zu verstehen, genauso wie er ihnen helfen soll ihr Wissen und ihr Lernvermögen zu erweitern. (vgl. 20f.)

Qualität oder Quantität

Wie in Kapitel 1 erläutert, hat das Saarland eine hohe Dichte an bilingualen Kitas. So könnte vermutet werden, dass ein expansionistisches Modell im Ministerium vor Augen stand: der Wunsch, möglichst schnell Bilingualität einzuführen. Dann wäre ein Qualitätskriterium die Anzahl der Kitas. Die Interviewfragen sollen aber erfassen, wie „gut“ die pädagogische und organisatorische Praxis, die Fortbildung, und vieles mehr sind. Das heißt, dass die Qualitätskriterien sehr vielfältig sein müssen und viele Dimensionen abdecken.

Auf dem Weg zu einem Qualitätskonzept

Qualität des Bilingualen Programms heißt für die Forscher unter anderem:

- Es gibt festgelegte Ziele
- Qualität wird angestrebt durch gut ausgebildetes, französisches Personal und durch eine Didaktik, die zu Kindern und Programm passt
- Qualität wird festgemacht bei Beobachtungen der Kinder und bei den professionellen Dialogen während der Teambesprechungen.

Diese Dimensionen wurden umgesetzt in Fragen und Einschätzskalen. Im Fall der Leiterinnen-Interviews waren es insgesamt 32 Fragen. Alle Fragen können so gesehen werden, dass sie akkumulierend zu einem immer vielschichtigeren Bild von Qualität der Bilingualität führen. Zu den Dimensionen gehören Pädagogen-Ebene einschließlich anderer Erwachsener, Organisation, Spracherwerb, interkulturelle Aufmerksamkeit.

Übersicht 4. 1. Qualitätsdimensionen für bilinguale Kitas, die in den Interviews erfasst wurden

Dimensionen	Konzepte
Auf der Pädagogen-Ebene	<ul style="list-style-type: none">• Erfahrung der Leiterinnen• Selbststudium• Anzahl der Fortbildungen• Ziel, Verfahren, Häufigkeit der Beobachtungen• Teambesprechung: Teilnehmer und Häufigkeit• Berufliche Kompetenzen der Französischen• Einstellung zur Bilingualen Initiative• Grad der Wertschätzung des Programms• Normalität von Französisch
Auf der Organisations-Ebene	<ul style="list-style-type: none">• Anzahl der Französischen• Betreuung der Französischen• Zertifizierung• Behördenunterstützung• Tatsächlich stattfindende Fahrten und Austausch
In Bezug auf andere Erwachsene	<ul style="list-style-type: none">• Akzeptanz durch Eltern• Formen von Öffentlichkeitsarbeit

Für die Auswahl der einzelnen Aspekte waren mehrere Schritte nötig. Es wurden Evaluationsbögen, Dokumente zu Qualitätsentwicklung, Forschungsberichte (wie z.B. der OECD Länderbericht) und Anregungen in supranationalen Dokumenten gesichtet.

Ebenfalls wurde Fachliteratur zum Spracherwerb in bilingualen Kitas aus fachdidaktischer und linguistischer Perspektive gelesen. Die Dokumente aus dem Saarland waren eine wichtige Quelle. Die Interviews sind dann spezifisch für die Situation im Saarland konzipiert worden.

4.4 Erfassung von früher Mehrsprachigkeit in der Forschung

Ein Forschungsüberblick gehörte nicht zum Auftrag für diese Studie. Deshalb wird im Folgenden nur eine knappe Einordnung gegeben. Unterschieden werden können als Haupttypen: supranationale Studien, Länderberichte, regionale oder lokale Programm-Evaluationen, psycholinguistische Studien, Erfassung methodischer Maßnahmen und Leistungstests. Vom Umfang her können es Makro- oder Mikrostudien sein, die wiederum prozessorientiert sind oder Endergebnisse untersuchen.

Supranationale Studien können einflussreich sein, insofern sie von den Entscheidungsträgern in den einzelnen Ländern aufgenommen werden. Die beiden Studien zum Frühbeginn sind Blondin, et al., 1998 und Edelenbos, Johnstone, Kubanek, 2007. Sie wurden von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben. Ihr Schwerpunkt sollten das Grundschulalter und Normalprogramme – also mit wenigen Wochenstunden - sein, Kita-Projekte wurden teilweise mitberücksichtigt, auch in intensiverer Form.

In dem Forschungsbericht von 1998 konnten noch nicht viele wissenschaftliche Studien analysiert werden, weil der Frühbeginn-Sektor erst aufgebaut wurde. Es wurde eine Reihe von Empfehlungen für nötige Vorbedingungen für den Erfolg gegeben. Die Studie von 2006/07 befasste sich gemäß des Auftrags mit den neueren wissenschaftlichen Arbeiten, eruierte, was unter guter Praxis verstanden wird und ermittelte empirisch die zentralen pädagogischen Prinzipien des Frühbeginns. Aus dieser Studie sind einerseits die Empfehlungen heranzuziehen, andererseits die in ihr erwähnten wissenschaftlichen Arbeiten über den Kita-Bereich:

Die Empfehlungen:

- i.) Frühes Fremdsprachenlernen ist dem späteren Beginn des Fremdsprachenunterrichts vorzuziehen.
- ii.) Voraussetzung ist eine lernunterstützende Umgebung und Anschluss an das Gelernte von Jahr zu Jahr sowie beim Übergang auf weiterführende Schulen.
- iii.) Die kindliche Motivation scheint hauptsächlich intrinsisch zu sein, es bestehen einige Vorschläge, wie diese erweitert und weiterentwickelt werden könnte.
- iv.) Die Forschung betont die Bedeutung von Sprachen, denen Kinder in ihrer eigenen Gegend begegnen.

- v.) Es wird davon ausgegangen, dass Kinder eine Sequenz von Entwicklungsstufen in ihrer internalisierten sprachlichen Entwicklung durchlaufen (wobei die Zeitabläufe variieren).
- vi.) Die wichtigsten Parameter, die spätere Sprachkenntnisse garantieren, scheinen Motivation und Begabung zu sein, letztere ist jedoch nicht statisch, sondern entwickelt sich in der Grundschule weiter, besonders auf dem Gebiet des metalinguistischen und des phonologischen Bewusstseins.
- vii.) Es ist von großer Bedeutung, Kinder über das Produzieren vorgefertigter Sprachäußerungen hinaus zu fördern, es gibt in der Forschung einige Ansätze, wie dies erreicht werden kann.
- viii.) Positive (Ermutigung) oder korrigierende Rückmeldungen sind für die Verbesserung des sprachlichen Systems der Schüler von großer Bedeutung.
- ix.) Es ist von großer Bedeutung, Kinder in jungen Jahren an das Schreiben und Lesen heranzuführen anstatt den Unterricht nur auf Sprechen und Hören zu beschränken.
- x.) Die Kinder müssen Lernstrategien entwickeln. Dieses Lernstrategie-Training sollte wiederkehrend angeboten werden anstatt es nur einmal einzuführen.
- xi.) Geschichten haben eine große Bedeutung, nicht nur weil sie die kindliche Fantasie ansprechen, sondern weil sie den Aufbau der narrativen Diskursstruktur unterstützen.
- xii.) Nutzen medienunterstützten Sprachlernens und Sprachnutzens kann angenommen werden, allerdings liegt hierzu nur eine unzureichende Zahl an Untersuchungen vor.
- xiii.) Es ist von großer Wichtigkeit, Wege zu finden, negativen Faktoren eines niedrigen sozioökonomischen Status entgegen zu treten.
- xiv.) Der sprachliche Erfolg ist eng gekoppelt an didaktische und pädagogische Ausrichtung des Sprachcurriculums, auf das sich der Fremdsprachenunterricht stützt.
- xv.) Die Sprachcurricula haben Auswirkungen auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern innerhalb und außerhalb der Schulen und auch auf die transnationale und nationale Unterstützung des Frühbeginns, da die Forschungsergebnisse darauf schließen lassen, dass die wünschenswerte Initiative zum Fremdsprachenfrühbeginn in der EU nicht durchgesetzt werden kann, wenn sie hauptverantwortlich nur von Schulen und einzelnen Lehrern getragen wird.“(S. x f.)

Aus diesem Katalog sind Motivationsförderung, die Bedeutung der Nachbarsprache, Lernmöglichkeiten für Kinder aus bildungsfernen Familien, der Sinn von

Geschichtenerzählen Empfehlungen, die für die bilingualen Kitas im Saarland Berücksichtigung finden.

Die EU-Studie nannte auch eine Reihe von Defiziten, von denen einige für den Kita-Bereich gelten:

- „ii.) Es gibt nur wenige Daten über den speziellen Ansatz einzelner Modelle von Fremdsprachencurricula und zu deren Erfolg. Daher ist es schwierig, Aussagen über die Wirksamkeit und die Verbesserungen, die diese neu angewandten Sprachcurricula mit sich bringen, zu machen.
- iii.) Es gibt nur sehr wenige Erkenntnisse dazu, wie die internalisierte Sprachentwicklung beim Kinde abläuft. Derzeit existieren zwei gegensätzliche Konzepte. Das Eine stützt sich auf die Zweitspracherwerbsforschung, das Andere auf bereits bestehende Lehrpläne und Strukturen (z.B. *language ladder*)
- iv.) Es besteht großer Bedarf an Erkenntnissen zu Lehr- und Lernprozessen
- v.) Erkenntnisse, wie Sprachbewusstsein und Sprachenlernen kombiniert anstatt als konkurrierende Konzepte gesehen zu werden, fehlen
- vi.) Es ist wünschenswert, dass der EU-weite (Austausch-) Kontakt für Kinder gefördert wird, damit sich neue Formen der Motivationsförderung finden lassen und neue Formen interkultureller Sensibilität herausgebildet werden können, was wiederum zu einem Anstieg von Sprachkenntnissen führt.“ (vgl. S. xii)

Die Abteilung für Sprachpolitik des Europarats hat als eine ihrer Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit, vor einigen Jahren begonnen so genannte Language Education Policy Profiles im Dialog mit den Behörden erstellen zu lassen. Sie erscheinen in der Landessprache und auf Englisch. Ein Mitgliedsland des Europarats, eine Region oder auch eine Stadt, stellen bei der Abteilung einen Antrag. Dann erarbeitet das interessierte Land einen Bericht, der alle Aspekte des Sprachenlernens und der Sprachenpolitik einschließt. Eine Gruppe von Experten besucht anschließend das Land und stellt einen Bericht zusammen, der Stärken und wahrgenommenes Entwicklungspotential umfasst. Daraus entsteht das Profil, das von dem zuständigen Ministerium des Landes abgezeichnet ist. Die Länderberichte und Profile gehen immer auch auf den Kindergartenbereich und die darin existierenden Initiativen ein. Einer der neuesten Berichte bezieht sich auf Österreich (coe.int/lang , dort der Link zu den Profiles).

In Regionen werden bei vorhandenen Geldmitteln bilinguale Initiativen evaluiert. Beispiel ist die Studie von Löger, Wappelshammer & Fiala (2005). Sie berichten über die Evaluation von 80 Kindergärten im Burgenland mit 2.800 Kindern im Alter von 3-6, die von muttersprachlichen Lehrern, welche über die Grenze kamen, in Tschechisch oder Slowakisch unterrichtet wurden. Diese Lehrer waren sehr qualifiziert, teilweise mit Universitätsabschluss. Pro Kindergarten wurden 1,6 bis 2 Stunden zugeteilt [Anmerkung: d.h. wenn ein Kindergarten mehrere Gruppen hatte, musste die Zeit

aufgeteilt werden]. Das Ziel der Evaluation war, herauszufinden, welche Methodik am besten funktionierte, wie sämtliche Betroffene den Erfolg einschätzten, und Indikatoren für Qualität zu finden. Die Evaluation verfügt über eine ausführliche Liste von Qualitätsmerkmalen. Die Kindergartenerzieher und die muttersprachlichen Lehrer schätzten die Ergebnisse der gesamten Initiative als gut bis sehr gut ein. Sie beobachteten die folgenden Auswirkungen auf die Kinder: einen gewissen Fortschritt, sichtbaren Stolz und Auswirkungen auf die allgemeine Spracherziehung. Die Großeltern wurden einbezogen und erinnerten sich zum Teil an ihre eigenen interkulturellen Biographien. Die Einstellungen der Eltern waren am Anfang nur teilweise befürwortend. Teilweise hätten sie nämlich Englisch vorgezogen. Nach einem Jahr fiel ihre Zustimmung für das Programm für Grenzsprachen und seine Nützlichkeit stärker aus; nach Einschätzung der Erzieher stieg die Zustimmung von 0/1 am Anfang des Programms auf 5 (auf einer Skala bis 10), sodass man bei dem Programm auch von Erwachsenenbildung sprechen kann. Die von den Erziehern wahrgenommene Reaktion der Kinder lag anfangs bei 2, erreichte aber am Ende des Jahres die 10. Die wichtigsten Voraussetzungen für einen Erfolg waren nach Ansicht der Erzieher: genügend Zeit, professionelle Qualität und der Erfahrungsaustausch mit Kollegen. 75 % waren der Ansicht, das Programm sollte zeitlich unbegrenzt fortgesetzt werden. „Professionelle Qualität“ heißt: die Kindergärten vorzubereiten und ihnen die Teilnahme zu ermöglichen, mindestens 30 Minuten pro Woche Unterricht zu erteilen, Zeit für Diskussionen unter den Erziehern, unterstützende Maßnahmen, die Mitwirkung der Eltern, die Eltern zu informieren, die Eltern einzubeziehen, z.B. beim Geschichtenerzählen. Die Erzieher, die von jenseits der Grenze kommen, sollten ihre Reisekosten vorab bezahlt bekommen, anstatt sie vorfinanzieren zu müssen (vgl. EU Studie, S. 95).

Für Baden-Württemberg und das Elsass führte Huppertz eine Evaluation der Implementation durch (Rechenschaftsbericht 2002, cf. Website Lehrstuhl N. Huppertz). In dem Projekt ging es um Verbreitung des Frühfranzösisch insgesamt. Es gab unterschiedliche Organisationsmodelle, insofern war seine Erfassung anders angelegt. Aus dem Bericht: „Die meisten Kindergärten im Projekt bieten die französische Sprache als gruppenübergreifendes (42 %) oder gruppenspezifisches (15 %) Angebot an. Ein Drittel der Kindergärten (33 %) hat sich für eine Mischform entschieden. Die Mischformen beziehen sich auf die Kombination eines Raumes mit einer bestimmten anderen Organisationsform, wie z.B. dem Angebotsmodell, dem gruppenübergreifenden Modell oder dem Zweisprachenmodell. Insgesamt steht 20 Einrichtungen ein besonderer Raum oder Bereich zur Verfügung. Deutlich wird, dass die französische Sprache auf deutscher Seite überwiegend als ein gezieltes Bildungsangebot gesehen und vermittelt wird, und nicht – wie in den Einrichtungen von ABCM auf französischer Seite – als bilinguales Angebot mit muttersprachlichem

Personal. Dieses Ergebnis spiegelt sich in der unterschiedlichen Zielsetzung der Einrichtungen auf deutscher Seite wider (auf einer Gewichtungsskala von 1 bis 10, n=57):

Freude an einer anderen Sprache wecken	9,65
Toleranz gegenüber Anderen	9,26
Begegnung mit anderen Kulturen	8,62
Erziehung des Kindes zum Weltbürger	8,15.“

Die im Bericht genannten Defizite waren: Übergang Grundschule, Kontakt zu französischen Kitas, Kontakt zwischen Ausbildungseinrichtungen auf beiden Seiten.

Einen Rückblick auf 10 Jahre bilingualen Deutschunterrichts im Elsass gibt Geiger-Jaillet, 2003. Da die Schule dort ab dem Alter 4 beginnt, bezieht sich ein Teil ihrer Informationen auch auf das hier interessierende Alter. In der Kongressdokumentation über die Großveranstaltung in Saarbrücken 2007 berichtet Geiger-Jaillet über fächer verbindende Möglichkeiten durch Einbeziehung der Musikpädagogik, gerade im sehr jungen Alter. Hier geht es also um den Erfolg einer methodischen Maßnahme.

Kompetenzorientierte Tests bzw. Leistungseinschätzungen bei 6-7jährigen zu ihren Kenntnissen der anderen Sprache sind in Deutschland nur für Deutsch als Zweitsprache entwickelt worden. Ein Sprachtest für Englisch ist der gebührenpflichtige dreistufige Cambridge Young Learner Test, der im Alter von 7-12 weltweit eingesetzt werden kann und an ausgewählten Sprachlerneinrichtungen abgenommen wird. Darin wird Hörverstehen mit Hilfe von Audiobeispielen von CD überprüft, Sprechfertigkeit durch ein Gespräch, für das die Tester gründlich trainiert werden. Im Interreg-Projekt in Baden-Württemberg wurden im Jahr 2002 Kinder eingeschätzt, und zwar mit einem Bogen, den ihre Erzieherinnen ausfüllten. Huppertz fand Folgendes heraus: „Die Kinder zeigen allgemein ein hohes Interesse an der Sprache und beteiligen sich freiwillig (99,2 %) und gerne (99,1 %) an den französischen Angeboten. Bei der Untersuchung der Sprachanwendung zeigt sich, dass die meisten Kinder (92,1 %) Lieder vollständig mitsingen können und Fingerspiele und Reime vollständig mitsprechen (91,3 %). Einzelne Wörter (96,5 %) und Sätze (89,9 %) sprechen sie korrekt nach. Die Kinder wenden die französische Sprache unter Anleitung der Erzieherinnen an: bildgesteuert (83,3 %), auf Anfrage (79,2 %), bei Spielen (79,2 %). Eigene Äußerungen (65,5 %) werden von den Kindern eher selten spontan gemacht, d.h. die Kinder benutzen die Sprache zum größten Teil nach Aufforderung. Zur Sprachaufmerksamkeit zeigt sich, dass der größte Teil der Kinder (98 %) weiß, dass außer Deutsch auch noch Französisch im Kindergarten gesprochen wird. Jedoch fragen lediglich die Hälfte der Kinder gezielt nach neuen Wörtern (56,1 %) oder Redewendungen (48,1 %). Ergebnisse zur interkulturellen Kompetenz lassen sich beispielsweise daran aufzeigen,

dass die Kinder Unterschiede zu Frankreich (76,5 %) und speziell französische Bräuche (77,7 %) kennen. Das Interesse der Eltern am Französischangebot ist sehr hoch (86,1 %). Insgesamt sehen wir hier ein äußerst erfreuliches Ergebnis“ (<http://www.ph-freiburg.de/ew2/Huppertz/index.htm>).

Für psycholinguistische Studien sei auf die im Umkreis von H. Wode erschienenen zahlreichen Berichte zu Englisch-Frühimmersion verwiesen. Über eine andere Sprachkombination hat Wenzel geforscht (2004). Sie hat deutsch-niederländische Kindergartengruppen untersucht, und zwar durch altersangemessene Verfahren, mit denen das Sprachbewusstsein sehr junger Kinder (zwischen 3 und 5) in einem Teilimmersionskontext aus Holländisch und Deutsch ermittelt werden kann.

Für Ministerien und Forscher sind Studien aufschlussreich, die das Sprachenlernen in den ersten Jahren der Grundschule in der Fremdsprache ermitteln. Da bisher in Deutschland weitgehend die Fremdsprache ab Klasse 3 begonnen wird, liegt noch wenig vor. Franceschini und Team befassten sich mit dem schulischen Frühbeginn im Saarland in Französisch. In einem Begleitprojekt wurden Kinder von Klasse 1-4 beobachtet. In einem 2007 erschienenen Arbeitsbuch für Lehrer und Studierende (Ziegler & Franceschini) sind Beiträge über die Forschungstätigkeiten in der Grundschule enthalten. Untersucht wurde z.B., wie sich Kinder gegenseitig helfen oder wie sie zwischen Deutsch und Französisch wechseln. Empfohlen wurde, die grammatische Sensibilität von Kindern zu fördern und den Übergang in die Sekundarstufe zu verbessern (vgl. J. Dauster in der Kongressdokumentation). Einige Mikrostudien analysieren die Kommunikation und die Bedingungsfaktoren der jeweiligen Praxis, vgl. Nauwerck 2005 und Speidel 2005.

4.5 Interkulturelle Kompetenz in Bilingualen Programmen

Sprachlernen und interkulturelles Lernen greifen ineinander. Jedoch ist diese allgemeine Feststellung nicht ausreichend, wenn emergente Interkulturalität erfasst werden soll. Zunächst ist es sinnvoll, Kulturkontaktsituationen zu unterscheiden. Hier eine noch zu verfeinernde Übersicht, die für eine Qualitätsdiskussion in diesem Bereich genutzt werden kann:

- Die Kinder hören und erleben die französische Erzieherin und interagieren mit ihr
- Kita-Gruppen können multikulturell sein
- Gäste aus Frankreich können anwesend sein
- Die Kinder können ggf. gleichaltrige französische Kinder treffen
- Sie erleben Französisch ggf. im Herkunftsland der Sprache authentisch
- Sie kommen ggf. außerhalb der Kita mit Französisch in Kontakt

- Sie erleben sekundäre französische Realität durch Bilderbücher, Audio-Material und ggf. durch CD-ROMs auf Französisch
- Sie versetzen sich in eine französische Situation, wenn sie z.B. sich mit Bräuchen befassen
- Die Kulturkontaktsituation kann von der Französin begonnen und von der deutschen Erzieherin wieder aufgegriffen werden.

Um die Qualität interkultureller Lerngelegenheiten zu erfassen, ist eine Auseinandersetzung mit dem Konzept von Interkultureller Kompetenz nötig. Dieses ist auf den Kita-Kontext zu übertragen. Folgende Übersicht (Edelenbos & Kubanek, im Druck) kann als erste Grundlage verwendet werden:

Übersicht 4.2 Dimensionen Interkultureller Kompetenz

Dimensionen	Elemente
Faktenorientierung	Kulturelle Produkte Gewohnheiten Geographische Distanzen Einige politische/ historische Daten
Affektivität	Interesse Freude Erstaunen Zurückhaltung Schweigen Ärger Aggression auf non-verbales Verhalten reagieren
Kognitionen	Karten lesen können Alterität erkennen Vergleichen von kulturellen Praktiken und Produkten (Bücher) Vergleichen der eigenen Beobachtungen und Meinungen mit denen der Mitschüler/ Kita-Kinder Raumvorstellungen haben Missverständnis als Konzept kennen Non-verbales Verhalten interpretieren
Sprachbewusstsein	Sprachvergleich Vergleich von Lauten und Prosodie andere Konventionen beim Sprechen
Imagination	Sich ein Bild machen

Handlung	<p>Gezeichnete Bilder, Photos, websites, Filme sehen</p> <p>Stereotypen überprüfen</p> <p>Virtuelle Projekte durchführen</p> <p>Einen Gast einladen und mit ihm etwas tun, selbst ein mehrsprachiges Spiel herstellen und spielen</p> <p>Ausflüge machen</p>
Werte	<p>Anerkennung von Andersartigkeit und Ähnlichkeit</p> <p>Nachdenken über Konfliktursachen und Emotionen</p> <p>Neugier</p> <p>abweichende Einschätzungen besprechen</p>
Selbstbild	<p>Stolz auf den Kenntnis-Gewinn</p> <p>Stolz auf die Fähigkeit, bei einer Begegnung trotz geringer Sprachkenntnisse ein gemeinsames Spiel oder eine Stadtrallye zu machen</p> <p>Stolz auf die Fähigkeit, eine kurze e-mail Nachricht abgeschickt zu haben</p> <p>ggf. Auseinandersetzung mit eigener Schüchternheit</p>

5. Qualitätssichernde Maßnahmen

Die bilingualen Kitas sind keine Neugründungen unter einer speziellen Fahne. Mit den Interviewfragen wird jedoch Neuland betreten, da es keine Vorlagen für die Erfassung der Qualität bilingualer Kitas gibt. Das Spektrum der in den letzten Jahren und aktuell durchgeführten qualitätssichernden Maßnahmen wurde durch Fragen an die Leiterinnen und Erzieherinnen erfasst. Die Ergebnisse sind, wo nötig und relevant, nach Antworten der beiden Gruppen getrennt. Ferner wurden Interviews mit Trägervertretern geführt. Diese sind am Ende des Kapitels beschrieben.

5.1 Hintergrundinformationen über die bilingualen Kitas

Anzahl der bilingualen Kitas

Im Saarland gibt es insgesamt 493 Kitas (vgl. Drucksache 13/1460 vom 5.7.2007, Landtag des Saarlandes, 13. Wahlperiode). Es wird in dieser Quelle eine Zahl von 111 Bilingualen Kitas im Jahr 2006 genannt. In der Auswahlliste des Ministeriums für diese Studie waren 87 Kitas (17,6 %), die französische Erzieherinnen angestellt haben, um Bilingualität bei den Kindern zu fördern. Mithilfe des Ministeriums haben davon 75 Kitas (15,2 %) Bilingualität gefördert und ohne Unterstützung haben sich 12 Kitas (2,4 %) diese Innovation erarbeitet.

Anzahl der Kinder

In den befragten Kitas werden weitgehend auch Kinder im Krippenalter aufgenommen.

Tabelle 5.1 Anzahl der Kinder in drei Altersklassen

Altersklassen	Durchschnitt	Standardabweichung
Alter 1 - 2	11,4	11,3
Alter 3 - 4	35,6	22,9
Alter 5 - 6	30,0	19,5
Total	69,9	39,1

Durchschnittlich haben die Kitas 11,4 Kinder im Alter von 1–2 (so genannte Krippenkinder). Weiter haben sie im Durchschnitt 35,6 Kinder im Alter von 3-4 und 30 Kinder im Alter von 5-6.

Anzahl der Erzieherinnen

In den bei der Befragung erfassten Kitas arbeiten durchschnittlich 10,8 deutsche und französische Erzieherinnen. Die Anzahl der Französinen variiert stark: von einer Person für den ganzen Kindergarten bis zu einer pro Gruppe. Bei der Terminabsprache der in die Untersuchung einbezogenen Kitas stellte sich heraus, dass einige Kitas kurzfristig keine Erzieherin aus Frankreich hatten, z.B. wegen Schwangerschaften.

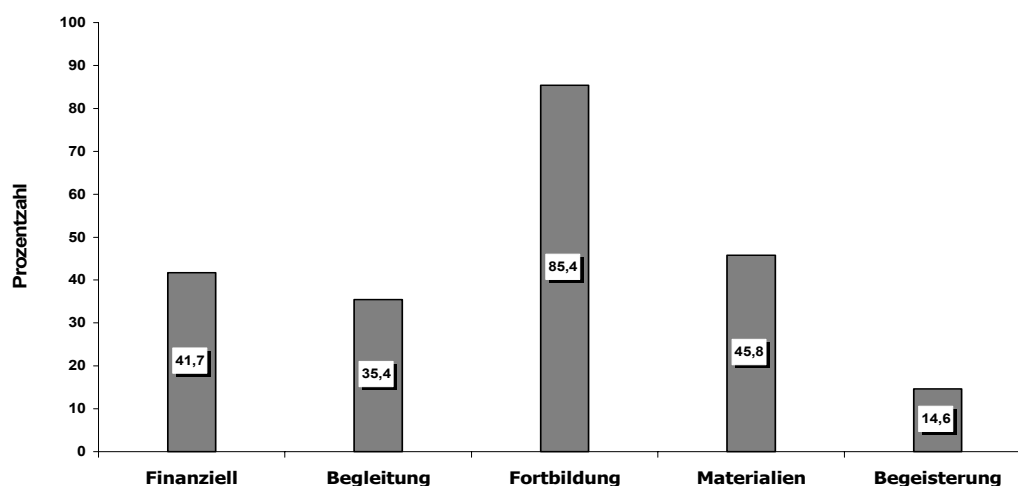
Erfahrung

Die Leiterinnen sind durchschnittlich 8,7 Jahre in dieser Funktion. Das heißt, sie haben den Prozess der Einführung der bilingualen Initiative viele Jahre begleitet bzw. selbst begonnen.

Unterstützung von Seiten des Ministeriums

Bildungsbehörden initiieren Innovationen und halten sie in Gang. Dies kann verschiedene Formen haben und unterschiedlich wahrgenommen werden. Fühlen sich Kitas unterstützt, so ist dies zu den qualitätssichernden Maßnahmen zu rechnen.

Graphik 5.1 Unterstützung von Seiten des Ministeriums



Es ergibt sich als Meinungsbild, dass die Leiterinnen sich im Bereich der Fortbildungen deutlich unterstützt fühlten - 85,4 % der Leiterinnen empfanden dies so. Unter Materialien wurden z.B. das Bildungsprogramm und dazugehörige Informationen verstanden. Hier fühlte sich beinahe die Hälfte unterstützt. Fast genauso war der Wert

für die Zustimmung, dass finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt würden (41,7 %). Im engeren Sinn begleitet fühlten sich 35,4%.

Begeisterung wird wohl deswegen weniger genannt, weil die Leiterinnen selbst schon Jahre im Programm sind und die Motivation auf die Ebene ihrer Einrichtung übertragen haben, also sich selbst verantwortlich fühlen.

5.2 Das neue Bildungsprogramm

Das 2007 fertig gestellte Bildungsprogramm des Saarlands für den Kita-Bereich wurde sehr schnell in der Praxis aufgegriffen. Im Sommer 2008 arbeiten 91,7 % der Leiterinnen damit. Dass dies teilweise der Fall sei, sagen 8,3 % der Leiterinnen.

Das Bildungsprogramm macht zahlreiche allgemeine Aussagen über kindliche Entwicklung und Ziele der Kita-Arbeit, die in Bezug zum Lernen anderer Sprachen und zu Interkulturalität gestellt werden können. Darüber hinaus enthält es Formulierungen, die sich direkt auf Bilingualität beziehen. In der Wahrnehmung von 62,2 % der Leiterinnen hat es genügend Inhalte zu diesem Thema, 23,9 % meint dies sei teilweise der Fall, und nicht zufrieden sind 10,9 %.

Sprachwahl und Aspekte eines Curriculums können von Pädagogen als sehr fern von der Praxis angesehen werden, bis zu der Haltung, dass sie sich nicht damit identifizieren. Deswegen wurde nach der Passung von Bildungsprogramm und Praxis gefragt: „Drückt es aus, was tatsächlich passiert?“ Von den Leiterinnen stimmen 77,1 % zu, 16,7 % meinen, dies sei teilweise der Fall und 6,3 % meinen, es passe nicht zur Realität. Ein Curriculum erhält seinen Sinn erst, wenn es in der konkreten Praxis als Leitlinie für den Alltag in seiner Eignung gesehen wird. In diesem Prozess des Vertraut Werdens mit einem neuen Curriculum werden die Beteiligten Anpassungen vornehmen. Dasjenige, was vom Ministerium über Bilingualität ausgesagt wird, deckt sich für 42,6 % der Leiterinnen mit dem, was die Kita vorhat und tut, aber 57,4 % der Leiterinnen von Kitas haben für die bilinguale Arbeit bestimmte Aspekte hinzugefügt.

5.3 Fortbildungen

Analyse der Fortbildungsbedürfnisse des Personals

Neues Wissen, neue Handlungsmöglichkeiten mit Kindern und Selbstentwicklung sind Ziele von Fortbildungen. Dadurch verändert sich eine pädagogische Institution. Fortbildungen zu Bilingualität sind Teil des Fortbildungsangebots, das zunächst als Ganzes betrachtet werden soll.

Die Leitungen fühlen sich gerade in den Möglichkeiten für Fortbildungen sehr stark unterstützt. In ihren Büros sind Aktenordner mit Broschüren zahlreicher Anbieter. Erfolgt der Besuch von Fortbildungen aufgrund einer Bedürfnisanalyse durch die Leitung bzw. durch das Team, kann dies als Qualitätsmerkmal angesehen werden. Gut zwei Drittel (68,8 %) der Leiterinnen sagen, dass sie bei den Fortbildungen sowohl die Perspektive der Kita, als auch der einzelnen Erzieherinnen vor Augen haben. Die einzelnen Erzieherinnen haben 12,5 % der Leiterinnen im Blick, während 14,6 % von ihnen betonen, dass die Perspektive der Kita im Vordergrund stehe. Nur 4,2 % der Leiterinnen melden das Personal ohne Bedürfnisanalyse an.

Das Fortbildungsangebot

Im Saarland ist die CEB Akademie einer der wichtigen Anbieter von Fortbildungsangeboten für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kindergärten und Grundschulen. Im Fortbildungsprogramm 2008 waren die Kurse zu zweisprachiger und interkultureller Erziehung aufgelistet.

- 18 Kurse haben einen Bezug zum Bildungsprogramm des Saarlands
- 5 Kurse befassen sich mit pädagogischen Methoden und Ansätzen
- 2 Kurse haben Beobachten und Dokumentation als Thema
- 2 Kurse unterrichten über Elterneinbindung und Gesprächsführung
- 5 Kurse dienen der beruflichen Qualifizierung

Die Seminarsprache war in 19 Kursen (59,4 %) Deutsch, in 3 Kursen (9,4 %) wurde nur Französisch geredet und beide Sprachen wurden verwendet in 10 Kursen (31,3 %). Die Methoden sind sehr unterschiedlich: Thementag, Börse, Vortrag, Theaterwerkstatt, Projekt, Erlebnistag usw. Die Kurse werden abgehalten mit verschiedenen Partnern. Für die Kurse zur beruflichen Qualifizierung wird mit verschiedenen Instituten zusammengearbeitet (Institut régional du travail social de Lorraine, Lycée La Providence Bouzonville und Landesinstitut für Pädagogik und Medien).

Zugänglichkeit der Informationen über Fortbildungen

Die Zugänglichkeit der Informationen über Fortbildungen gehört zu den kontextuellen qualitätsfördernden Merkmalen. Die Leiterinnen sagen, dass fast alle Erzieherinnen informiert werden. Auch die Französisinnen erfahren, was auf dem Fortbildungssektor möglich ist. Angebote speziell für die Französisinnen werden durch 81,3 % der Leiterinnen bekannt gemacht. Eigentlich würde man erwarten, dass alle Leiterinnen solche Angebote mitteilen. Einige erwarten aber offensichtlich primär, dass die Französisinnen die entsprechenden Möglichkeiten selbst recherchieren.

Tabelle 5.2 Fortbildungen, die Erzieherinnen bekannt gemacht werden

Angebote	N	Prozentzahl
Die Angebote direkt vom Ministerium	42	87,5 %
Die Angebote der CEB	44	91,7 %
Angebote speziell für die Französischen	39	81,3 %
Andere Anbieter z.B. Fortbildungsakademien	11	22,9 %

Die Leiterinnen gehen durchaus davon aus, dass ihre Mitarbeiter über bestimmte Angebote aufgrund eigener Kenntnisse oder Recherche informiert sind. Von einem Filter kann nicht die Rede sein, d.h. die Leiterinnen halten Informationen nicht zurück.

Fortbildung zu Qualitätsmanagement

Nachdem die Einführung des bilingualen Programms Jahre zurück liegt, geht es bei Fortbildungen auf der Leitungsebene nicht mehr um Einführung der Innovation. Zurzeit liegt das allgemeine Qualitätsmanagement im Blickfeld des Ministeriums. Es soll dazu beitragen, dass die Kita-Arbeit effizienter, kindgerechter, transparenter und vergleichbarer wird. Im Saarland ist ein entsprechender, längerfristiger Prozess im Gang. Knapp ein Drittel der Leitungen hat schon an den entsprechenden Seminaren teilgenommen. Kenntnis in Qualitätsmanagement kann die Organisation der bilingualen Maßnahme erleichtern und den Leiterinnen beim Erkennen und Umgehen mit Schwachstellen behilflich sein.

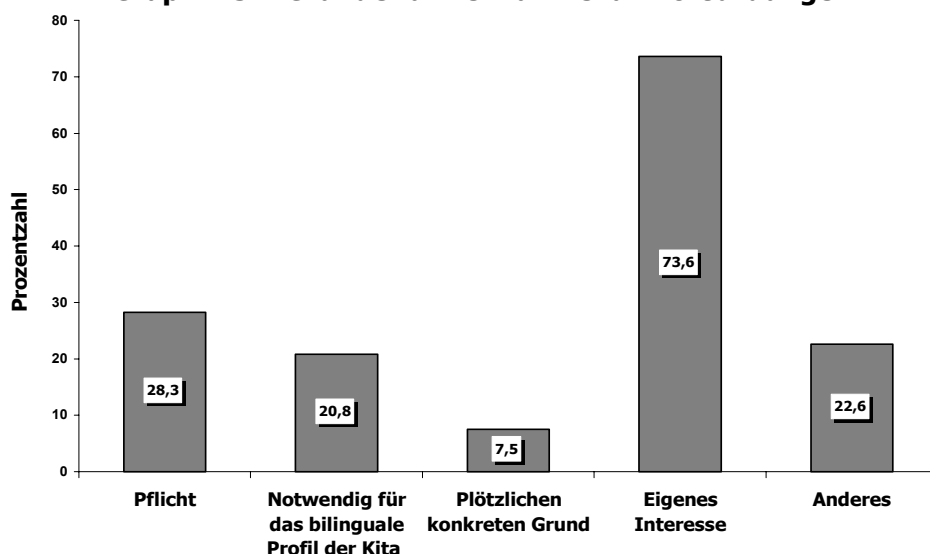
Fortbildung der Französischen allgemein

Im Durchschnitt haben die französischen Erzieherinnen in den letzten drei Jahren an 1,6 Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen. Sie beziehen sich auf eine längerfristige Qualifizierung. Insgesamt haben die Erzieherinnen 22,0 Tage mit Fortbildungen verbracht. Der Zeitumfang der Fortbildungen war für drei Viertel der französischen Erzieherinnen ausreichend.

Gründe für Teilnahme an Fortbildungen

Die Gründe von französischen Erzieherinnen, an Fortbildungen, die sprachliche Kompetenzentwicklung als Thema hatten, teil zu nehmen, sind einerseits sehr pragmatisch und andererseits persönlich.

Graphik 5.2 Gründe für Teilnahme an Fortbildungen



Am wichtigsten ist das eigene Interesse an Kompetenzentwicklung. Weiter werden Pflicht (28,3 %) und die Notwendigkeit für das bilinguale Profil der Kita genannt. An Fortbildungen zu Bilingualität und Französischdidaktik haben 42 französische Erzieherinnen (80,8 %) teilgenommen. Beispiele von Fortbildungen sind: Didaktik, Weiterqualifizierungsmaßnahme für französische Fachkräfte, Wallerfangen, Kurs Bilingualität am IUFM, CEB: Sprachenlernen macht Spaß, Französisch in der Kita Krippe und Hort, CAP Petite Enfance, Pédagogie Différentielle. Die Fortbildungen waren inhaltlich umfangreich genug für die professionellen Bedürfnisse der französischen Erzieherinnen.

Tabelle 5.3 Umfang der Fortbildungen und die Auswirkung auf die Praxis

Umfangreich genug?			Auswirkung auf die Praxis		
Nein, keine einzige	5	9,6 %	Methodisch Brauchbares	38	73,1 %
Nicht alle	9	17,3 %	Verständnis Entwicklung Kinder	30	57,7 %
Die meisten schon	16	30,8 %	Neue Perspektiven	30	57,7 %
Alle	19	36,5 %	Sonstiges	4	9,4 %

Die Auswirkung auf die Praxis liegt vor allem in folgenden Punkten: der Einarbeitung in methodisch Brauchbares, mehr Verständnis für die Entwicklung der Kinder und neue Perspektiven.

Selbststudium-Aktivitäten

Die französischen Erzieherinnen wurden gefragt, welche Selbststudium-Aktivitäten sie in den letzten drei Jahren durchgeführt haben. Drei Selbststudium-Aktivitäten waren häufig: Fachbücher lesen (47,5 %), Fachzeitschriften lesen (64,7 %) und einen Kurs für Methodik oder Didaktik belegen (60,8 %). Es handelt sich um Aktivitäten, die einerseits Zuhause in Ruhe erfolgen können (Lesen), andererseits um organisierte Maßnahmen, mit denen eine höhere Qualifikation erreicht werden soll, bzw. eine Qualifikation, die zu einer besseren Bezahlung in Deutschland führt.

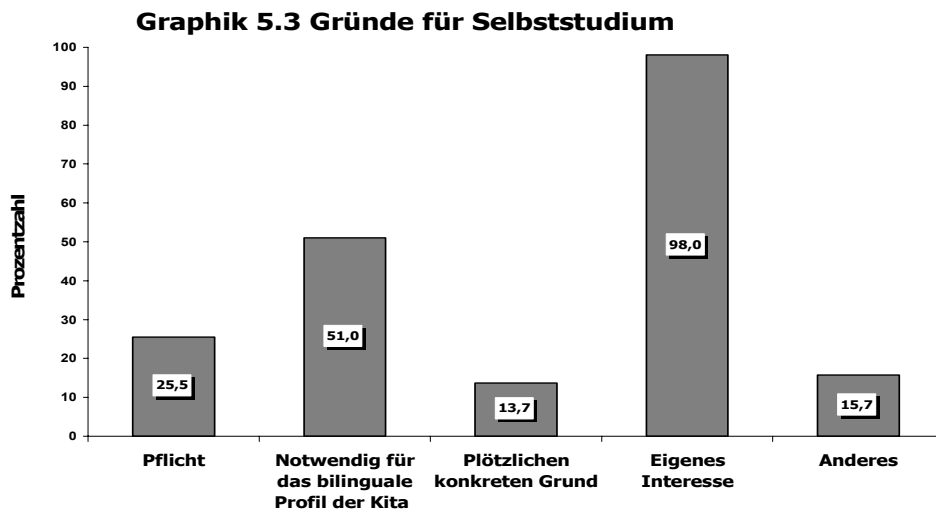
Tabelle 5.4 Selbststudium-Aktivitäten der französischen Erzieherinnen in den letzten drei Jahren

Selbststudium-Aktivitäten	N	Prozentzahl
Fachbücher gelesen	38	74,5 %
Fachzeitschriften gelesen	33	64,7 %
Kurs für Methodik oder Didaktik belegt	31	60,8 %
Online Kurse besucht	2	3,9 %
Fachkongress besucht	27	52,9 %
Kurse in Frankreich besucht	22	43,1 %
Kurs Validation d' Acquis d'Expérience besucht	13	25,5 %
CAP Petite Enfance besucht	15	29,4 %

Das Interesse an Fort- und Weiterbildung ist hoch. Bestimmte Weiterqualifizierungsmaßnahmen werden von der deutschen Seite verlangt.

Gründe für Selbststudium-Aktivitäten

Die Gründe von französischen Erzieherinnen, um das Selbststudium aufzunehmen, sind erheblich verschieden von denjenigen für Fortbildungen.



Das eigene Interesse steht für alle französischen Erzieherinnen im Vordergrund. Das heißt, sie wollen eine den deutschen Anforderungen genügende Qualifikation haben. Davon hängt auch die Art ihrer Beschäftigung ab. Weiter ist für die Hälfte (51,0 %) der Erzieherinnen wegen des bilingualen Profils der Kita das Selbststudium wichtig.

Tabelle 5.5 Die Auswirkung von Selbststudium auf die Praxis

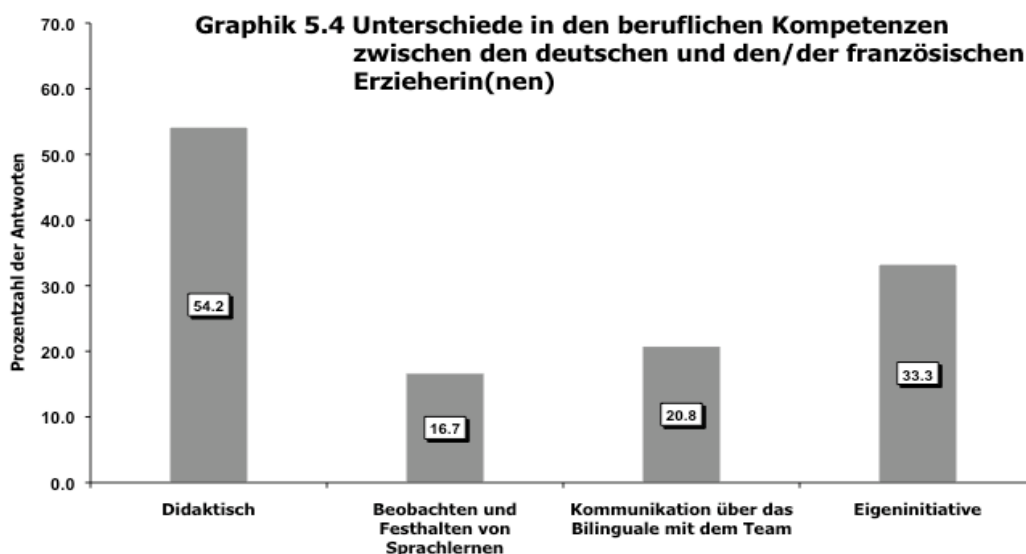
Auswirkung auf die Praxis	N	Prozentzahl
Methodisch Brauchbares	33	64,7 %
Verständnis Entwicklung Kinder	38	74,5 %
Neue Perspektiven	39	76,5 %
Sonstiges	8	15,7 %

Das Selbststudium hat den französischen Erzieherinnen anscheinend viel gebracht. Methodisch Brauchbares wird von zwei Dritteln der französischen Erzieherinnen genannt, während drei Viertel Verständnis für die Entwicklung der Kinder und neue Perspektiven nannten. Ggf. können hier weitere Formate entwickelt werden.

5.4 Die französischen Erzieherinnen und ihre Kompetenzen

Berufliche Kompetenzen

Die Französischen sollen gemäß des Bilingualen Programms gleichwertige Mitarbeiterinnen sein. Jedoch machen 81,3 % der Leiterinnen die Angabe, dass sie in den beruflichen Kompetenzen zwischen den deutschen und den/der französischen Erzieher(innen) Unterschiede sehen. Die Angabe kann bedeuten, dass die Französischen in ihren Augen anders qualifiziert sind oder dass sie anders an ihre Aufgaben machen. In der Wahrnehmung von 54,2 % der Leiterinnen bestehen deutliche Unterschiede im

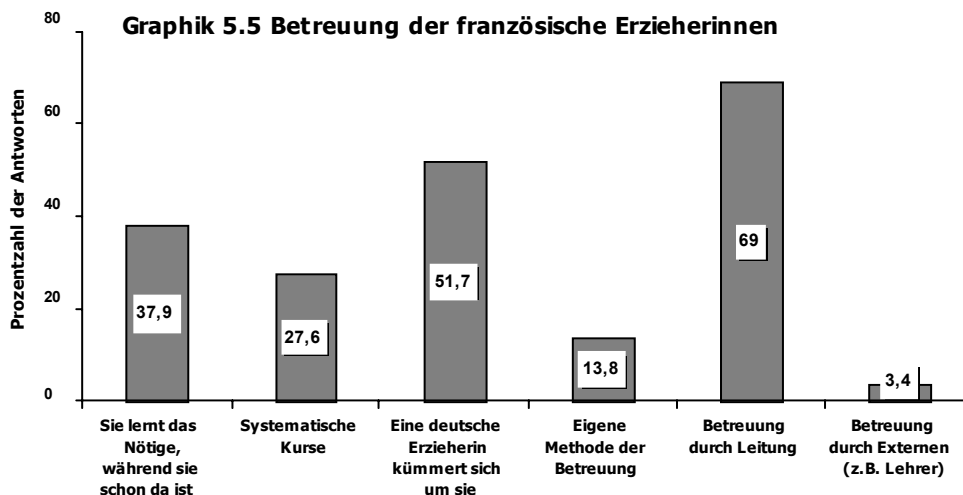


didaktischen Bereich. Dies ist verständlich, da die Französin fremdsprachendidaktische Aufgaben hat und aus einem anderen Bildungs- bzw. Ausbildungssystem kommt. Dass ein Drittel der Antworten Unterschiede in der Eigeninitiative nennt, kann bedeuten, dass die Französischen ihre Sprachvermittlungsaktivitäten mehr selbständig organisieren (müssen) als die deutschen Erzieherinnen ihre Arbeit. Es kann auch bedeuten, dass die Französischen explizit in der Arbeitsplatzbeschreibung zu Eigeninitiative aufgefordert werden. In der Fähigkeit zum Beobachten und Festhalten von Sprachenlernen wird wenig Unterschied gesehen, (16,7 %), ebenso sehen wenige Leiterinnen Unterschiede in der Fähigkeit über Bilingualität zu sprechen (20,8 %).

Berufliche Betreuung der Französischen

Wahrgenommene Kompetenzunterschiede bedeuten eine Notwendigkeit von Zeitinvestition für Einarbeitung und laufende Erklärungen. Der kontinuierliche Dialog wird in den Kitas gepflegt, jedoch kann ggf. Zeit gespart werden, wenn sinnvoll auf die Unterschiede der beruflichen Kompetenzen reagiert wird. Nahezu sechs von zehn der

Leiterinnen (59,6 %) erachten es für nötig, die Französischen zu betreuen. Von ihnen werden folgende Betreuungsformen eingesetzt:



Es waren Mehrfachantworten möglich. Über zwei Drittel (69,0 %) der Leiterinnen sagen, dass sie sich kümmern und etwa die Hälfte gibt an, dass eine deutsche Erzieherin ihr zugeordnet ist. Mit systematischen Kursen zur Betreuung, die von 27,6 % angegeben werden, sind unterschiedliche Typen der Fort- und Weiterbildung gemeint. Training on the job geben 37,9% an. Am Rand sind besondere Formen, wie eine eigene Methode der Betreuung oder externe Betreuung. Die hohe Ziffer für Betreuung durch die Leitung spricht jedoch auch dafür, dass diese sich mit dem Programm identifiziert hat.

5.5 Die Kompetenzen und Einstellungen der deutschen Erzieherinnen im Bereich Französisch

Die Leiterinnen wurden gebeten, einige Schätzurteile zu geben. Gefragt wurde nach ihren eigenen Kompetenzen in Französisch, der Sprechfertigkeit der deutschen Erzieherinnen, dem Stellenwert von Deutsch und Französisch in der Kita und dem Einverständnis der Eltern mit der bilingualen Erziehung. Grundlage für die Schätzurteile war eine Vorlage mit Aussagen. Die Extreme auf dieser Skala sehen so aus:

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

Kompetenzen der Leiterinnen

Die Leiterinnen sind im Durchschnitt (3,76) gut motiviert, selbst Französisch zu lernen. Fünf (10,2 %) der 49 Leiterinnen, die geantwortet haben sind völlig bilingual, während 27 Leiterinnen (55,1 %) sagen, selbst überhaupt nicht bilingual zu sein. Die Leiterinnen, die ankreuzen, völlig oder nahezu völlig bilingual zu sein, sind imstande in Frankreich mit Leuten, mit denen sie zu tun haben, Französisch zu reden. Von den 27 Leiterinnen, die sagen, selbst gar nicht bilingual zu sein, bleiben nur 8 (29,6 %) dieser Einschätzung völlig treu, indem sie ankreuzen, sie können sich in Frankreich nicht auf Französisch äußern. Die Zahl der Leiterinnen, die Französisch funktionell (Einschätzung 3 oder höher) gebrauchen können, das heißt so, dass sie sich situationsabhängig verständigen können, liegt bei 32 (65,3 %).

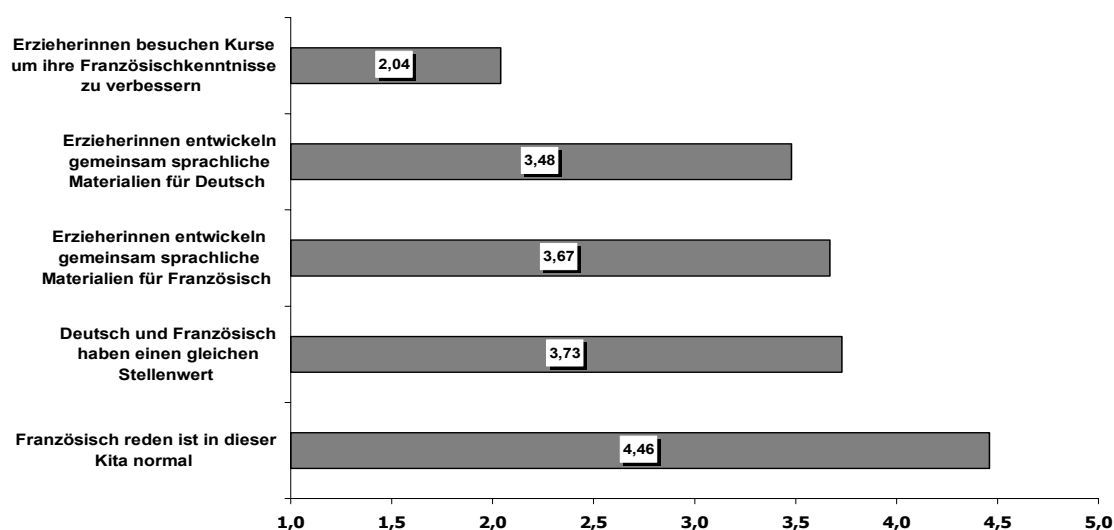
Kompetenzen der deutschen Erzieherinnen

Ungefähr die Hälfte der Erzieherinnen, die mit den Kindern über die Grenze fahren, spricht in Frankreich Französisch und zwar mit allen Franzosen. Aber laut der Leiterinnen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Erzieherinnen. Etwas mehr als die Hälfte der deutschen Erzieherinnen redet ab und zu am Arbeitsplatz französisch mit den französischen Erzieherinnen.

Den Stellenwert von Deutsch und Französisch in der Kita

Mit fünf Aussagen sollte der Stellenwert von Deutsch und Französisch erfasst werden. Die fünf Aussagen zeigen verschiedene Dimensionen dieses Stellenwerts, wie z.B. Normalität von Französisch und die gemeinsame Arbeit an der Entwicklung von sprachlichen Materialien.

Graphik 5.6 Stellenwert von Deutsch und Französisch in der Kita



Wie von bilingualen Kitas erwartet werden kann, ist Französisch reden in ihnen normal. Französisch und Deutsch haben keinen gleichen Stellenwert. Ganz vorsichtig könnte diese Ziffer als durchaus positiv gesehen werden. Da Deutsch die Muttersprache der meisten Kinder ist, von den ihr Kind abliefernden Eltern verwendet wird, und die offiziellen Dokumente und meisten Materialien auf Deutsch sind, kann es sein, dass diese Faktoren beim Ankreuzen den Leiterinnen durch den Kopf gingen. Französisch mit den Kindern zu reden, ist weitgehend den französischen Erzieherinnen vorbehalten.

5.6 Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbs der Kinder

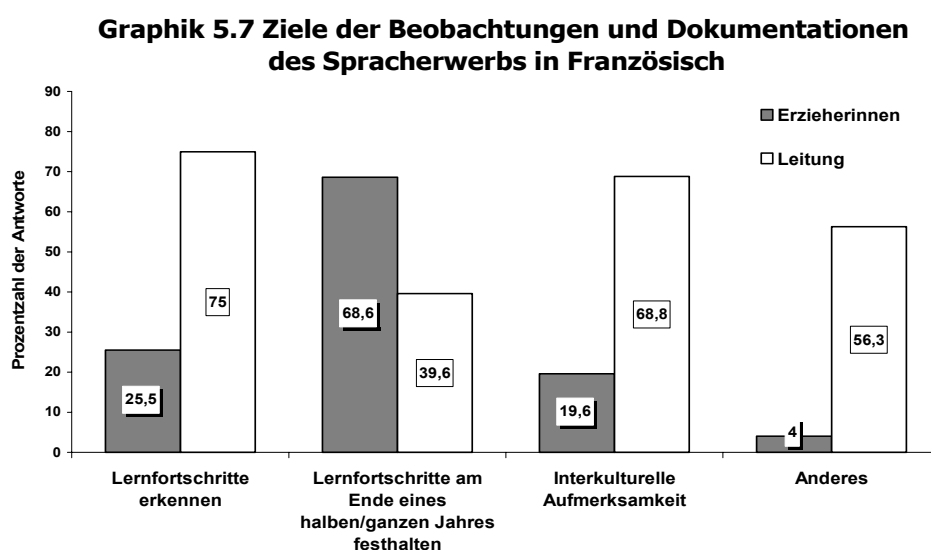
Das bilinguale Programm macht Sinn, wenn die Kinder die französische Sprache lernen/erwerben. Damit eine Aussage über Spracherwerb getroffen werden kann, muss dieser beobachtet werden.

Der Bildungsplan als Ausgangspunkt

Zum Zeitpunkt der Befragung im Sommer 2008 bejahen 87,5 % der Leiterinnen, dass der Spracherwerb festgehalten wird. Als Ausgangspunkt für die Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbs der Kinder nehmen 66,0 % der Kitas den Bildungsplan, 34,0 % der Kitas tun das nicht.

Ziele der Beobachtungen und Dokumentationen des Spracherwerbs

Drei Viertel der Leiterinnen meinen, es gehe um Erkennen des Lernfortschritts.



Die interkulturelle Aufmerksamkeit soll laut mehr als zwei Drittel (68,8 %) der Leiterinnen beobachtet und dokumentiert werden. Feste, vorgegebene Zeitpunkte zur Einschätzung der Kinder nannten 39,6 % der Leiterinnen als Ziel. Die französischen Erzieherinnen zielen nur wenig darauf ab, Lernfortschritte als Prozess zu verfolgen (25,0 %), sondern vielmehr auf das Festhalten von Lernfortschritten am Ende eines halben oder ganzen Jahres (68,6 %). Die Beobachtung der Entwicklung interkultureller Aufmerksamkeit (19,6 %) wurde von ihnen wenig erwähnt. Unterschiede zwischen den beiden Gruppen können möglicherweise auf das anders geprägte Bildungsverständnis oder auf eine andere Art der Auseinandersetzung der Leiterinnen mit den aktuellen Vorgaben des Ministeriums, wie dem Bildungsprogramm, zurückgeführt werden. Die Handreichungen und das Portfolio betonen den Prozesscharakter von kindlicher Entwicklung. Demgegenüber ist es verständlich, dass eine Erzieherin aus Frankreich interessiert ist zu sehen, was die Kinder nach einem halben Jahr können.

Deutsch und Französisch

Der Spracherwerb von Deutsch und Französisch bei den Kindern wird in 86,3% der Kitas festgestellt. In den übrigen Kitas (7 = 13,7%) wird nur der Spracherwerb von Deutsch festgestellt oder der Spracherwerb wird überhaupt nicht festgestellt. Wie oft im Jahr der Spracherwerb in Französisch pro Kind erfasst wird, ist pro Kita sehr unterschiedlich. Die Antworten variieren sehr: von jeden Tag über 1-mal pro Woche bis nicht systematisch.

Wie wird Spracherwerb erfasst?

Diese Frage bezieht sich auf die Techniken, die die Erzieherinnen benutzen.

Tabelle 5.6 Techniken für die Erfassung des Spracherwerbs

Techniken	N	Prozentzahl
Global	22	42,3 %
Intuitiv	23	44,2 %
Ganzheitlich, z.B. mit Lerntagebüchern	10	19,2 %
Anhand des Bildungsplans	12	23,1 %
Nach Kriterien, die an Kompetenzen orientiert sind	17	32,7 %
Sonstiges	15	29,4 %

In die meisten Kitas wird der Spracherwerb global und/oder intuitiv erfasst. Weiter wird die Beobachtung des Spracherwerbs nach Kriterien, die an Kompetenzen orientiert sind, (32,7 % der Erzieherinnen) ausgeführt. Die Leiterinnen hatten angegeben, dass der Spracherwerb weitgehend schriftlich festgehalten wird. Gemeint sind mit global und intuitiv die freien Notizen der Erzieherinnen.

Instrumente

Es gibt eine Reihe von Einschätzungsbögen, die Erzieherinnen zur Beobachtung des Spracherwerbs von Kindern benutzen können.

Tabelle 5.7 Einschätzungsbögen für die Erfassung des Spracherwerbs

Typ	N	Prozentzahl
Fertige Sprachentwicklungsbögen	2	3,9 %
Seiten aus dem neuen Portfolio	14	29,4 %
Bögen, die Erzieherinnen sich selbst überlegen	12	23,5 %
Nur informelle Blätter	8	15,7 %
Bögen nach Kompetenzen aufgeteilt (Hören, usw.)	5	9,8 %
Anderes	12	23,5 %

Die Seiten aus dem neuen Portfolio (29,4 %), Bögen, die Erzieherinnen sich selbst überlegen (23,5 %) und andere Bögen (bspw. von Beller & Beller) und freie Beobachtung (23,5 %) sind bei Erzieherinnen die meist gebrauchten Instrumente für Einschätzungen des Spracherwerbs der Kinder. Es wäre sinnvoll, dass die Erzieherinnen sich über den Nutzen des von ihnen angewandten Materials austauschen bzw. Rückmeldungen geben.

Bestes Verfahren zum Festhalten der Lernfortschritte

Es sind die Pädagogen in der Kita, die Lernen erkennen und notieren sollen, nicht Linguisten von außen. Deshalb ist es wichtig herauszufinden, welche Verfahren aus der Sicht des Kita-Personals als sinnvoll angesehen werden. Auch um ggf. nützlichere oder aussagekräftigere Formate als bisher zu entwickeln, muss zunächst eine Feststellung zum Denkhorizont des Kita-Teams erfolgen.

Zwei Drittel der Leiterinnen (66,0 %) sagen in 2008, dass sie Typen von Portfolios als besten Weg ansehen. Das sind Mappen mit Dokumentationen über die Kinder und von den Kindern selbst, sowie eigene Bögen und Notizen der Erzieherinnen. Das Notieren von so genannten Lerngeschichten, also Momente, in denen ein Lernfortschritt oder ein besonderes Sprachverhalten erfolgt, wird dabei zweimal erwähnt. Das heißt also, dass mit der Einführung des allgemeinen Portfolios im Saarland auch für Bilingualität nun eine schriftliche und individualisierte Form des Festhaltens der Entwicklung als richtig erscheint. Zehnmal nennen Leiterinnen Notizen zur mündlichen Kommunikation des Kindes als besten Weg. Beobachtungen im Alltag werden fünfmal als bester Weg genannt. Fotos und Videodokumentationen sowie externe Bögen werden mit derselben geringen Häufigkeit genannt. Dreimal wird das Kind in den Antworten der Leiterinnen genannt: Zufriedenheit des Kindes, Rückfragen an das Kind, Kinderkonferenzen als bester Weg der Erfassung. Zweimal sprechen Leiterinnen davon, dass es am besten sei, den Lernfortschritt durch stetigen Austausch zwischen allen Mitgliedern des Teams festzustellen, ebenso werden Beobachtungen bei Aktivitäten während Festen zweimal angeführt. Dass gar nichts dokumentiert wird, sagt eine Leiterin aus. Je einmal werden folgende Formate erwähnt: Halbjährliches Lernprotokoll, Projekt, tägliches Resümee überarbeitet gemäß eines Kriterienkatalogs, Einschätzungstabellen, Vokabellexikon, Powerpoint. Somit überwiegt eindeutig das schriftliche Festhalten von Fortschritt in Französisch. Wie ausführlich dieses im Vergleich zum Festhalten von Spracherwerb in Deutsch erfolgt, und was jeweils notiert wird, kann aus den Antworten nicht entnommen werden.

In der Vorstudie von Edelenbos & Kubanek, 2007 war folgende Aussage über das Festhalten der Lernfortschritte getroffen worden: „(...)eine Globaleinschätzung der Kinder als Gruppe [ist] das, was zurzeit die Mehrheit der Befragten unter Erkennen der Lernfortschritte versteht. Die Inhaltsanalyse ergibt z.B., dass (...) Verben, die auf eine intuitive Interpretation des Geschehens deuten, verwendet werden.“

Die während der Erhebungsphase im Sommer 2008 gesammelten Daten zeigen ein anderes Bild. Dies kann schon ein Effekt des offiziellen Dokuments Bildungsprogramm sein, eventuell hat die Lektüre der Vorstudie einige Kitas zum Überdenken des bisherigen Vorgehens angeregt.

Benutzung des Portfolios von 2008

Das im Saarland ebenfalls neu eingeführte Portfolio wird von etwas weniger als der Hälfte der Kitas (43,8 %) als Leitfaden zum Festhalten des Französischerwerbs benutzt. Ein Viertel der Kitas benutzt es nicht, 27,1 % der Kitas orientiert sich eher allgemein an den Kriterien des Portfolios, um Kinder zu beobachten. Letztendlich sagen 10,4 % der Leiterinnen, dass sie andere Verfahren haben. Das Portfolio bietet Möglichkeiten zum Notieren sprachlicher Fortschritte, jedoch nicht in der Form, dass

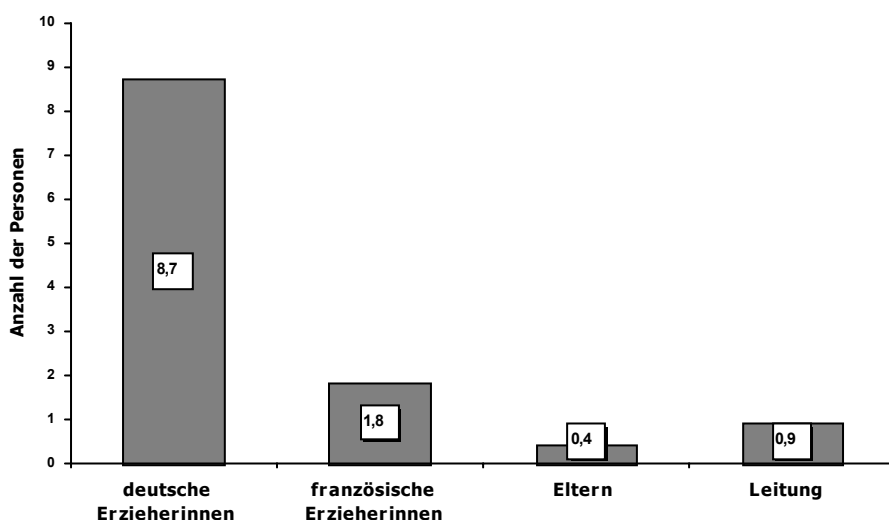
Seiten vorgesehen sind, in denen die Erzieherin französische Wörter und Wendungen nach linguistischen Kategorien einträgt, ggf. aus einer Angebotssituation mit dem Kind heraus.

5.7 Teambesprechungen

Anwesenheit bei Teambesprechungen

Die Integration der Französischen in das Team ist ein Merkmal von Qualität. Unter anderem kann ihre Anwesenheit bei Teambesprechungen erfasst werden. Es zeigte sich, dass die französischen Mitarbeiterinnen nahezu alle in diesen Situationen anwesend sind.

Graphik 5.8 Anwesende Personen bei Teambesprechungen



Weiterhin nehmen die Leitung und die deutschen Erzieherinnen alle an den Teambesprechungen teil. Ab und zu ist das technische Personal anwesend. Wo die Eltern kommen, handelt es sich nach Auskunft um besondere Situationen wie z.B. Vorbereitungen für Feste.

Die Häufigkeit des Themas Sprache

Professionelle Dialoge über Sprache und Bilingualität sind nötig, wenn Qualität bestimmt, erhalten und erweitert werden soll. Das Französische kann entweder im Rahmen allgemeiner Teamsitzungen Thema sein, oder aber Gegenstand spezieller Treffen. Es können einzelne Kinder im Mittelpunkt stehen, ebenso aber allgemeine Äußerungen über Spracherwerb. Das Spektrum der Diskursformen zeigt dieser Abschnitt der Ergebnisse der Interviews mit den Leiterinnen auf.

Über den Spracherwerb von Kindern wird entweder situationsbedingt oder nach Bedarf geredet (20x genannt). Weiterhin wird darüber regelmäßig in den Teams geredet (19x genannt). Weitaus seltener wird erwähnt, dass Spracherwerb halbjährlich oder monatlich (7x bzw. 6x) Hauptthema ist. Andere Möglichkeiten werden selten genannt (2x), z.B. Thema Spracherwerb 2x pro Jahr. Die häufigste mögliche Thematisierung, nämlich „täglich“, erscheint einmal.

Allgemeine Teambesprechungen und Teambesprechungen über Bilingualität

Von 45 französischen Erzieherinnen sagen 33 (73,3 %), dass es keine Unterschiede gibt zwischen den allgemeinen Teambesprechungen und den Teambesprechungen über Bilingualität. Die zwölf französischen Erzieherinnen (26,7 %), die sagen, dass es Unterschiede gibt, meinen, dass Bilingualität meistens innerhalb der französischen Kollegen thematisiert wird. Auch ist erwähnt, dass der Austausch der Sichtweisen über Bildung in allgemeinen Teambesprechungen abgehandelt wird und dass der Arbeitsfortschritt in Bilingualität zwischen französischen Erzieherinnen stattfindet.

Reden über die Ziele des Französisch-Programms

31 (64,6 %) der Erzieherinnen sagen, dass bei Teambesprechungen über die Ziele des Französisch-Programms gesprochen wird. Die Gründe dafür sind sehr unterschiedlich. Einige Aussagen der Erzieherinnen verdeutlichen das:

- „Um den Kolleginnen einen Einblick in das "Erlern" zu symbolisieren.“
- „Um die Kolleginnen zu informieren.“
- „Zielsetzung: Grundschule (Orientierung für Basiskriterien).“
- „Weil es uns wichtig ist, gemeinsam zu arbeiten. Hand-in-Hand-Arbeit verläuft erfolgreicher.“
- „Damit alle dieselbe Richtung verfolgen, damit parallele Arbeiten möglich sind.“
- „Damit die Ziele festgelegt werden und die Wege einheitlich gegangen werden.“
- „Weil es wichtig ist, dass die Kolleginnen informiert sind und wir die Französin unterstützen können.“

Informieren und gemeinsam formulieren und erarbeiten ist wichtig für die Zielsetzung im Französisch-Programm.

Reden über Bilingualität

Dass man über Bilingualität anders redet als bei den Teambesprechungen generell, verneinen 86,7 % der Leiterinnen. Es hätte sein können, dass im Fall des Redens über Zweisprachigkeit der Diskurs anders ist, weil man z.B. mehr linguistische Fachausdrücke verwendet, oder dass kommentiert wird, die Französinen hätten bestimmte Methoden, wie sie Kinder vorstellen usw. Die wenigen Hinweise auf Gesprächsunterschiede sind: die Französin habe einmal im Monat Vorrang, man

spreche z.B. über den besonderen Raum für Französisch und das, was darin geschehe, oder es würden Projekte diskutiert.

5.8 Öffentlichkeitsarbeit

Die Eltern und die bilinguale Erziehung

Die Leiterinnen schätzen das Einverständnis der Eltern mit der bilingualen Erziehung als sehr hoch ein. Es sind nur acht Leiterinnen nicht völlig einverstanden mit der Aussage, dass Eltern die bilinguale Erziehung bejahen. Von diesen acht Leiterinnen macht nur eine Leiterin eine etwas negative Einschätzung über das Einverständnis der Eltern. Die Elternzustimmung heißt nicht, dass alle Kinder speziell wegen des bilingualen Angebots in die Kita kommen, aber doch viele. Von 47 Leiterinnen sagen 28 (59,6 %), dass die Kinder wegen des bilingualen Angebots in die Kita kommen. Für Eltern spielen viele Gründe für die Wahl einer Kita eine Rolle, wie z.B. die räumliche Nähe oder die Tatsache, dass ein Geschwisterkind schon in der gleichen Kita ist. Dennoch legt dieses Ergebnis nahe, dass Eltern den bilingualen Schwerpunkt gut zur Kenntnis nehmen.

Präsentationen für die Öffentlichkeit

Das bilinguale Angebot wird oft in die Öffentlichkeit gebracht, und zwar auf vielerlei Weisen.

Tabelle 5.8 Art der Präsentationen für die Öffentlichkeit

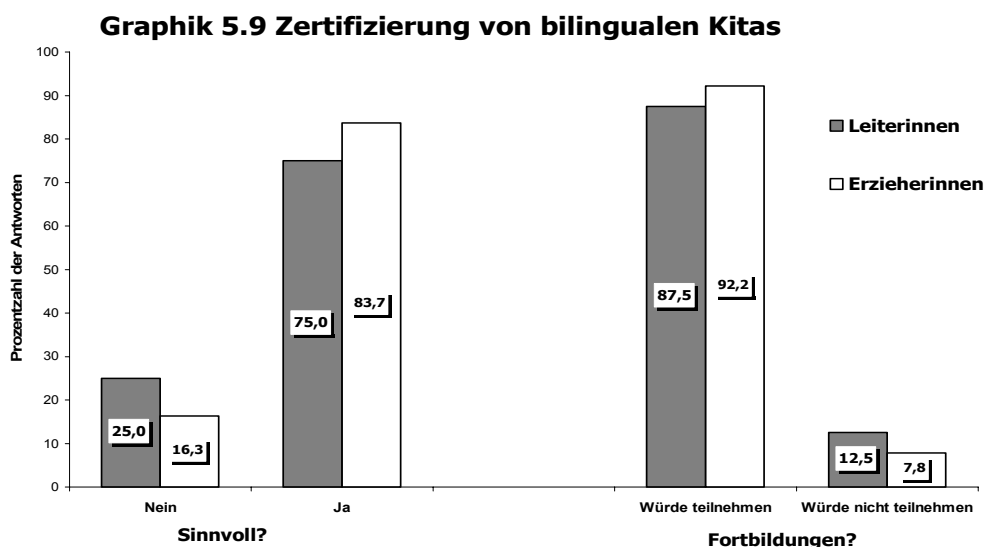
Präsentationen	N	Prozentzahl
Tag der offenen Tür mit Aktivitäten zu Französisch	24	50,0 %
Abschlussfest mit Aktivitäten zu Französisch	36	75,0 %
Mehrsprachige Beschriftungen in der Kita	35	72,8 %
Poster über das Bilinguale Programm	21	43,8 %
Einladen von Gästen oder Eltern, die französisch reden	22	45,8 %

Ein Abschlussfest mit Aktivitäten zu Französisch und die mehrsprachigen Beschriftungen in der Kita sind die meistgenannten Arten der Präsentationen für die

Öffentlichkeit. Die übrigen Formen der Öffentlichkeitsarbeit sind von etwas weniger als der Hälfte der Leiterinnen genannt worden.

5.9 Zertifizierung

Zurzeit nehmen viele Leiterinnen von Kitas an Kursen zu Qualitätsmanagement teil, und zahlreiche Kitas unterziehen sich qualitätssichernden Prozessen. Zertifizierung ist ein Verfahren, mit dem Qualität überprüft und nach außen mitgeteilt werden kann. Für das Bilinguale Programm könnte eine Zertifizierung ein anzudenkender Weg sein. Deshalb wurde eine entsprechende Frage in das Leiterinnen-Interview aufgenommen. Eine Zertifizierung halten 75,0 % der Leiterinnen und 83,7 % der französischen Erzieherinnen für sinnvoll. An einer Fortbildung zu diesem Thema würden 87,5 % der Leiterinnen und 92,2 % der französischen Erzieherinnen teilnehmen. Diese Ergebnisse sind sehr deutlich.



Die Angaben zu möglichen Qualitätskriterien, die bei einer Zertifizierung geprüft werden könnten, umfassen ein Spektrum ohne eindeutige Schwerpunkte. Genannt werden:

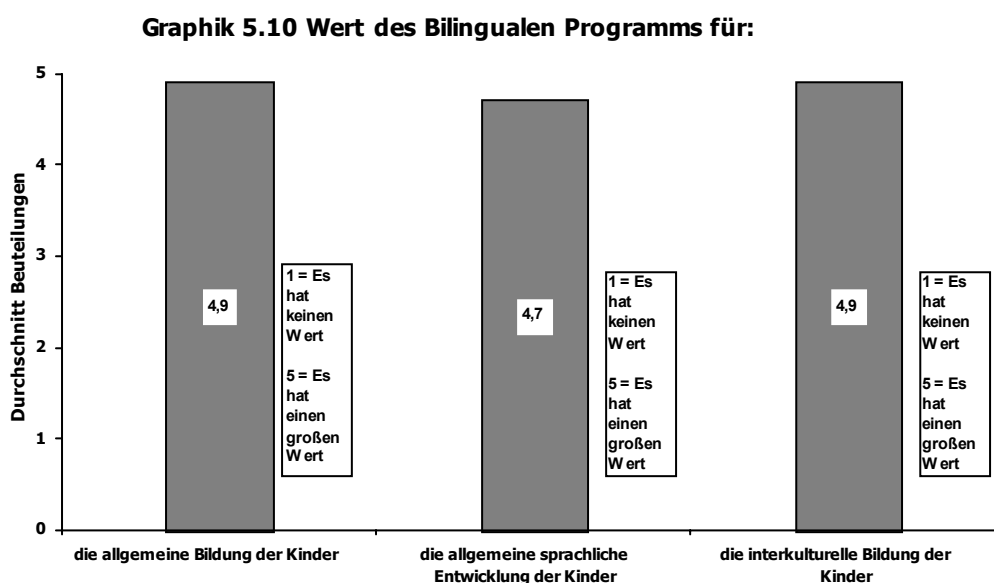
1. Gleichberechtigung der Französischen,
2. Gleichwertige Ausbildung,
3. Kontinuität der Hörmöglichkeit des Französischen für die Kinder,
4. Sichtbarmachen der Sprache im Alltag,
5. Kulturelle Offenheit, auch durch Austausch über Bildungskonzepte,

6. Motivation aller,
7. Interesse an dem wissenschaftlichen Hintergrund,
8. Mehr und unterschiedliche Formen von Französischangeboten für die Kinder.

5.10 Der Wert des bilingualen Programms

Werturteile der Leiterinnen

Die Gesamturteile der Leiterinnen über den Wert des Bilingualen Programms sind sehr positiv.



Der Wert des Bilingualen Programms für die allgemeine Bildung der Kinder und die interkulturelle Bildung der Kinder ist im Durchschnitt 4,9. Der Wert für allgemeine sprachliche Entwicklung der Kinder ist mit 4,7 ebenfalls sehr hoch. Dieses Ergebnis kann als eindeutiger Erfolg der Initiative gewertet werden.

5.11 Verbesserung und Anregungen

Alle Befragten sind in einen ständigen Entwicklungsprozess eingebunden. Gerade im Bildungssektor Kita sind in den letzten Jahren massive Änderungen eingebracht worden, mit dem Ziel, frühkindliche Bildung besser zu ermöglichen. Somit ist auch für Französisch ein Blick auf die Veränderung in den vergangenen Jahren ein wichtiger, zu erfragender Aspekt. Die Frage, ob sich die Qualität des Französisch-Programms in der jeweiligen Kita über die Jahre gesteigert habe, bejahten 87 % der Befragten.

Wege der Verbesserung

Wie das geschehen sei, darauf gab es vielfältige Antworten. Die Befragten wurden aufgefordert, ein bis drei Kriterien zu nennen.

Am häufigsten wird die Einarbeitung und Qualifizierung der französischen Mitarbeiter(innen) genannt (11x). Dies wird gefolgt von Fortbildung (8x) und generell mehr Erfahrung (8x). Jedoch wird 8x kein Hinweis auf eine Verbesserung gegeben. Je 4x werden genannt: Verbesserung des Konzepts, Zusammenwachsen des Teams, eigenständiger Ausbau des Französisch-Programms, mehr Kenntnisse und Kontakte im kulturellen Bereich. Je 3x die Tatsache, dass mehr Personal da sei und dass die Kinder mehr sprechen würden, als zu Beginn des Programms.

Die Einzelnennungen, die in den Augen der Leiterinnen zu mehr Qualität geführt haben, sind im Hinblick auf Anregungen für andere Kitas von Interesse und werden deshalb hier angeführt.

- Erstellung von Standards und Evaluierung
- Unterstützung durch den Träger
- Das Beste aus den Bedingungen machen
- Bessere Integration in die Konzeption
- Teilnahme an einem Comenius-Projekt
- Bessere Akzeptanz der Französischen
- Deutsche Leiterin lernt Französisch
- Deutsche Erzieherinnen lernen Französisch
- Nutzen des Portfolios
- Kleine Qualitätsverbesserungen.

Anregungen für Verbesserungen

Die Kategorisierung aller Antworten ergibt ein deutliches Bild: Der Hauptwunsch (19x) ist, dass mehr Personal zur Verfügung steht (mehr Personal, mehr Französischen). Obwohl die Frage nach Verbesserungen im kulturellen Bereich anschließend separat gestellt wird, kommen bereits bei der allgemeinen Frage nach mehr Qualität auch schon hier Aussagen. 9x wird mehr Austausch genannt und ist damit die zweithäufigste Antwort. 5x, damit in der dritten Position, wird eigens das Budget angesprochen. Jedoch ist dies auch in der am häufigsten genannten Antwort enthalten, denn die Beschäftigung von Französischen ist ein Kostenfaktor. Dass sie völlig zufrieden sind, sagen zwei Leiterinnen.

Spezielle Anregungen für Verbesserungen im interkulturellen Bereich

Hier ist das Bild sehr klar: Bei den Leiterinnen überwiegen zwei Wünsche. Den Hinweis auf Partnerschaften (mehr, regelmäßiger, fester) geben 28 %. Dies findet sich an erster Stelle der Häufigkeit. Eine nötige, bessere Organisation einschließlich Kostenregelung findet sich als Hinweis in 20 % der Antworten. Demgegenüber sind der eigens ausgedrückte Wunsch nach mehr Motivation bei 5 % der Antworten und der Wunsch, dass es auch Austauschmöglichkeiten für die Pädagogen geben möge, bei 3 % zu finden. „Wir sind zufrieden“, sagten 1,6 % der Leiterinnen.

Sowohl einzelne auffällige Ergebnisse, wie auch Trends werden in Kapitel 7 wieder aufgegriffen und interpretiert.

5. 12 Stellungnahmen der Träger

In die Untersuchung wurden Interviews mit Trägervertretern einbezogen, weil die Träger die Gesamtverantwortung, also unter anderem für Personal, Räumlichkeiten, sachliche und organisatorische Ausstattung und die Wahrung gesetzlicher Vorschriften haben. Träger stellen das Personal ein und übernehmen ihm gegenüber alle Arbeitgeberfunktionen. Die Konzeptionen der einzelnen Kitas müssen vom Träger verantwortet werden. Mit Hilfe einer Interview-Vorlage wurden im Anschluss an die Auswertung der Aussagen von Leiterinnen und Erzieherinnen Informationen von vier Vertretern unterschiedlicher Trägertypen erbeten. Diese Interviews machen im Vergleich zu denjenigen mit Leiterinnen und Erzieherinnen eine stärker politisch orientierte Argumentationsebene sichtbar. Im Folgenden sind die zentralen Aussagen zusammengefasst.

Gründe und Initialzündung für das Verfolgen des bilingualen Ansatzes

Die von den Trägervertretern genannten Gründe verdeutlichen, wie ein bilinguales Programm als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen, im Gestalten eines eigenen Profils und aufgrund einer jeweiligen pädagogischen Auffassung von Kindheit entsteht. So äußern die Träger: Kinder sind aufnahmefähig. Es können Forderungen an sie gestellt werden. Die Lage spielt eine Rolle. Die nahe Grenze zu Frankreich kann Freundschaften unter Kindern ermöglichen. Da Kinder aus Zuwanderungsländern mit Mehrsprachigkeit zurechtkommen können, sollten auch die deutschen Kinder über das bilinguale Programm an Mehrsprachigkeit herangeführt werden, also erleben, was Verständnisschwierigkeiten sind und wie man sie überwindet. Auch persönliche Motive, wie Zweisprachigkeit einer Leiterin, können eine Rolle bei der Einführung spielen.

Entscheidungsprozess und Qualitätsbedingungen bei der Einführung

Anstoß gaben Empfehlungen des Ministeriums und die finanziellen Möglichkeiten aufgrund von Interreg. Vereinzelt hatten bereits vor dem Startschuss 1998 französische Erzieherinnen. Für alle Kitas bedeutet die erste Einstellung einer Französin Anpassung von beiden Seiten. Auf die vorbereitenden Beratungsphasen (z.B. ein Jahr lang), auf Sensibilisierung von Eltern und dem Kita Team sowie ein Jahr Qualitätsmanagement für die Einführungsphase in Form regelmäßiger Treffen weisen Trägervertreter explizit hin. Die pädagogischen Konzeptionen wurden angepasst. Die Schaffung organisatorischer Voraussetzungen bezog sich auf arbeitsrechtliche Bedingungen. Dienstpläne wurden so umgestaltet, dass die französische Fachkraft in alle Gruppen gehen konnte. Ihre Teilnahme an Fortbildungen wurde ermöglicht.

Vernetzung der bilingualen Kitas durch Trägerinitiative

Die Antworten deuten darauf hin, dass Vernetzungen eher durch das Ministerium angeregt werden als durch Träger. Ferner wurde auf das Prinzip der Selbstorganisation verwiesen, z.B. werden die Treffen der Französinen bei Fortbildungen als Vernetzung gesehen, die aus Selbstorganisation zustande kommt. Es gibt auch regelmäßige Treffen von französischen Mitarbeitern. Es kann sein, dass sich eine Kita als engagierter betrachtet im Vergleich zu den anderen in der Umgebung - „wir sind in dieser Hinsicht voraus“. Das kann auch heißen, dass die Mitarbeiter meinen, eine Vernetzung sei nicht möglich, weil Partner in der unmittelbaren Umgebung nicht existieren. Wenn es eine Zusammenarbeit gibt, so wird ihr Wert darin gesehen, dass gemeinsame Projekte durchgeführt werden, und man voneinander Anregungen und Material aufnimmt.

Zusammenarbeit mit Behörden

Es gibt zwei Meinungen: Zum einen wird ausgesagt, dass man in engem Kontakt stehe und auch auf die Behörden einwirke. Genannt wurde z.B., dass man der Gemeinde Tipps gibt, wie in der Grundschule die Einstellung einer Lehrerin erreicht werden kann. Auch über Konzeption und finanzielle Fragen wird diskutiert. Demgegenüber wird auch die Meinung vertreten, das Bilinguale sei jetzt im Jahr 2008 nur Randthema, denn man habe den Eindruck, es laufe. Eine direkte Zusammenarbeit sei, so eine verwandte Meinung, mit dem Auslaufen der aktuellen Interreg Finanzierung nicht mehr so intensiv nötig, da die Anlaufphase vorbei sei.

Zusammenarbeit mit Grundschulen

Hier wird einerseits auf einen positiven Aspekt verwiesen: Es gibt eine Zusammenarbeit, denn eine Grundschule mit Französisch musste vor Ort sein, damit in der Kita das Französischprogramm genehmigt wurde. Der Übergang jedoch, so die

aktuell geäußerte Meinung, müsste noch „deutlich besser“ gestaltet werden. Zu wenige Lehrer besuchen die Kita, um sich zu informieren. Es gibt Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung. Die Einführung der freiwilligen Ganztagschule ist in den Augen einiger ungünstig für die Zusammenarbeit, und zwar dort, wo die Kitas einen Hort haben. Denn dieser ist teurer als die Betreuung an der Schule. Wenn aber die Kita selbst Träger der freiwilligen Nachmittagsbetreuung ist, so existiert wiederum dieses Problem nicht.

Schwierigkeiten bei der Integration des Bilingualen

In Abhängigkeit vom Personalschlüssel kann ein Kind viel Kontakt mit Französisch haben, z.B. 30 Stunden, so ein Trägervertreter. Bei personalen Engpässen, formuliert ein anderer, müsste die Französin eine deutsche Kollegin vertreten, und würde dann auch Deutsch sprechen. Bis heute auftauchende Schwierigkeiten werden in den unterschiedlichen Bildungsverständnissen und im Organisatorischen gesehen.

Verbesserungsmöglichkeiten

Es wurde als Kommentar geäußert, dass aus finanziellen Gründen keine Verbesserungsmöglichkeiten existieren, wenn Mittel anderweitig festgelegt sind, z.B. durch Baumaßnahmen. Die Erhöhung des französischen Personals wird als Aufgabe gesehen, bis hin zum Ziel einer paritätischen Besetzung der Stellen. Weitere Möglichkeiten sind die Anschaffung altersgemäßer Medien auf Französisch, die Einbindung der Eltern (z.B. durch einen Sprachkurs). Gut ausgebildete Französinen seien für die Träger nicht leicht zu finden. Ferner wird vorgeschlagen, dass das Bildungsprogramm und die grundlegenden Fortbildungsdokumente des Ministeriums auf Französisch als PDF Datei zur Verfügung gestellt werden sollten.

Wissen der Träger über Leistungen der Kinder

Die Kenntnisse der Trägervertreter hängen davon ab, inwieweit die befragten Personen direkt in die Arbeit einer bestimmten Kita eingebunden sind. Eine systematische Kontrolle der Ergebnisse gebe es nicht. Wenn Trägervertreter häufig selbst in den Gruppen anwesend sind, entspricht ihr Informationsstand dem einer Leiterin. Ein kirchlicher Trägervertreter kann andere Wege gehen und z.B. die Reaktionen und Sprachproduktionen der Kinder bei der Gestaltung von Gottesdiensten als Indikator heranziehen.

Gute Praxis aus Trägersicht

Hier geben die Befragten Antworten, die aus ihrer Erfahrung geprägt sind; weniger Antworten, die von einer Kriterienliste abgeleitet sind. So sind die wahrgenommene Freude und Neugier gegenüber Französisch Merkmale eines guten Verlaufs, sowie die

Vermittlung von Informationen, wie Kinder in anderen Ländern leben. Konkrete Sprachaktivitäten, also mehr als ein Sprachbad, werden genannt, Fahrten über die Grenze, Feste und Pressearbeit. Französische Sprache und Kultur soll im Alltag erfahren werden. Dokumentation, Beobachtung und Transparenz gelten als Merkmale guter Praxis, desgleichen, wenn eine Kita nach dem Bildungsprogramm vorgeht.

Interkulturelle Aktivitäten

Kitas, die in einem Comenius-Projekt waren, sind am einen Ende des Spektrums. Am anderen sind jedoch diejenigen, die eine Partnereinrichtung suchen. Hier „müssten die unterschiedlichen Strukturen nochmals in den Blick genommen werden.“ Es sei zurzeit „äußerst schwierig, einen guten Austausch aufrecht zu erhalten“. In den Austausch sollen Kinder, Eltern und Teams einbezogen werden.

Qualitätssteigerung über die Jahre

Die positive Entwicklung wurde bejaht. Die Erzieherinnen seien fortgebildet und sicher in ihrer Aufgabe, es gebe ein gutes Medienangebot. Qualitätssteigerung liegt darin, dass Ziele klar definiert und ihre Umsetzungen reflektiert wurden. Diese Weiterentwicklung wird in Teamtagen und in der Elternarbeit für den Träger sichtbar. Klare und verlässliche Begleitung könne die Prozesse weiter verbessern.

Fortbildungen

Eine Bedürfnisanalyse wird eher Kita-intern durchgeführt, als von Trägern. Diese erhalten aber eine Rückmeldung. Eine Fortbildung für deutsche Erzieherinnen, wie diese das Französischlernen unterstützen können, wird als wichtig angesehen. Weiterentwicklungen in diesem Bereich erscheinen den einen als nicht nötig, zum anderen wird vorgeschlagen, besser zu erklären, wie die deutschen und französischen Erzieherinnen miteinander arbeiten können. Das heißt also, dass Koordination und Netzwerkarbeit Thema sein sollten. Dazu gehört auch das Bildungsverständnis. Ein weiterer Fortbildungsbereich sollte die Definition, Umsetzung und Reflexion von Zielen sein.

Zertifizierung

Hier ist das Bild unterschiedlich: Ein Träger gibt an, selbst eine Elternbefragung in einer Kita durchzuführen, wobei auch Fragen zu Bilingualität gestellt werden. Dies wird von dem Kindergarten als Äquivalent zur Zertifizierung angesehen. Zertifizierung, so ein anderer Kommentar, dürfe nicht dazu führen, dass man sich nur bis zum Erhalt des Siegels anstrengt. Eine Grundbasis an Qualität sei vor einer Zertifizierung wichtig. Diese könne jedoch mit ihren Qualitätskriterien zielorientierte Entwicklung vorantreiben. Denn die Unterschiede zwischen Kitas seien trotz Landesvorgaben groß.

Kenntnis neuer Entwicklungen

Dies wird von den Befragten einhellig als sehr wichtig, zukunftsorientiert und richtungsweisend angesehen. Bildungspolitik müsse diskutiert werden.

Zusammenarbeit mit französischen Trägern

Hier werden Schwierigkeiten angeführt. Im Krippenbereich sei es möglich, aber ab der staatlichen Vorschule sei eine Kooperation schwierig, aufgrund der unterschiedlichen Verwaltungsstrukturen. Zusammenarbeit sei mehr auf Einzelfälle beschränkt. Die Verwaltungsstruktur in ihren Unterschieden sei der Grund, dass eine schon geplante Agentur für Austausch nicht erfolgreich gewesen sei. Die Organisationsebenen müssten beachtet werden.

6. Sprachkompetenzen und interkulturelle Kompetenz

Qualität in bilingualer Erziehung sind das aktive und passive Erleben und Erfahren der französischen Sprache im Rahmen des pädagogischen Alltags sowie gezielte Bildungsangebote. Dieses Kapitel enthält die Ergebnisse zu der Frage, wie ein erprobtes Einschätzungsverfahren aussieht, mit dem die passive und aktive Sprachkompetenz in der französischen Sprache, das Sprachwachstum und die emergente interkulturelle Kompetenz der Kinder am Ende der Kindergartenzeit erfasst werden können. Zunächst wird beschrieben, welche Schritte dafür nötig waren.

6.1 Einführung

Die Frage nach einem erprobten Einschätzungsverfahren lenkt die Struktur des Kapitels. Zuerst werden die Ausgangspunkte beschrieben: das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten und die möglichen Fertigkeiten in der französischen Sprache der Kinder (6.2). Die Domänenbeschreibung bietet die Grundlage für die Entwicklung der Instrumente (6.3) für das Einschätzungsverfahren, mit dem die passive und aktive Sprachkompetenz in der französischen Sprache erfasst wird. Die Erprobung der Instrumente am Ende der Kindergartenzeit fand mehrfach statt bei einer Stichprobe von Kindergärten, Grundschulen und Kindern (6.4). Die Ausführung der Untersuchung umfasst eine technische Beschreibung der Erhebung der Daten, aber auch die erste Darstellung von passiver und aktiver Sprachkompetenz in der französischen Sprache und die interkulturelle Kompetenz der Kinder (6.5).

6.2 Die Domänenbeschreibung

Ausgangspunkte

Für diese Studie gibt es keine Vorläuferstudien, die schon in saarländischen Kindergärten durchgeführt wurden. Eine vom Ministerium beauftragte Dokumentation des Französischlernens hatte sich auf die Grundschule bezogen (Ziegler & Franceschini, 2007). Die Domänenbeschreibung hat drei Ausgangspunkte:

1. Die Einschätzung der passiven und aktiven Sprachkompetenz in der französischen Sprache soll kommunikatives Handeln in natürlichen Situationen erfassen.
2. Die Beschreibung der Sprachkompetenzen wird formuliert in didaktisch bedeutungsvollen Einheiten.
3. Die eingesetzten Aufgaben orientieren sich an den zwei niedrigsten Ebenen (A1 und A2) aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Inhalt: Bildungsprogramm von 2007

Die allgemeinen Kompetenzen entfalten sich in sieben Bildungsbereichen:

Bildungsbereich 1: Körper, Bewegung und Gesundheit

Bildungsbereich 2: Soziale und kulturelle Umwelt, Werterziehung und religiöse Bildung

Bildungsbereich 3: Sprache und Schrift

Bildungsbereich 4: Bildnerisch Gestalten

Bildungsbereich 5: Musik

Bildungsbereich 6: Mathematische Grunderfahrungen

Bildungsbereich 7: Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

Diese sieben Bildungsbereichen sind die inhaltlichen Referenzpunkte für die Entwicklung der Sprachtest-Formate.

Die Beobachtungen in vier Kitas und Gespräche mit Leiterinnen und Erzieherinnen haben gezeigt, dass Kinder sich während der Kita-Zeit fünf Fertigkeiten aneignen, die mit Spracherwerb des Französischen verbunden sind:

1. Hörverstehen
2. Hör-Sehverstehen
3. Wortschatz (Umfang, Semantik und Language awareness)
4. Phonologisches Bewusstsein
5. Verständnis von Interaktion

Diese Fertigkeiten sind mit dem neuen Bildungsprogramm für Kitas im Saarland zusammengefügt. Daraus entstanden Matrizen pro Fertigkeit. In Übersicht 6.1 wird gezeigt, wie viele Aufgaben pro Bildungsbereich und pro Fertigkeit entwickelt sind.

Übersicht 6.1 Anzahl der Aufgaben pro Bildungsbereich abgesetzt gegen die fünf Fertigkeiten

Fertigkeiten	Bildungsbereich							Gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Hörverstehen	1	2	1	1	1	3	2	11
2. Hör-Sehverstehen	1	2	1	1	0	1	3	8
3. Wortschatz	1	2	2	1	0	2	3	11
4. Phonologisches Bewusstsein	0	0	1	0	1	0	0	2
5. Verständnis von Interaktion	0	0	1	0	0	0	1	2

In einigen Aufgaben sind mehrere Fertigkeiten untersucht worden und für verschiedene Bildungsbereiche war es nicht möglich, alle Fertigkeiten zu testen. Innerhalb des Bildungsbereiches 5 zum Beispiel konnten nur Aufgaben für Hörverstehen und phonologisches Bewusstsein entwickelt werden. Verständnis von Interaktion hat nahezu nichts zu tun mit Musik.

Durch jede Aufgabe muss das Kind zeigen, in wieweit es passive Sprachkompetenzen in der französischen Sprache besitzt. Nur in zwei Aufgaben konnte die produktive Sprachkompetenz in der französischen Sprache untersucht werden.

6.3 Untersuchungsinstrumente zur Erfassung der passiven und aktiven Sprachkompetenz in der französischen Sprache

In diesem Absatz wird pro Bildungsbereich nur ein Beispiel der Aufgaben gezeigt, mit der Sprachkompetenzen untersucht worden sind.

Bildungsbereich 1: Körper, Bewegung und Gesundheit

Anzahl der Aufgaben: 3

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 1: Wortschatz

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 2: Hörverstehen

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 3: Hörverstehen

Beispiel: Aufgabe 1

Sprachliche Fertigkeit: Wortschatz

Materialien: Fotos von Körperteilen, große Umrisszeichnung von einer Frau

Erklärung für das Kind: Hier ist ein Bild von einer Frau. Und hier habe ich Fotos. Sie zeigen immer etwas von ihrem Körper. Ich zeige dir ein Foto nach dem anderen. Du sagst, was zu sehen ist, wie es auf Französisch heißt und legst das Foto auf die richtige Stelle.

Fotos von:

1.	La tête	2.	La main
3.	Le bras	4.	Le derrière
5.	Le nez	6.	L'oreille
7.	Les yeux	8.	Le pied
9.	La bouche	10.	Les cheveux

Bildungsbereich 2: Soziale und kulturelle Umwelt, Werterziehung und religiöse Bildung

Anzahl der Aufgaben: 2

Sprachliche Fertigkeiten Aufgabe 1: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz

Sprachliche Fertigkeiten Aufgabe 2: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz

Beispiel: Aufgabe 2

Sprachliche Fertigkeiten :	Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz
Materialien :	Assiette, verre, fourchette, couteau, tasse, petite cuillère. A manger: une pomme, du lait, du pain, du beurre.
Erklärung für das Kind:	Willst Du etwas mit mir essen? <i>Mit Gesten begleiten, bei donne moi die Hand ausstrecken usw</i>
Anweisungen:	<ol style="list-style-type: none">1. Donne-moi le lait, s'il te plaît!2. Mets le verre sur la table!3. Prends le pain, s'il te plaît!4. Remplis le verre d'eau!5. Mets la cuillère dans la tasse!6. Coupe le pain avec le couteau!7. Graisse le pain avec le beurre!8. Découpe la pomme!9. Tu verses le lait dans la tasse?

Bildungsbereich 3: Sprache und Schrift

Anzahl der Aufgaben: 3

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 1: Hörverstehen, Sprechen und Wortschatz

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 2: Hörverstehen, Sprechen und Wortschatz

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 3: Sprechen und Verständnis von Kommunikation

Beispiel: Aufgabe 2

Materialien:	Fotos von Fahrrad / le vélo, Papa repariert / Papa répare le vélo, Badezimmer / La salle de bain, Wasserhahn / Le robinet, Mittagessen / déjeuner, Papa kocht Suppe/ Papa prépare une soupe, Ofen / four, heiß / chaud, Küche / La cuisine
Erklärung:	Ich erzähl dir jetzt eine Geschichte. Hör mir zu!
Erzählung:	Il est samedi. Papa n'a pas besoin d'aller au travail. Il doit faire beaucoup dans la maison. Le vélo de son fils est cassé. Le père répare le vélo. Alors papa doit nettoyer la salle de bain. Le robinet dans la salle de bain donne de l'eau chaude et de l'eau froide. Voilà, cela est de nouveau propre. Maintenant, la famille va déjeuner. Papa prépare pour tous une soupe aux nouilles. Le four est très chaud, la soupe bouille déjà. Alors que Papa est dans la cuisine, maman travaille à l'ordinateur. Soudain, l'ampoule de sa lampe se casse. Maman va vite au placard. Elle prend une nouvelle ampoule et la visse. Enfin, la soupe est prête. Mmh, elle est toute à fait délicieuse. "Merci, papa".
Anweisung:	Ich erzähl die Geschichte noch mal. Wenn du hörst, was Papa gerade macht, lege das Bild hierhin. Wenn du weißt, wie das auf Französisch ist, sagst du es mir.

Bildungsbereich 4: Bildnerisch Gestalten

Anzahl der Aufgaben: 1

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 1: Hörverstehen, Sprechen und Wortschatz

Beispiel: Aufgabe 1

Sprachliche Fertigkeiten:	Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz
Materialien:	Keine
Erklärung 1-12:	Wir machen ein Spiel. Ich sage Wörter. Du antwortest mit, was du <u>tun</u> würdest. Ich sage ‚pomme‘ und du würdest sagen ‚essen‘, ich sage ‚Telefon‘ und du würdest sagen ‚reden‘. Ich sage die Wörter auf Französisch, du kannst auf Deutsch oder Französisch antworten.
Anweisungen:	1. Bicyclette 2. Déjeuner 3. Ballon 4. Chapeau 5. Jus d'orange 6. Chaussures 7. Coupe 8. Yeux 9. Cuisine 10. Chambre à 11. Journal 12. Papier coucher

Bildungsbereich 5: Musik

Anzahl der Aufgaben: 1

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 1: Hörverstehen, Phonologisches Bewusstsein

Beispiel: Aufgabe 1

Sprachliche Fertigkeiten:	Hörverstehen, Phonologisches Bewusstsein
Materialien:	Keine
Erklärung:	Kennst du ein ganz schönes Lied auf Französisch? Erzieherin singt Lied mit Kind. Erzieherin singt nur die ersten fünf Wörter mit, danach singt das Kind alleine. Rhythmus begleiten und Gestik darf sein.
Anweisung 1:	Connais-tu encore une belle chanson en français? Laquelle ?
Anweisung 2:	Connais-tu encore une belle chanson en français? Laquelle ?
Anweisung 3:	Connais-tu encore une belle chanson en français? Laquelle ?

Bildungsbereich 6: Mathematische Grunderfahrungen

Anzahl der Aufgaben: 3

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 1: Hörverstehen, Wortschatz

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 2: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 3: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Beispiel: Aufgabe 1

Sprachliche Fertigkeit:	Kenntnis von mathematischen Begriffen auf Französisch
Materialien:	25 Bälle und ein Korb
Erklärung:	Hier hast du Bälle und einen Korb. Wir werden damit arbeiten.
Anweisung :	Ich habe die Bälle auf eine Linie gelegt. Wie viele sind es eigentlich? Zähl die Bälle bitte auf Französisch ab! Zähl so viel du kannst!

Bildungsbereich 7: Naturwissenschaftliche und technische

Grunderfahrungen

Anzahl der Aufgaben: 3

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 1: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 2: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Sprachliche Fertigkeit Aufgabe 3: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Beispiel: Aufgabe 1

Sprachliche Fertigkeit:	Kenntnis von Farben auf Französisch
Materialien:	Papier mit 5 Farben (1–5), Papier (6) mit Abbildungen von Bällen (7-13) Tüte mit Stiften mit 10 unterschiedlichen Farben
Erklärung:	Wir werden jetzt über Farben reden und damit malen.
Anweisungen 1–5:	Hier hast du ein Papier mit fünf Farben. Sag bitte auf Deutsch welche Farben das sind!
Anweisung 6:	Voici un autre papier, de quelle couleur est-il?
Anweisungen 7-13:	Auf diesem Papier sind acht Bälle gezeichnet. Ich nenne jedes Mal eine Farbe. Nimm bitte den Stift und mal einen Ball an mit der Farbe, die ich nenne. 7. jaune 8. bleu 9. rouge 10. noir 11. orange 12. vert 13. mauve
Anweisung 14:	Connais-tu d'autres couleurs?

6.4 Stichproben von Kindergärten, Grundschulen und Kindern

Grundschulen

Ein erprobtes Einschätzungsverfahren wird immer ausgeführt bei einer Stichprobe von Schulen. In dieser Studie ist es aus finanziellem Grunde nicht möglich gewesen, eine statistisch ausreichende Stichprobe zu erhalten. Letztendlich beteiligten sich sechs Grundschulen an der Studie. Man könnte eine auf Zufall basierende Stichprobe

auswählen oder eine stratifizierte Stichprobe, mit sozial-ökonomischen Hintergrundmerkmalen der Eltern, verteilt über drei Strati. Die Stichprobe müsste mindestens 50 Grundschulen umfassen. Weiter sollte die Verteilung der Grundschulen über die Kreise vom Saarland und der Standort in städtischen wie im ländlichen Bereich im Auge behalten werden.

Kinder

Die Daten sind bei einer Stichprobe von 86 Kindern in sechs Grundschulen erhoben worden. Eine Stichprobe in einer Studie mit maßgeblichen wissenschaftlichen Ansätzen sollte folgende Merkmale der Kinder in Betracht ziehen:

1. Strati
2. Geschlecht
3. Zeit in der Kita
4. Herkunft
5. Sozial-ökonomische Hintergründe der Eltern

6.5 Passive und aktive Sprachkompetenz in der französischen Sprache - Ergebnisse

Bildungsbereich 1: Der Körper

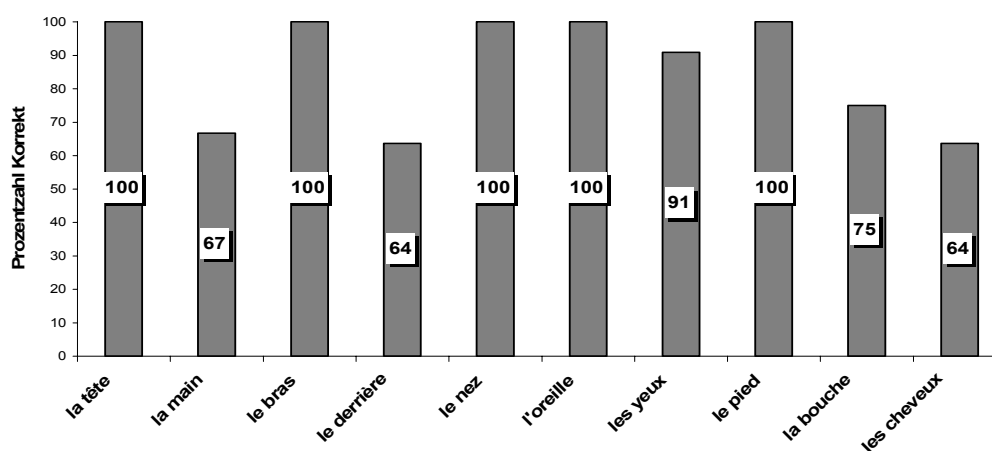
Aufgabe: 1

Kompetenz: Wortschatz

Als handhabbares Thema des Einschätzungsformats wurden „Körperteile“ gewählt. Dies, weil sie in jedem Anfänger-Curriculum für Fremdsprachen enthalten sind. Angewandt wurden zwei Verfahren:

- a) Den Kindern wurde eine gezeichnete Figur auf einem Blatt präsentiert: dazu hatten sie Fotos, also realistische Abbildungen. Sie sollten auf Aufforderung die Fotos auf die Figur an der richtigen Stelle platzieren.
- b) Sie hatten nur die Zeichnung und sollten darauf deuten.
Falls das Kind nicht reagierte, sollte die Erzieherin sagen: ‚montre moi...‘ Oder ‚mets le nez sur le ...‘.

Graphik 6.1 Bildungsbereich 1, der Körper, Bewegung und Gesundheit, Aufgabe 1



Alle Kinder konnten die Fotos von la tête, le bras, le nez, l'oreille und le pied auf den Körper der Frau legen. Auch das Foto von les yeux wurde sehr oft korrekt erkannt. Die Bilder von la main, le derrière, la bouche und les cheveux wurden von zwei Drittel der Kinder korrekt aufgelegt.

Kommentar einer Expertin, die an einer bilingualen Infant School in Lausanne und Braunschweig gearbeitet hat (Oktober 08)

„Ich hatte die Erwartung, als ich die Aufgabenstellung sah, dass die Kinder es gut lösen würden. Denn sie müssen nicht selbst sprechen. Außerdem kennen sie doch das Lied, das mit tête beginnt, und man sagt oft: Setzt euch die Mütze auf den Kopf. Ich bin nicht überrascht. Nur bei la bouche: da hätte ich erwartet, dass alle es wissen. Man kann alle diese Wörter ganz schnell in der Schule in Klasse 1 auffrischen, und dann sind alle bei 100%. Ich glaube, die Erzieherinnen hoffen, dass alle Kinder alle Körperteile sagen können, aber sie setzen nicht darauf. Und sie üben keinen Druck aus.“

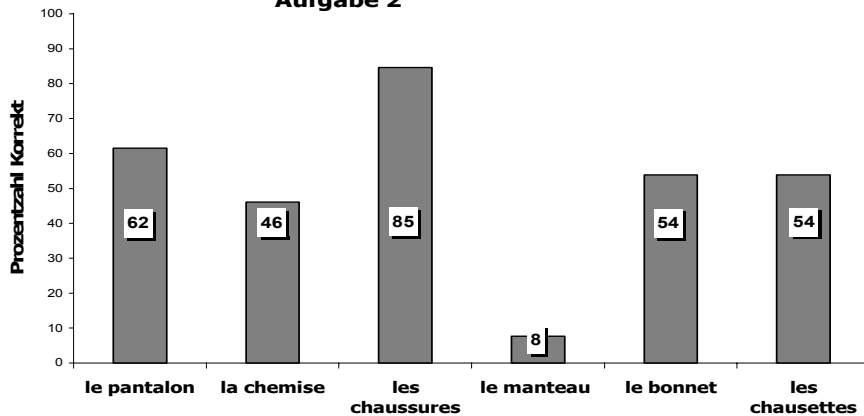
Bildungsbereich 1: Der Körper

Aufgabe: 2

Kompetenz: Hörverstehen

Den Kindern wurde erklärt dass Lola, der Puppe, kalt geworden sei. Neben der Puppe lagen allerhand Kleidungsstücke. Zusammen mit dem Kind wurde die Puppe angekleidet.

Graphik 6.2 Bildungsbereich 1, Körper, Bewegung und Gesundheit, Aufgabe 2



Die meisten Kinder waren imstande die Schuhe (les chaussures) zu nehmen und sie an die Füße der Puppe zu stecken. Ungefähr die Hälfte der Kinder konnte verstehen, was mit le pantalon, la chemise, le bonnet oder les chaussettes gemeint war. Aber le manteau war nur für ganz wenige Kinder ein klarer französischer Begriff. Kaum einer nahm gleich den Mantel und wärmte damit die Puppe.

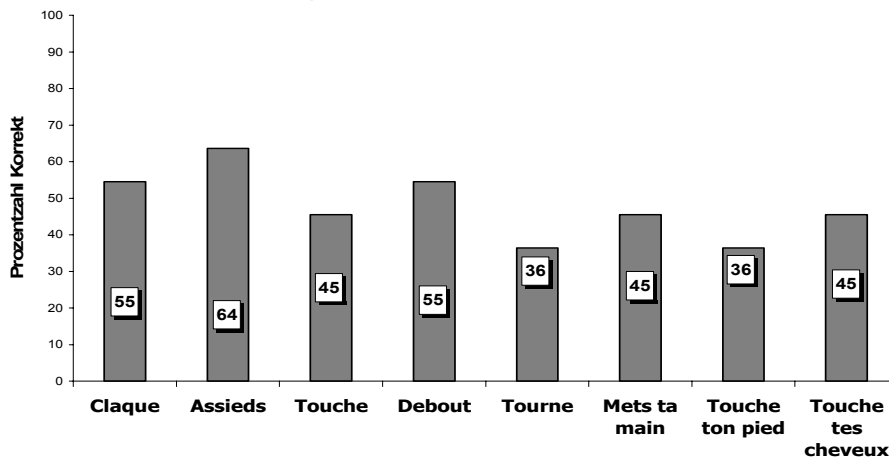
Bildungsbereich 1: Der Körper

Aufgabe: 3

Kompetenz: Hörverstehen

Das Kind wird spielerisch aufgefordert, zusammen mit der Erzieherin Bewegungen zu machen.

Graphik 6.3 Körper, Bewegung und Gesundheit, Aufgabe 3



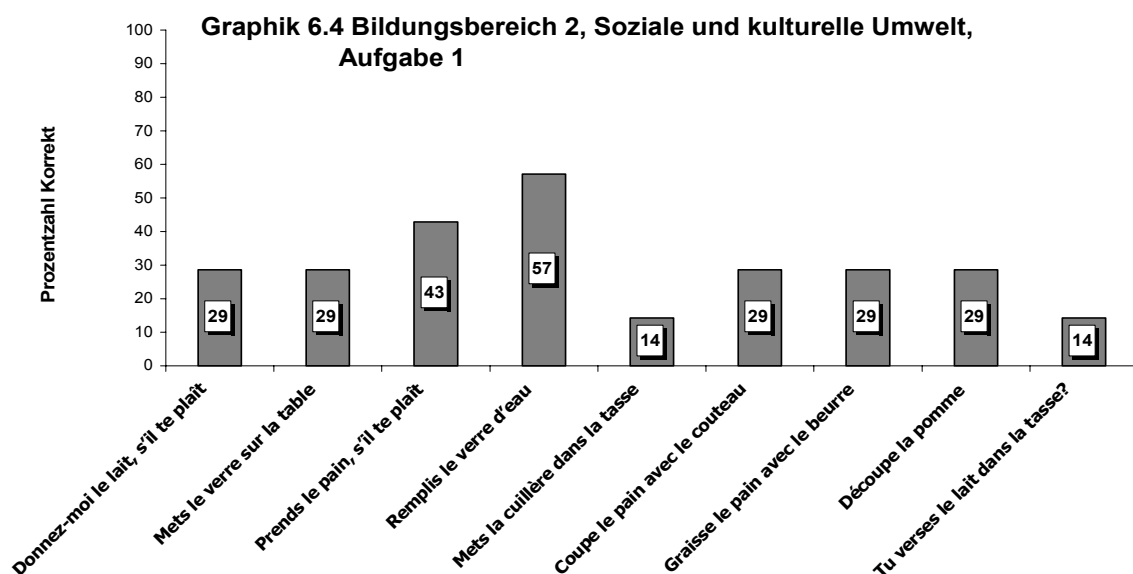
Sie sagt: „Ich bin etwas steif geworden von dem vielen Sitzen. Machen wir doch mal etwas zusammen. Ich sage auf Französisch was du tun sollst, und du zeigst es mir.“ Es werden immer ganze Sätze gebraucht, wie ‚Claque tes mains‘ oder ‚Assieds-toi sur la table‘. Im Durchschnitt kann etwas weniger als die Hälfte der Kinder den Anweisungen der Erzieherinnen folgen. Sich setzen (Assieds-toi sur la table) geht noch für zwei Drittel, was wahrscheinlich durch die täglichen Aufforderungen der französischen Erzieherinnen herrührt. Die französische Aufforderung sich zu drehen (tourne) oder die Füße anfassen ist für die meisten Kinder schwierig zu verstehen.

Bildungsbereich 2: Soziale und kulturelle Umwelt, Werterziehung und religiöse Bildung

Aufgabe: 1

Kompetenzen: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz

Ein Testformat, bei dem eine Frühstücksszene gespielt wird, erschien geeignet, um alltägliches Erleben in seiner möglichen fremdsprachlichen Ausdrucksform zu erfassen. Aufgebaut wurden verschiedene Objekte, die dem Kind vertraut waren. Diese sollte es gemäß Aufforderungen in die Hand nehmen bzw. damit etwas tun (Wasser in ein Glas gießen). Alle Gegenstände sind sowohl in der Familie eines Kindes wie in der Kita vorhanden, und das Kind sieht sie auch. Da die französische Erzieherin gemäß der Aufgabenbeschreibung integriert ist, bereitet auch sie mit den Kindern Essen zu und isst mit ihnen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder die entsprechenden Wörter auf Französisch zumindest gehört haben können.



Es zeigte sich, dass die Aufgabe für die Kinder trotz ihrer anscheinenden Anschaulichkeit schwierig ist. Das heißt, sie wurde prozentual wenig erfüllt. Es kann sein, dass manche Objekte nicht dem Bild entsprachen, das die Kinder von ihm hatten. Es zeigt sich vor allem, dass „Verstehen“ sehr zu differenzieren ist. Wenn die Erzieherin gesagt hätte: „je decoupe la pomme“, hätte das Kind eine reine beobachtende Rolle gehabt: beobachtendes Verstehen. So aber sollte es das Gehörte in Handlung umsetzen.

Kommentar der Expertin

„Ich bin sehr überrascht. Es ist enttäuschend. Sie essen doch jeden Tag Frühstück. Sie müssten diese Wendungen gehört haben. Dass sie die Aufforderung, das Glas zu füllen, besser umgesetzt haben, kann ich mir erklären. Oft steht ein Wagen mit Tee in einer Ecke, und die Kinder füllen sich selbst etwas ein, wobei wahrscheinlich die Erzieherin das Wort ‚remplir‘ benutzt, wenn sie vorbeigeht. Andererseits: es wird ja nur einmal am Tag gefrühstückt. Also ist der frühstückbezogene Input ein seltener Input. Die Erzieherin spricht in den Raum, also hören nur die Kinder sie, die zufällig direkt neben ihr sitzen. Und vielleicht hört ein Kind deswegen erst wieder nach 4 Wochen den gleichen Satz, wenn es zufällig dann wieder direkt in ihrer Nähe sitzt.“

Bildungsbereich 2: Soziale und kulturelle Umwelt, Werterziehung und religiöse Bildung

Aufgabe: 2

Kompetenzen: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz

Die zweite Aufgabe bestand darin, dass mit den Kindern eine Galette des Rois gebacken werden sollte. Auf dem Tisch lagen ein Ei, Butter, Mehl, Zucker, Milch, Backpapier, Apfelmus, Salz, Gabel, Kochlöffel und Messer, Glas, Rosinen, Brot, eine Weinflasche und noch ein paar Zutaten, die nichts damit zu tun hatten. Eine komplette Galette des Rois wurde gezeigt und kurz wiederholt, was eine Galette des Rois ist, wann sie gebacken wird und was man darin finden kann (fève). Zu den Kindern sollte gesagt werden: ‚Wir wollen eine Galette des Rois backen. Ich habe viel zu viele Sachen aus der Küche geholt. Jetzt weiß ich nicht mehr, was eigentlich in den Teig von der Galette des Rois gehört und was für Küchengeräte wir brauchen. Kannst Du mir alles für den Kuchen geben und die Küchengeräte sagen? Wenn du kannst, dann nenne mir bitte die französischen Namen!‘

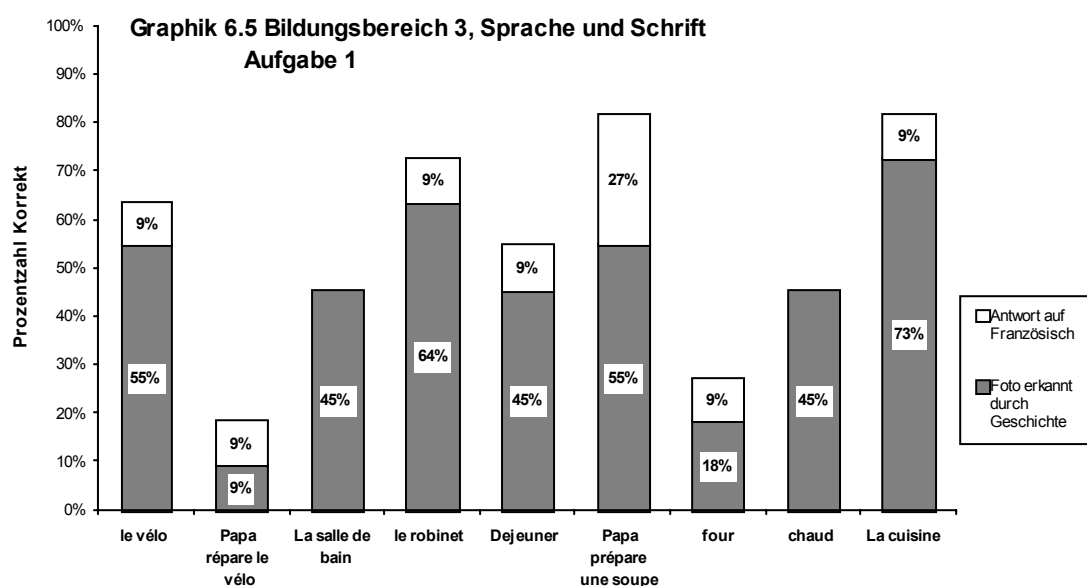
In Gesprächen mit Leitung, Erzieherinnen, anderen Experten und Eltern war immer wieder gesagt worden, dass das Backen dieses Kuchens zu den jährlichen Traditionen gehörte. Mit nur einem einzigen Kind von einer Kita konnte die Aufgabe ausgeführt werden. Dieses Kind kannte nahezu alle Zutaten von einer Galette des Rois.

Bildungsbereich 3: Sprache und Schrift

Aufgabe: 1

Kompetenzen: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz

Geschichten erzählen und Bilderbücher vorlesen ist etwas, das in den Kita-Französisch-Angeboten häufig vorkommt. Die Kitas haben französische Bilderbücher. Deshalb wurde eine Einschätzungsaufgabe zu dieser Art der Sprachvermittlung einbezogen. Von der Sachlogik her passt das Aufgabenformat zu Bildungsbereich 3. Die Kinder hören eine Geschichte und nehmen das Foto, das an der jeweiligen Stelle passt. Die Schlüsselwortmethode des Hörverstehens wird in Kitas und Grundschulen genutzt. Die Geschichte handelt von Aktivitäten eines Vaters am Samstag. Sie war den Kindern völlig unvertraut. Auf ein bestimmtes Bilderbuch wurde bewusst nicht zurückgegriffen, da die Aufgaben allgemein verwendbar sein sollen.



Sehr wenige Kinder, die diese Aufgabe ausführten, wiederholten das auf dem Foto abgebildete Wort auf Französisch. ‚Soupe‘ wurde vielleicht deswegen öfter wiederholt, weil es ähnlich klingt wie im Deutschen. Dennoch sollten die Leistungen der Kinder nicht unterschätzt werden. Es wird eine längere Geschichte auf Französisch erzählt. Drei Viertel der Kinder weiß, was ‚la cuisine‘ ist, zwei Drittel le ‚robinet‘.

Kommentar der Expertin

„Diese Aufgabe ist gut gelöst. Ich finde das ziemlich beachtlich. Sie erkennen einzelne Wörter in einer Geschichte, die sie noch nie gehört haben. Sie müssen also die Begriffe aus dem Gedächtnis abrufen. Die Hälfte kann das bei der Mehrzahl dieser Schlüsselwörter. Das Wort ‚soupe‘ müssen sie öfter gehört haben.“

Bildungsbereich 3: Sprache und Schrift

Aufgabe: 2

Kompetenzen: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz

Es war überlegt worden, den Kindern eine Collage mit Fotos vorzustellen. Die Kinder sollten sich das Blatt ansehen. Gefragt werden sollte: ‚Wo ist ein deutsches Wort? Siehst du auch französische Wörter? Welche Wörter sind französisch?‘ Diese Vorgehensweise war in drei bilingualen Kitas in Belgien ausprobiert worden und die Ergebnisse waren ganz gut. Kinder waren in der Lage, Unterschiede zwischen deutschen und französischen Wörter zu zeigen. Natürlich haben die belgischen Kinder öfter auch versagt oder eine Wahl getroffen die rein zufällig war. In zwei der saarländischen Standorte für die Stichproben ist diese Aufgabe mit vier Kindern durchgearbeitet worden. Bei allen vier Kindern verursachte sie Missverständnisse und unangenehme Gefühle. Daraufhin ist sie nicht worden.

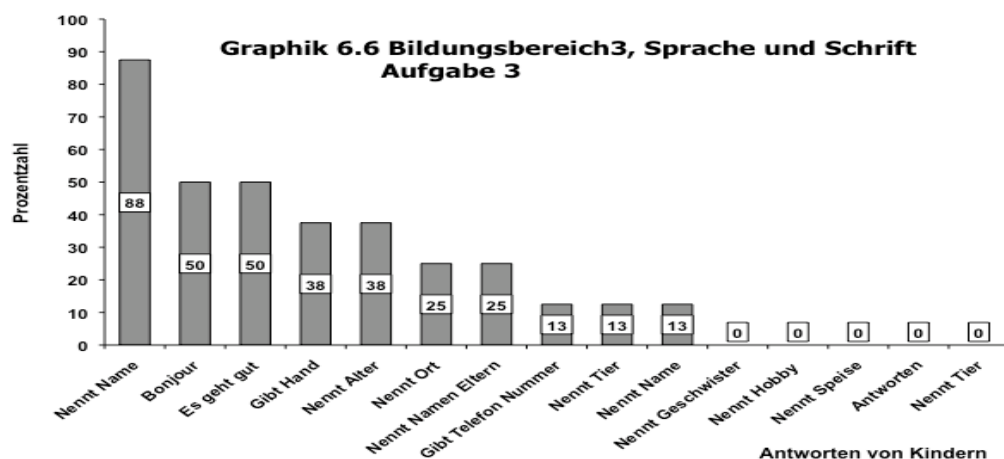
Bildungsbereich 3: Sprache und Schrift

Aufgabe: 3

Kompetenzen: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz

Die Begegnung mit anderen Sprachen legt den Grundstein für die Kommunikationsfähigkeit. Ein Gespräch mit einem Fremden einzugehen ist ein Beweis für eine offene Perspektive auf das Unbekannte und für die Kommunikationsfähigkeit des Kindes. Dem Kind wurde also gesagt: „Am nächsten Tisch sitzt ein Mädchen. Sie ist hier um zuzuschauen, wie gut Kinder schon Französisch können. Sie spricht sehr gut Französisch. Fragen wir mal wie sie heißt!“ Die Hilfskraft nahm danach aktiv an dem Gespräch teil.

Nahezu jedes Kind nannte seinen Namen, wenn die Hilfskraft sagte: ‘ça va?’ Die Hälfte der Kinder sagt ‚Bonjour‘ und ‚Es geht gut‘ zurück. Wenn dazu aufgefordert, geben 38,0% der Kinder eine Hand oder nennen das Alter. Andere Äußerungen von Kindern kommen nur sporadisch vor.

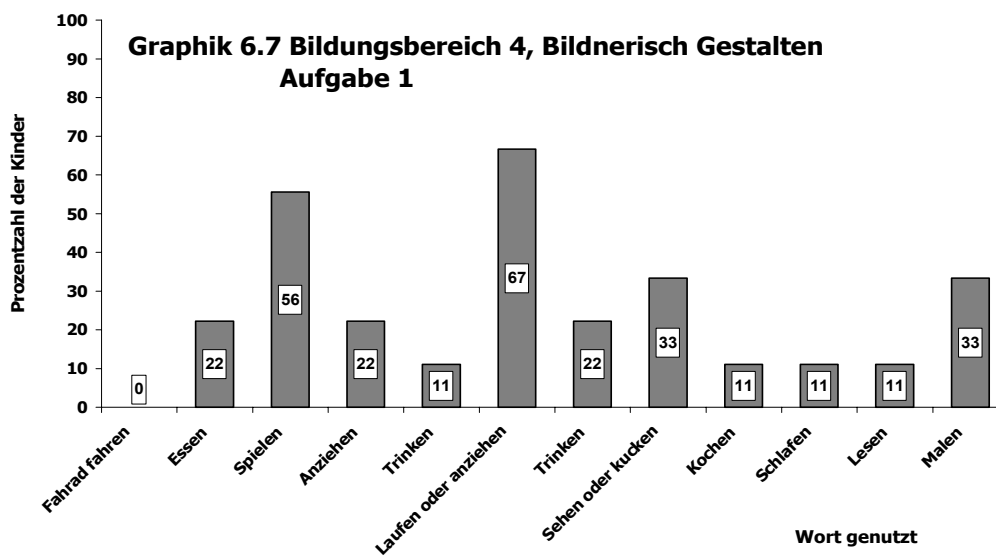


Bildungsbereich 4: Bildnerisch Gestalten

Aufgabe: 1

Kompetenzen: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz

Die Erläuterung war, dass der Erwachsene ein Wort auf Französisch sagte, z.B. bicyclette. Das Kind sollte auf Deutsch sagen, was man mit diesem Gegenstand machen könnte. Dieses aktive Tun als Leistung zu erfassen, ist wiederum an der Art des Lernens in der Kita orientiert.



Nur wenige Kinder haben ein französisches Wort so internalisiert, dass sie dazu unmittelbar auf Deutsch eine Tätigkeit sagen können. Nur mit zwei Wörtern ist das der Fall. Auf ‚le velo‘ oder ‚la bicyclette‘ reagierte überhaupt kein Kind mit einem deutschen Wort.

Kommentar der Expertin

„Das hatte ich erwartet. Die Kinder, die bisher in meinen Gruppen waren, waren auch eher zurückhaltend, wenn man sie zum Sprechen aufforderte. Spielen, laufen, sehen, malen, das kennen sie am ehesten. Warum gab es keine Reaktion bei bicyclette? Vielleicht gibt es keine Fahrräder in den Kitas. Die Holzräder, die die Kinder mit den Füßen am Boden vorwärts bewegen, würden ja nicht als Fahrrad bezeichnet.“

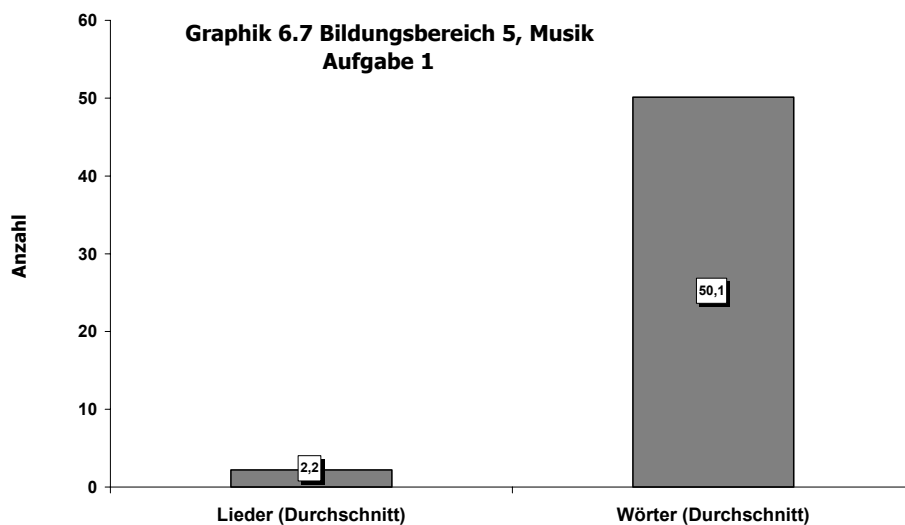
Bildungsbereich 5: Musik

Aufgabe: 1

Kompetenzen: Hörverstehen, Phonologisches Bewusstsein

Die Erzieher fragten das Kind, ob es ein Lied singen könne, oder was sein Lieblingslied sei. Gelegentlich sagte der Erzieher: „Du kennst doch...“. Die Kinder waren, entgegen

der Vermutung der Forscher, nicht schüchtern beim Singen, obwohl ein einzelnes Kind gegenüber zwei Erwachsenen saß, manchmal schaute noch ein dritter oder vierter zu.



Die Kinder konnten durchschnittlich mehrere Strophen von ungefähr zwei Liedern singen. Im Durchschnitt sangen sie über zwei Lieder verteilt 50 Wörter. Dies zeigt, dass rhythmisierte gesungene, und meist mit Handlung vermittelte Sprache behalten wird.

Kommentar der Expertin

Die Expertin konnte die Daten nicht interpretieren, weil sie nicht wusste, um welche Lieder es ging.

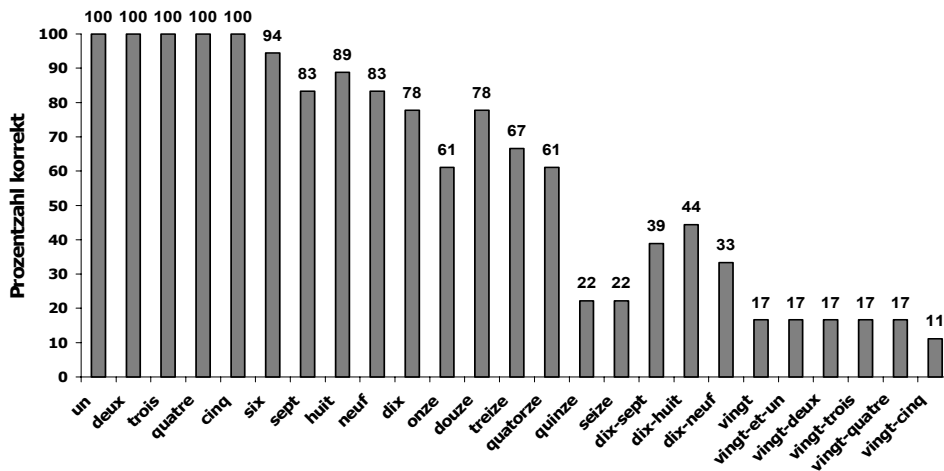
Bildungsbereich 6: Mathematische Grundbegriffe

Aufgabe: 1

Kompetenzen: Hörverstehen, Wortschatz

25 vielfarbige Bälle wurden auf eine Linie gelegt. Die Kinder wurden gefragt: ‚Wie viele sind es eigentlich? Zähl die Bälle bitte auf Französisch ab! Zähl so viel du kannst!‘

**Graphik 6.8 Bildungsbereich 6, Mathematische Grundbegriffe
Aufgabe 1**



Bei den Zahlen zeigt sich, dass das Abzählen bis zehn wohl oft geübt wird. Aber auch im Bereich von zehn bis zwanzig haben die Kinder noch gute bis mittlere Erinnerungsfähigkeit. Bis 25 kann ein kleiner Teil zählen.

Kommentar der Expertin

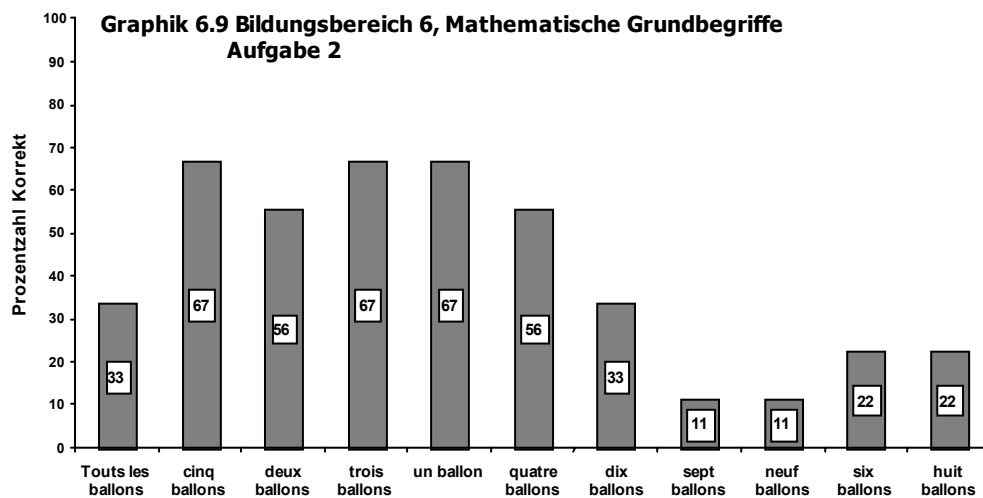
„Bis 14 sind die Leistungen okay. 15 und 16 fällt heraus, dann steigt der Wert wieder an. Es würde mich interessieren, ob das bei Grundschulern auch so ist. Es kommt mir vor, als ob die Zahlen bis 12 öfter abgezählt werden. Das würde auch Sinn machen. 17, 18, 19 werden in der gleichen Weise morphologisch gebildet.“

Bildungsbereich 6: Mathematische Grundbegriffe

Aufgabe: 2

Kompetenzen: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

In der zweiten Aufgabe sollten die Kinder zeigen, zu welchen einfachen Summenbildungen sie fähig sind sowie ob sie den Ausdruck für „alle“ kennen, also das Wort für eine Gesamtheit. Sie sollten dem Erzieher die entsprechende Zahl von Bällen geben.



Ungefähr zwei Drittel der Kinder kann ohne Probleme bis zu fünf Bälle an die Erzieherin geben. Die Aufforderung, sechs, sieben, acht oder neun Bälle aus einem Korb zu nehmen und an die Erzieherin zu geben ist nur für wenige Kinder umsetzbar.

Kommentar der Expertin

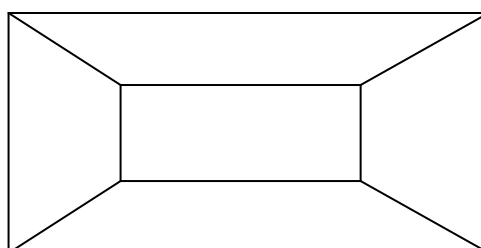
„Die Zahlen von 1 bis 5 sind relativ gesichert. Der Verlauf der Säulen in der vorigen Graphik entspricht dieser.“

Bildungsbereich 6: Mathematische Grundbegriffe

Aufgabe: 3

Kompetenzen: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Die dritte Aufgabe sollte die Beherrschung der mathematischen Fertigkeiten der Kinder noch weiter zeigen. Es war gedacht, dass die Kinder mit zwei Bällen und einem großen Papier mit einem gelben Viereck in der Mitte zeigen konnten, ob sie Begriffe wie hinten, vorne, links, rechts, unten usw. beherrschten. Dieses Verfahren wird in elementaren mathematischen Trainings eingesetzt.



Die Erzieherinnen sollten jedes Mal sagen, wo die Bälle hingelegt werden müssten: 'Mets les ballons à côté gauche du papier jaune' oder 'Mets les ballons en dessous du papier jaune' oder 'Mets les ballons devant le papier jaune.'

Jede der vier Erzieherinnen hatte ein Blatt mit Anweisungen, aber an die Kinder wurden sehr unterschiedlichen Anweisungen erteilt. Die Erzieherinnen erklärten, dass sie den Kindern diese Art von genauen Anweisungen nicht auf Französisch gaben und deswegen versuchten, durch andere sowie Extraanweisungen und mit Hilfe von Gestik die Kinder zur Ausführung der Aufgabe anzuregen. Die Daten von Aufgabe 3 sind nicht weiter interpretiert, die Aufgabe war schwierig.

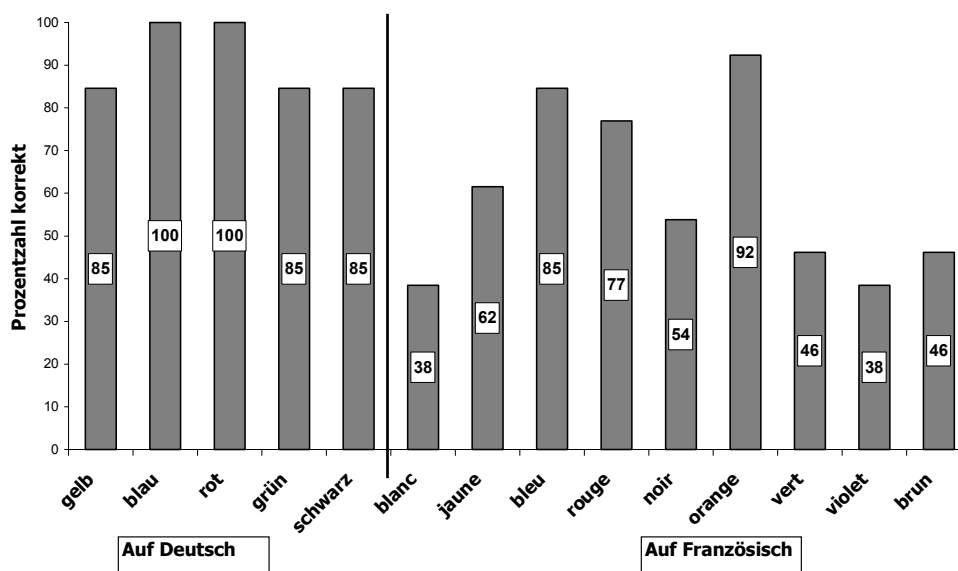
Bildungsbereich 7: Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

Aufgabe: 1

Kompetenzen: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Man könnte erwarten, dass die Kinder auf Französisch alle Farben benennen können. Denn in den Angeboten und im Alltag tauchen diese Wörter ständig auf. Zuerst sollten sie einige Farben auf Deutsch Objekten zuordnen, um zu sehen, ob das Farbkonzept verankert ist.

Graphik 6.10 Bildungsbereich 7, Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen Aufgabe 1



Auf Deutsch kannten nahezu alle Kinder die Farben gelb, blau, rot, grün und schwarz. Auf Französisch sagen sie ‚orange‘ (92%) ‚bleu‘ und ‚rouge‘ am häufigsten.

Kommentar der Expertin

„Meiner Meinung nach ist das ein typischer Durchschnitt. Dass alle Kinder zu 100% die Farbwörter wissen, ist nur erhofft. Dass orange so oft gewusst wird, kommt wohl von der Frucht. Warum bei dem Wort grün so ein Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Französischen ist, weiß ich nicht.“

Bildungsbereich 7: Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

Aufgabe: 2

Kompetenzen: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Kenntnisse haben von Begriffen aus der Natur und Technik, und dann auch noch auf Französisch, wäre eine großartige Leistung der Kinder. Sie bekamen 16 Fotos (1–16), und einen Papierbogen mit vier Feldern: 1) Zuhause, wo die Familie ist, 2) im Kindergarten / in der Schule, 3) in der Natur und 4) in der Werkstatt. Die Kinder hörten einen Namen und sollten das Foto da hin legen (innerhalb von einem der vier Felder), wo es hingehört. Die Erzieherin sagte zum Beispiel: ‚Voici la première photo, avec une voiture, dans quelle catégorie la mets-tu? Etc.‘

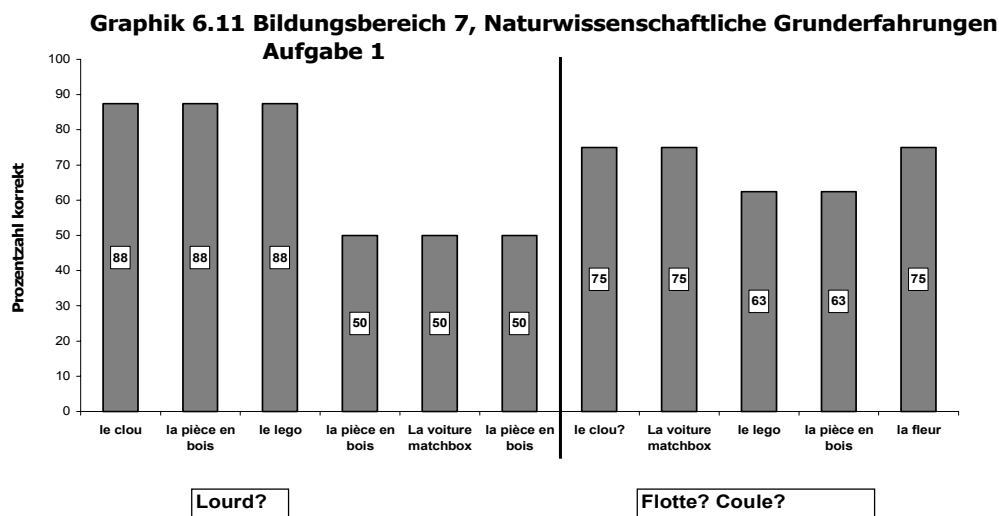
Die ersten acht Fotos zeigten la voiture, les enfants, les papillons, les fleurs, le téléphone, les jouets, les pots de peinture und la cuisine. Die Kinder zeigten niemals ein richtiges Interesse an der Aufgabe und warfen die Fotos irgendwie ziellos in eine der vier Kategorien. Diese Aufgabe ist nicht weiter ausgewertet, weil die Forscher bemerkten, dass die Kinder ein negatives und uninteressiertes Verhalten zeigten.

Bildungsbereich 7: Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

Aufgabe: 3

Kompetenzen: Hör- und Sehverstehen, Wortschatz

Diese Aufgabe besteht aus zwei Teilen. Zuerst geben die Kinder an, welches von zwei Objekten schwerer ist (Lourd?). Danach mussten die Kinder sagen, welche Objekte an der Oberfläche bleiben würden oder untergehen (coule / flotte?). Die Erzieherin stellt die Frage auf Französisch. Alle Kinder hatten Freude an dem Ausprobieren.



Die Kinder konnten beide Teilaufgaben durchschnittlich bis sehr gut lösen. Der zweite Teil besteht darin, dass die Kinder angeben, welche Gegenstände untergehen bzw. auf der Wasseroberfläche treiben. Sie sagen, welches von zwei Gegenständen untergeht. Diese Aufgabe konnten sie zu mehr als der Hälfte bzw. zu drei Viertel richtig lösen.

Kommentar der Expertin

„Diese Aufgabe habe ich in Lausanne als meine Vorführstunde gegeben. Alle Kinder mussten es ausprobieren. Sie freuen sich. Ich habe dieses statistische Ergebnis erwartet.“

6.6 Auf der Spur von aktiver Sprachkompetenz in der französischen Sprache

Während der Vorarbeit im Juni 08 in vier Kitas und bei der Durchführung der Aufgaben im August war es deutlich geworden, dass die Kinder nur wenig aktiv die französische Sprache benutzten. Um die Untersuchungsfragen 4 und 5 in Bezug auf aktive Sprachkompetenz besser beantworten zu können, wurden anschließend an die Aufgaben mit einigen Kindern spontane Gespräche geführt. Bei vier der Testkinder (zufällige Auswahl) wurde jedoch ein halb-strukturiertes Gespräch geführt, um die sprachliche Produktivität zu sehen. Es sollte versucht werden, sie an die Grenzen dieser Produktivität zu führen. Die Kinder redeten mit der Häkelpuppe Sissi (Prinzessin), wobei der Erwachsene, mit der Stimme der Puppe redete. Diese kleinen Gespräche

sind im Folgenden abgedruckt. Bei dem Erwachsenen handelte es sich um die Erzieherin/den Erzieher aus der Kita. Die Forscherin saß dabei.

Erwachsener/Puppenstimme	Kind 1 - 26.8.08
Bonjour.	Bonjour.
Puppe gibt Kind die Hand	
Quelle age as-tu? (deutet mit Fingern das Abzählen an)	Kind zählt: Un, deux, trois, quatre, cinq, six
....	
Il s'appelle comment, ton frère?	Moritz.
Quelle âge est Moritz ?	Trois.
Comment s'appelle ton papa?	Albrecht.
Comment s'appelle ta maman?	Ute.
Quelle est le couleur de ma robe ? (Erzieherin spricht als Sissi)? (Forscherin flüstert: Farbe)	Bleu.
Quelle est la couleur de la feuille? Sissi deutet auf ein gelbes Papierblatt vom vorigen Test, das auf dem Tisch liegt.	Mir fällt es nicht mehr ein... jaune.
De quelle couleur est la table?	Vert.
Le four? (Erzieherin/Puppe) deutet auf das Foto von der glühenden Herdplatte, das auch noch auf dem Tisch liegt.	Rouge.

Kommentar der Expertin

„Es ist bewundernswert, dass das Kind die Frage nach den Namen der Eltern beantwortet. Ich finde das für den Anfang der 1. Klasse, nach dem bilingualen Kindergarten, gut. Das Kind hat schon Lernstrategien, es sagt: mir fällt es nicht mehr ein. In meiner Zeit an der Grundschule in W. mit vertieftem Englisch in Klasse 1 und 2, da habe ich mit der Kollegin in der Pause öfter noch ein bisschen Englisch geredet, und manchmal haben sich die Kinder dazu gestellt und zugehört, und sie haben etwas gefragt, woran man gemerkt hat, dass sie verstanden haben. “

Erwachsener/Puppe	Kind 2 - 26.8.08
Comment tu t'appelles?	Je m'appelle Lars.
Donne-moi la main (sagt die Puppe)	[Er tut es.]
Dans le Stuhlkreis, quelle chanson on chante? Quelle chanson tu aime? Tu sais le petit lapin?	Oui.
Qu'est-ce que tu veux chanter? (Forscher: was du singen willst)	Was heisst das?

	Bleu blanc rouge.
On va chanter	Kind singt das ganze Lied.
Qu'est-ce que c'est, la France?	Weiß ich nicht.
La tour Eiffel, qu'est-ce que c'est?	Der Eiffelturm.
C' est en France?	[Schaut unwissend]
Ou est la Tour Eiffel?	Paris.
Ta maman était en France?	Non.
On était à Ameville (sagt Erzieherin als sie selbst),	Oui.
Tu étais au Zoo. Tu sais plus?	Oui.
De quelle couleur est ton T-shirt?	Bleu, jaune, blanc.
Erwachsene	Kind 3 - 26.8.08
Bonjour.	Bonjour.
Donne moi la main!	[Tut es.]
Tu t'appelle....	Je m'appelle Noah.
Qu'est ce que tu fais dans le pays bleu blanc rouge...tu as dansé	Non. Ah....Üben, Musik, Lieder.
Tu connais le chanson petit escargot.	Petit escargot. [Singt das Lied].
Escargot, c'est quoi?	Schnecke.
Et la pluie, c'est quoi?	Regen.
On a fait le météo dans le pays bleu blanc rouge, c'est quoi, le météo?	April.
On a dessiné le soleil.	Sonne.
Quoi encore?	Un orage.
Le grand arc, qui était bleu rouge,	Ah...Regenbogen. Arc-en-ciel.
Quel âge as-tu?	Sechs.
En français!	Six.
Est-ce que tu as une sœur?	Oui.
Quel est son nom?	Amy.
Oh das ist Englisch (sagt Forscher)	
Est-ce que tu as un chien?	Non. Aber wenn ich 18 bin, hol ich mir einen.
Quel est le couleur de ton T-shirt ?	Blanc et bleu.
Erwachsene	Kind 4 - 26.8.08
Bonjour.	Bonjour.
Comment tu t'appelles?	Je m'appelle Maria.
Quelle âge as-tu?	Zeigt 6 Finger. Un, deux, trois, quatre, cinq, six.
As-tu un frère?	Ja.
As tu une sœur?	Ja.
Comment elle s'appelle?	Ta soeur, ja, meine Schwester, aber nicht ich.

	Friederike, je m'appelle.
Et ton frère?	
Forscher: dein Bruder, wie er heißt.	Johann.
Quelle âge est il?	Neun.
En français!	Zeigt Finger und zählt bis neun.
Comment s'appelle ta maman?	Silke.
Ton papa?	Dieter. Sie ist 46 und er ist 85, nee 45.
Quelle est le couleur de la robe de Sissi?	Blau/bleu.
Le couleur de la feuille?	Rou..., rouge [das Blatt Papier ist gelb].
La couleur de ça ? (Erzieherin sieht im Schrank Kegel; sie holt einen grünen heraus)	Vert.

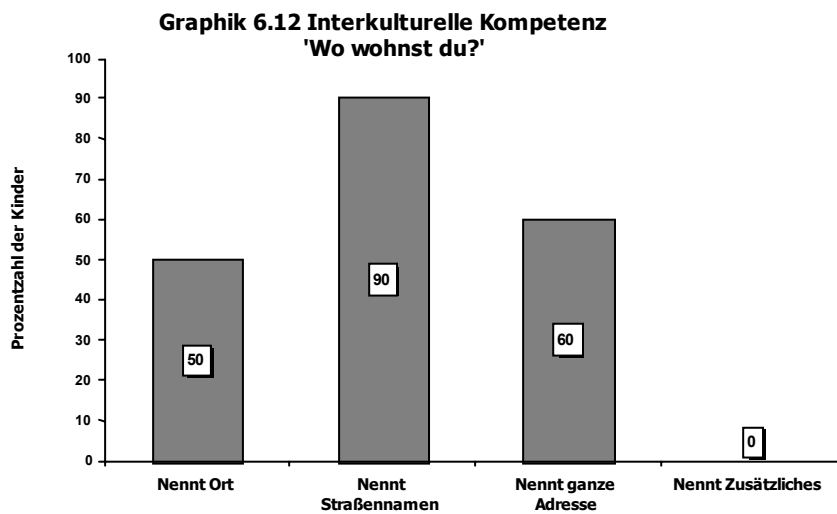
Es zeigt sich, dass die Kinder sich in dieser Situation anders verhalten, und ihren Sprachstand anders zeigen. Die Produktivität ergibt sich aus der eher spielerischen Situation. Das Format eignet sich, wenn der sprechende Erwachsene/Testperson an die Interaktion mit den Kindern gewöhnt ist. Die Kinder verstehen die Gesprächssituation. Sie reagieren zum Teil spontan. Hilfe durch Übersetzung eines einzelnen Wortes hält den Fluss der Interaktion aufrecht. Mit dem Format des halbstrukturierten Gesprächs kommt man zu den äußersten Grenzen der sprachlichen Kompetenz. Die Anwendung dieser Verfahren setzt positive und kindgemäße Persönlichkeitsmerkmale der Erzieherin/Testleiterin voraus (sofortiges Eingehen auf die Situation, Anpassung der Instruktionssprache und des Schwierigkeitsniveaus, Einbeziehen von Gegenständen im Raum, Fähigkeit zum Rollenspiel). Es sollte im Hinblick auf die endgültigen Einschätzungsformate eine Kombination von Aufgaben und Interaktion weiter entwickelt werden.

6.7 Die interkulturelle Kompetenz der Kinder

In Kapitel 3 wurde erläutert, weshalb das Interviewformat gewählt wurde. Es schien im Kontext der wissenschaftlichen Zielsetzung und des angestrebten Nutzens für die Praxis als am meisten geeignet. Die Fragen sollten sich mit dem geographischen und interkulturellen Bewusstsein sechsjähriger Kinder befassen. Dazu gehören Entfernungen, Größe von Orten, Distanz zwischen Orten, Kenntnis von Ländern, Benutzen von Ortsangaben. Das Bewusstsein vom Eigenen manifestiert sich abruf- und abfragbar in der Kompetenz, Auskünfte zu diesen Aspekten zu geben.

Nennung der Adresse

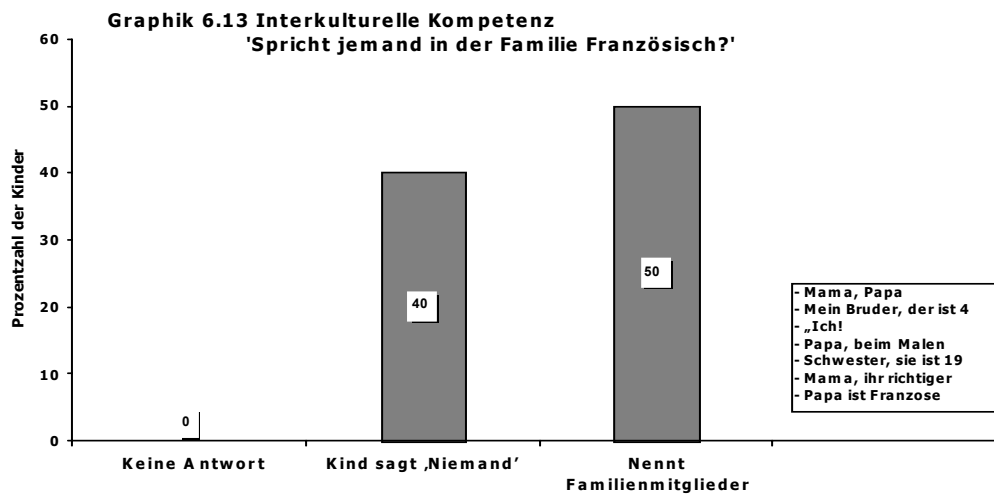
Die „Selbstverortung“ zeigt sich in der Fähigkeit, die Straße bzw. die ganze eigene Adresse nennen zu können.



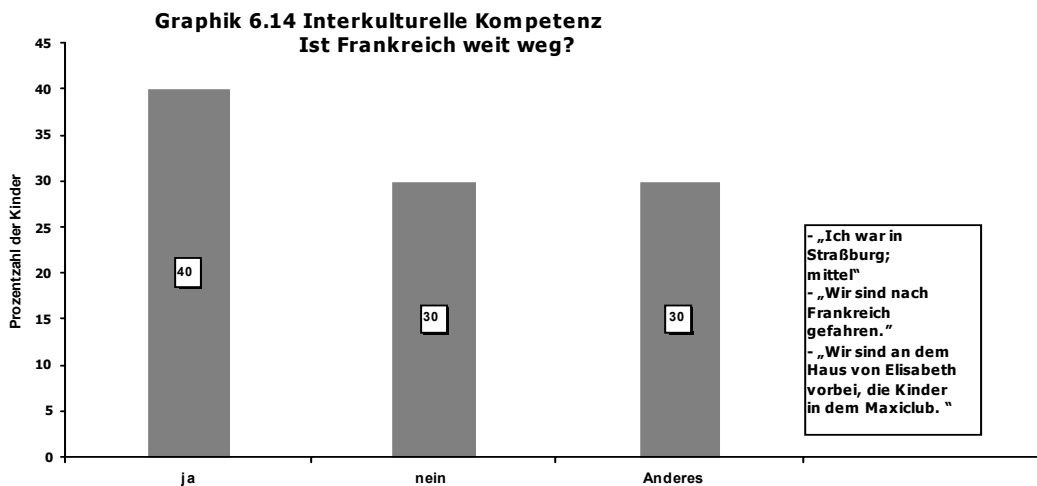
90% der Kinder wissen, in welcher Straße sie wohnen. Die ganze Adresse nennen 60%. Die Hälfte der Kinder reagiert sofort. Es gehört zu den familiär, wie auch im Kindergarten vermittelten Bildungsinhalten, die Adresse nennen zu können. Kindern scheint sich die Straße am meisten einzuprägen. Dies lässt sich damit erklären, dass sie die Straße entlanggehen, erfahren, in ihr gefahren werden. Die Straße ist anschaulicher als der ganze Ort. Zweitens kann es auch sein, dass sie trainiert werden, die ganze Adresse auswendig zu lernen – damit sie z.B. Bescheid geben können, wenn sie sich verlaufen haben oder im Kaufhaus von ihren Eltern entfernt sind. Im Hinblick auf interkulturelles Bewusstsein ist es sinnvoll, dass sie auch den Ort nennen können – weil sie weniger über Straßen in Frankreich als vielmehr über Orte etwas erfahren werden.

Frankreich: Familie und Entfernung

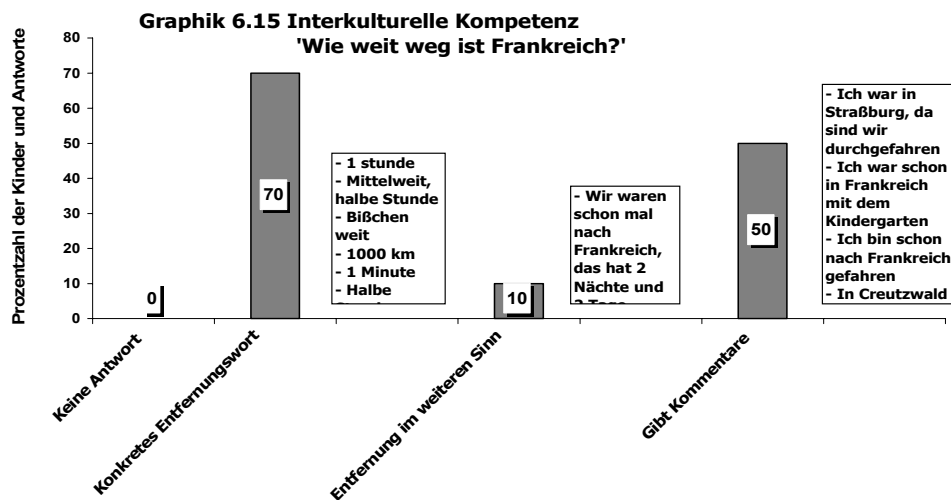
Wenn Jemand in der Familie Französisch sprechen würde, hätte das Kind natürlich eine ganz andere Beziehung zu dieser Sprache. Statt fremd würde die Sprache als ‚normal‘ angesehen werden und im Bereich des Nahen sein.



Nur einige Kinder haben Familienmitglieder, die Französisch sprechen und verstehen können. Die Mutter oder der Vater ist für drei Kinder derjenige, bzw. diejenige, der/die Französisch kann. Viele Kinder in diese Studie wohnen ganz in der Nähe der Grenze zu Frankreich. Denken die Kinder, dass Frankreich weit weg ist?



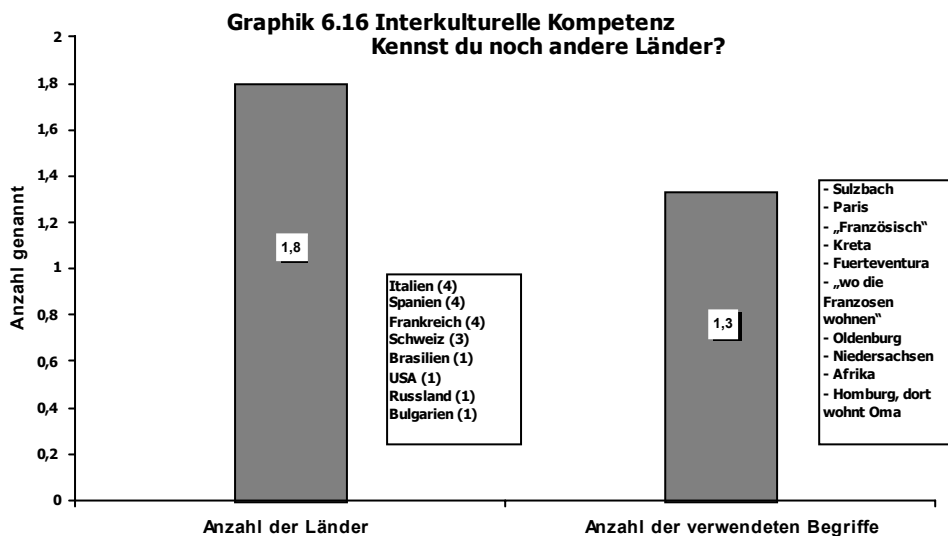
Die Kinderantworten sind verteilt: 40 % denken, dass Frankreich weit weg ist. Die Antworten der Kinder zeigen, dass nur wenige ein festes Konzept über die Distanz haben. Stimmt das? Die Kinder wurden konkret gefragt: „Wie weit ist Frankreich weg?“



Das Konzept von Distanz ist noch sehr offen. Da die Kinder ja in der Regel mit dem Bus oder dem Auto, ggf. dem Zug an den anderen Ort gelangen, also transportiert werden, sind sie in dieser Hinsicht passive Objekte einer Entfernungsüberwindung. Deswegen ist es nicht erstaunlich, dass sie vage oder auch phantasievolle Antworten geben. Zugleich ist in Rechnung zu stellen, dass Erwachsene auch oft auf Fragen nach Entfernungen keine zutreffenden Auskünfte geben, und dass „weit“ und „nah“ auch sehr subjektiv und gebunden an Emotionalität interpretiert werden können.

Kenntnis anderer Länder

Man vermutet, dass alle Kinder Frankreich nennen. Dies war aber nicht der Fall.



Durchschnittlich können die Kinder zwei Ländernamen aus dem Gedächtnis abrufen. Nicht alle Kinder wissen, wie das Land heißt, welches der Grund für das Sprachprogramm ist. Vielleicht nehmen die Kinder im Bilingualen Programm die Sprache und die Person wahr, ohne dass dabei ihr kognitives Konzept von einem größeren geographischen Raum/Nachbarland aufgebaut wird.

Das Konzept „Neben“, bezogen auf das Nachbarland

Es war auch gefragt worden, welches Land neben dem Saarland liegt. Als Gegenstand zum Anfassen hatten die Kinder einen bierdeckelgroßen Umriss des Saarlands aus Pappe vor sich liegen. Nur ein Kind sagt, dass Frankreich neben dem Saarland ist. Eines sagt: „Französisch ist neben dem Saarland.“ Ein Kind antwortet nach sehr kurzem Helfen. Ein Kind sagt, dass Niedersachsen neben dem Saarland ist, eines nennt zusätzlich zu Frankreich ein Dorf (Sulzbach). Da die bilingualen Kitas ja gerade existieren, weil das Saarland und Frankreich nebeneinander liegen, könnte man vermuten, dass es im pädagogischen Konzept zu Bilingualität enthalten ist, dass die Kinder hören, was das Nachbarland ist, und dass auch in der Alltagskommunikation das Wort Frankreich fällt. Sicherlich ist dies der Fall. Die Antworten der Kinder können bedeuten, dass das Konzept „neben“ nicht begriffen ist. Es kann sein, da die Französischen vor allem Französisch sprechen, dass die Kinder verschiedene Wörter aus dem Wortfeld Französisch – also Frankreich/ en francais/ französisch/ la France nicht miteinander in Verbindung bringen. Deswegen ist dann Frankreich als Land ihnen als Konzept ferner als die Sprache Französisch. Es kann sein, dass „neben“ kein geographisches Konzept für sie ist, sondern eher ein soziales: X steht neben mir. Andererseits ist ein Wort wie „Nachbarland“ abstrakter als das Wort neben. Die Unterstützung durch Haptisches, in Form eines Umrisses vom Saarland aus Pappe, erwies sich nicht als Hilfe.

Eine Landkarte identifizieren

Den Kindern wurde eine Europakarte im DIN A 4 Format gezeigt, auf der nur die Grenzen eingezeichnet waren. Sie wurden gefragt, was dieses Bild zeige. Die Hälfte sagten eine Landkarte, oder Land. Zwei Kinder davon gaben völlig richtige bzw. sogar über die Frage in der Vorstellung hinausgehende Antworten.

Kind 1: „Eine Landkarte - von der einen Seite ist es eine Weltkarte.“

Kind 2: „Das ist eine Europakarte mit Ländern.“

Warst du schon in Frankreich?

Sechs von den acht Befragten, die die Fragen von Teil 2 erhielten, sagen, sie waren in Frankreich. Sie können auf diese Frage so antworten, wie auch ein Älterer antworten würde. Sie müssen also Erinnerungsfähigkeit und ein kognitives Konzept darüber

haben, Frankreich als geographischen Raum, zu dem man hingelangen muss und in dem man Dinge tut, wahrzunehmen. Dies scheint ein Widerspruch zu dem Ergebnis der Frage nach Ländern zu sein. Anscheinend ist die Frage *Kannst du mir Länder sagen?* für die Kinder schwieriger als die Frage *Warst du schon in Frankreich?* Die Kinder, die ja sagten, können sich erinnern, mit wem sie dort waren. Gelegentlich sagte die Erzieherin: „Denk mal nach!“ Das heißt, eine spontane Antwort ist nicht unbedingt zu erwarten.

Was ist Paris?

Nur drei von den acht Kindern konnten sagen, dass es eine Stadt ist. Auch hier sollte man annehmen, dass die Erzieher gelegentlich über Paris erzählt haben. Beiläufiges Erzählen scheint nicht zur Verankerung von Erinnerung zu führen.

Erinnertes

Fragen nach kulturellen Produkten und Lebensmitteln wurden aufgenommen, weil Kinder in dem Programm an entsprechende Informationen herangeführt werden sollen. Nur drei von acht Kindern geben hier eine Auskunft. Bei der Frage *Was hast du gemacht?* waren es etwas mehr Kinder. Aber auch wenn die Erzieherin sagte: „Wir waren doch vor kurzem in... und haben...“ führte das nicht notwendig dazu, dass das Kind zustimmte und etwas erzählte. Die Frage *Was gibt es zu sehen in Frankreich?* wurde nach vielen Überlegungen so allgemein gestellt. Es zeigte sich, dass sie kaum Antworten evoziert. Da die Interviewer aber nicht wissen, welche Ausflüge die Kinder gemacht haben, können sie nicht anders fragen. Es kann empfohlen werden, mit Fotos nach der Fahrt zu arbeiten, um das „kulturelle Gedächtnis“ (dieser Begriff ist hier aus der Geschichtsforschung entlehnt) zu trainieren. Woran die Kinder sich erinnern, ist wenig. Vielleicht ist es aber nicht zu erwarten, dass in der vom Hier und Jetzt bestimmten Welt des Kindes eine Frage nach einem bestimmten Moment der Vergangenheit umfänglich beantwortet werden kann. Sodass das Interviewformat nicht alles herauslockt. Offene Formen, wie eine Phantasiereise, wären zu zeitaufwendig gewesen und wären mit den linguistischen Verfahren, die angewandt wurden, nicht auf einer Ebene. Man kann aus der geringen Erinnerung nicht schließen, dass die Erfahrung ihnen nichts bedeutet hat. Aber man kann auch nicht schließen, dass sie als Außergewöhnliches registriert wurde. Vielleicht sollte in Zukunft das Außergewöhnliche stärker betont werden, damit ein Erinnerungsraum entsteht. Diese Betonung des Besonderen stünde im Widerspruch zum Ansatz des Natürlichen/ Selbstverständlichen der Begegnung mit Sprache und Kultur.

Auffällige Einzeläußerungen

Ein Kind sagt: „Ich habe Französisch gehört.“ Dies ist ein Beleg dafür, dass ein Kind bei einer Reise abstrahiert von dem Erlebnisraum. Es geht auf eine Meta-Ebene.

Ein Kind sagt: „Aber ich glaube, ich war noch woanders.“ Dieses Kind beginnt, sich über Erinnerung an sich Gedanken zu machen, was man sich merkt aus dem Strom des Erlebens. Es drückt dies aus durch „ich glaube“. Ferner drückt es aus, dass es weiß, Erinnerung ist nicht das gleiche wie das Erlebnis selbst.

Weiter Französisch in der Schule lernen

Alle Kinder (hier 7) sagen, dass sie in der Schule gerne weiter lernen möchten. Alle Kinder, bis auf eines, können einen Grund nennen. Daraus kann man folgern, dass diese language awareness haben und Begründungen geben können. Ein Kind projiziert in die Zukunft. Man kann mit Sechsjährigen argumentieren, bzw. sie argumentieren. Somit hat bei diesen Kindern das bilinguale Angebot einen positiven Effekt auf Motivation gehabt, es war motivationserhaltend. Die Argumentationsfähigkeit ist eine Gegenbewegung zum Bild eines Kindes, das man in ein Sprachbad steckt.

Französisch am Computer

Sechs Kinder sagen, dass sie das interessieren würde. Einer sagt: „Jetzt noch nicht.“

Vermutetes eigenes Verhalten bei Verständigungsschwierigkeiten

„Was machst du, wenn du in einer Schulklasse in F bist, und du verstehst nichts?“

Kind 1: „Ich rede nur mit Noah.“ (französisches Kind, das er kennt)

Kind 2: „Die Erzieherin hilft.“

Kind 3: „Im Moment kann ich nichts machen.“

Kind 4: „Weiß ich nicht.“

Kind 5: „Weiß ich nicht.“

Kind 6: „Da frag ich ein Kind und sag ich und ich mach mit ihm was.“

Drei der acht Kinder können auf eine schwierige, lange Frage, über die sie sicher noch nie nachgedacht haben, einer fremden Interviewerin eine Antwort geben.

Fazit

Insgesamt zeigen die Interviews, dass dieses Format bei Kindern angewandt werden kann und dass Antworten gegeben werden. Es müssten nun diese Fragen zahlreichen anderen Kindern gestellt werden. Bei allen Antworten, die nach Fakten fragen, ist zu berücksichtigen, dass das Kind vielleicht manchmal seine Phantasie ins Spiel bringt. Deswegen wäre es wichtig, eine große Zahl von Interviews durchzuführen, um mehr Grundlagen zu gewinnen.

7. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Diese Studie befasst sich mit qualitätssichernden Maßnahmen für exzellente Praxis und mit Einschätzungsverfahren zur passiven und aktiven Sprachkompetenz in Französisch, Sprachwachstum sowie emergenter interkultureller Kompetenz bei Kindern am Ende ihrer Zeit in der Kita. Zu diesem Thema sind zwei Gruppen von Untersuchungsfragen formuliert worden. Zuerst werden sie zusammenfassend beantwortet. Anschließend können die wichtigsten Schlussfolgerungen und Empfehlungen präsentiert werden.

7.1 Qualitätssichernde Maßnahmen

7.1.1 Erbrachte Maßnahmen

Maßnahmen auf der Pädagogen-Ebene

In dem Bericht wurde deutlich, dass viel erfolgt ist. Beispiele für Typen von Maßnahmen sind: Betreuung der Französischen, Teilnahmen an Fortbildungen, Qualitätsmanagement, Einstellung zur bilingualen Initiative und die Normalität des Sprachgebrauchs in Französisch in der Kita. Die für die Untersuchung befragten Leiterinnen haben den Prozess der Einführung der bilingualen Initiative viele Jahre begleitet bzw. selbst begonnen. Sie sind nahezu alle im Bezug auf Bilingualität erfahren. Die Leitungen fühlen sich von Seiten des Ministeriums in den Möglichkeiten für Fortbildungen sehr stark unterstützt. Meistens erfolgt der Besuch von Fortbildungen aufgrund einer Bedürfnisanalyse durch die Leitung. Die Leiterinnen haben bei den Fortbildungen sowohl die Perspektive der Kita wie der einzelnen Erzieherinnen vor Augen. Angebote speziell für die Französischen werden durch die meisten Leiterinnen bekannt gemacht. Dennoch erwarten die Leiterinnen auch, dass die Französischen die entsprechenden Möglichkeiten selbst recherchieren. Die Angebote der CEB werden durch fast alle Leiterinnen bekannt gemacht, aber auch diejenigen anderer Anbieter. Das allgemeine Qualitätsmanagement soll dazu beitragen, dass die Kita-Arbeit effizienter, kindgerechter, transparenter und vergleichbarer wird. Im Saarland ist ein entsprechender längerfristiger Prozess im Gang. Knapp ein Drittel der Leitungen hat schon an den entsprechenden Seminaren teilgenommen.

Erzieherinnen nehmen vor allem Teil an Fortbildungen aus eigenen Interessen. Das ist im Fall des Selbststudiums eindeutig der wichtigste Grund. Die Auswirkung auf die Praxis infolge von Fortbildungen und Selbststudium liegt vor allem in der Einarbeitung in methodisch Brauchbares, mehr Verständnis für die Entwicklung der Kinder und der Schaffung neuer Perspektiven.

Die Französinen sind in allen Kitas als gleichwertige Mitarbeiterinnen angestellt. Jedoch macht ein Grossteil der Leiterinnen die Angabe, dass sie in den beruflichen Kompetenzen zwischen den deutschen und den/der französischen Erzieherin(nen) Unterschiede sehen. Die Leiterinnen sagen, dass diese Unterschiede im didaktischen Bereich von ihnen gesehen werden, was durchaus verständlich ist, da die Französin fremdsprachendidaktische Aufgaben hat und aus einem anderen Bildungs- bzw. Ausbildungssystem kommt.

Als Ausgangspunkt für die Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbs der Kinder nehmen zwei Drittel der Kitas den Bildungsplan. Die interkulturelle Aufmerksamkeit und die Lernfortschritte zu erkennen sind für die Leiterinnen die meist genannten Ziele der Beobachtungen und Dokumentationen des Spracherwerbs in Französisch. Die französischen Erzieherinnen zielen viel mehr darauf ab, Lernfortschritte am Ende eines halben oder ganzen Jahres festzuhalten. Die Beobachtung der Entwicklung interkultureller Aufmerksamkeit wurde von ihnen wenig erwähnt. In den meisten Kitas wird der Spracherwerb in Französisch global und/oder intuitiv erfasst. Die Erzieherinnen machen vor allem freie Notizen. Wenn Einschätzungsbögen benutzt werden, sind es vor allem Seiten aus dem neuen Portfolio oder Bögen, die Erzieherinnen sich selbst überlegen. Jedoch benützt nur etwas über ein Drittel der Erzieherinnen derartige Instrumente.

Bei Teambesprechungen sind die Französinen nahezu immer dabei. Weiterhin wird über Bilingualität regelmäßig in den Teams geredet, woran die Französinen intensiv Teil nehmen. Die Leiterinnen sagen, dass im Allgemeinen über Französisch genau so wird geredet wie über andere Themen.

Den Wert des bilingualen Programms, laut der Leiterinnen, ist für die allgemeine Bildung, die interkulturelle Bildung und die allgemeine sprachliche Entwicklung der Kinder sehr hoch. Dieser Befund ist eindeutig.

Qualitätssichernde Maßnahmen auf der Organisations-Ebene

Beispiele von solchen Maßnahmen sind die Anzahl der Französinen in einer Kita, die Behördenunterstützung und Fahrten und Austausch. In den untersuchten Kitas arbeiten durchschnittlich 10,8 deutsche und 1,8 französische Erzieherinnen. Die Anzahl der Französinen variiert stark: von einer Person für den ganzen Kindergarten bis zu einer pro Gruppe. Von zwei Drittel der Leiterinnen wird Betreuung der Französinen für notwendig gehalten. Es kümmern sich die Leiterinnen oder eine deutsche Erzieherin um die Französin. Französisch hat einen durchaus positiven und ziemlich hohen Stellenwert in den Kitas. Die Unterstützung durch das Ministerium wird als positiv eingeschätzt. Gruppenfahrten und Austausch werden im Bezug auf die Bilinguale Initiative als sehr bedeutsam eingeschätzt, jedoch wurde oft gesagt, dass Austausch schwer zu organisieren wären. Zertifizierung halten Erzieherinnen und Leitung für

wichtig und eine hohe Zahl von beiden Gesprächspartner-Gruppen wäre bereit, eine Fortbildung dazu zu besuchen.

Qualitätssichernde Maßnahmen im Bezug auf andere Erwachsene außerhalb der Kita

Beispiele von solchen Maßnahmen, die nach außen wirken sind die Akzeptanz durch Eltern und Formen der Öffentlichkeitsarbeit. Eltern stimmen der Initiative zu. Öffentlichkeitsarbeit wird vor allem im engen Umkreis der Kitas gemacht. Es gibt nur wenige berichtete Impulse, gemäß der Antworten in den Interviews, um die Bilinguale Initiative in Zeitungen und in der Presse vorzustellen.

Zusammenfassend lässt sich folgendes aussagen:

Maßnahmen zur Erhaltung der Qualität werden von den Trägern, dem Leitungspersonal und den Erzieherinnen vor allem auf Pädagogen-Ebene und auf Organisations-Ebene geleistet. Auf Pädagogen-Ebene wird vor allem auf Fortbildung, Selbststudium und Teambesprechungen gesetzt. Beobachtung und deren Dokumentation ist Bestandteil des professionellen Repertoires der Erzieherinnen, aber Techniken und Instrumente sind nur wenig an aktuellen Theorien des Spracherwerbs orientiert. Hier kann durch Intensivierung und inhaltliche Orientierung noch viel für die Kinder Gewinnbringendes geleistet werden. Auf Organisations-Ebene fällt auf, dass die Leiterinnen die Betreuung der Französischen für notwendig halten, hier könnten effektivere Formen gesucht werden. Die Unterstützung vom Ministerium wird positiv gewertet. Französisch hat einen durchaus positiven und ziemlich hohen Stellenwert in den Kitas bekommen.

7.1.2 Fortbildung und Zertifizierung

Wie sehen Fortbildungsangebote aus und inwieweit bieten sich Möglichkeiten zur Zertifizierung? Die Fortbildungsangebote sind vielfältig in Themen, Methoden und Reichweite. Die deutsche Sprache wird in den Kursen immer noch am meisten gebraucht, aber auch die französische Sprache wird sehr oft genutzt. Die Fortbildungsangebote sind explizit zugeschnitten auf das Bildungsprogramm von 2007, wodurch inhaltlich eine direkte Verbindung hergestellt ist. Die Fortbildungsangebote sind durch die CEB und andere Anbieter entwickelt worden, um ihre Teilnehmer maßgeschneidert zu bedienen. Zertifizierung von bilingualen Kitas war bisher noch kein Thema.

Viel hängt ab von der Wahl der Kriterien für Zertifizierung. Für Bilinguale Schulen stehen zum Beispiel folgende Kriterien immer im Blickfeld:

- Anzahl der Stunden, die in beiden Sprachen gegeben werden
- Benutzung der Sprache, während Lehrer Kontakte zu den Schülern haben

- Möglichkeiten der Teilnahme an Fortbildungen
- Fremdsprachliches Kompetenzniveau der Lehrer
- Leistungen der Schüler.

Es ist zu überlegen, inwieweit diese auf den Kitabereich übertragbar sind. Aus den bisherigen Fortbildungsangeboten kann man hierzu noch nichts entnehmen. Jedoch scheint die CEB durch ihre langjährige Erfahrung, die Kenntnisse des Feldes und die inhaltliche Expertise ein wichtiger Partner in der Diskussion über Zertifizierung von bilingualen Kitas zu sein.

Zurzeit nehmen viele Leiterinnen von Kitas an Kursen zu Qualitätsmanagement teil, und zahlreiche Kitas unterziehen sich qualitätssichernden Prozessen. Zertifizierung ist ein Verfahren, mit dem Qualität überprüft und nach außen mitgeteilt werden kann. Leiterinnen und französische Erzieherinnen halten sie für sinnvoll. An einer Fortbildung zu diesem Thema würde eine große Anzahl von beiden Gruppen teilnehmen.

7.1.3 Schlussfolgerungen zum Bereich Qualitätssicherung

In dieser Studie wurde festgestellt:

1. Viele entsprechende Maßnahmen werden von den Trägern, dem Leitungspersonal und den Erzieherinnen vor allem auf Pädagogen-Ebene und auf Organisations-Ebene geleistet. Sie finden außerhalb und innerhalb der Kitas statt.
2. Außerhalb ist ein Netzwerk von Versorgung entstanden - durch Fortbildungsmaßnahmen und Unterstützung durch das Ministerium. Die Leiterinnen und die französischen Erzieherinnen haben die Möglichkeit, sich zu professionalisieren und sich mit Kollegen zu treffen.
3. Die Kitas selbst haben einige Strukturen entwickelt um Qualität zu sichern, wie die jeweiligen Formen der Betreuung der französischen Erzieherinnen, vollständige Teambesprechungen und ein Interesse an Beobachtung des Spracherwerbs.
4. Sowohl Leiterinnen als die Erzieherinnen haben ihr individuelles Interesse an Qualitätsverbesserung. Das zeigt sich z.B. an der großen Befürwortungsrate bei der Frage nach Zertifizierung.
5. Beide befragte Hauptgruppen sind sich bewusst, was qualitätssichernde Maßnahmen sind und geben zahlreiche kompetente Anregungen zu möglichen Verbesserungen.
6. Verbesserungen sind in einer Reihe von Bereichen möglich. Das sind vor allem Techniken der Beobachtung, Kenntnisse über Spracherwerb, Fortbildung über Spracherwerb und Methoden der Erfassung von Spracherwerb.

7.2 Untersuchungsfragen zu Einschätzungsverfahren

7.2.1 Entwicklung eines empirisch erprobten Einschätzungsverfahrens

Ein erprobtes Einschätzungsverfahren fängt an mit einer Domänenbeschreibung. In dieser sind die wichtigen Ausgangspunkte klar formuliert. Weiter wird für die Entwicklung eines Verfahrens die Verbindung zu dem offiziellen Bildungsprogramm hergestellt. Ziele und Inhalte sind somit gesichert. Durch Beobachtungen und Analysen wird im Vorlauf ein Überblick gewonnen, welche sprachlichen Fertigkeiten die Kinder erwerben. Wenn Ausgangspunkte, Ziele, Inhalte und Fertigkeiten eindeutig beschrieben sind, kann eine Matrize erstellt werden mit Möglichkeiten zur Entwicklung von Aufgaben. Innerhalb der Matrize stehen nur Ideen und Skizzen.

Durch einen iterativen Prozess von Entwicklung von Aufgaben, Ausprobieren, Neuerstellung, Ausprobieren, usw. entstehen die Aufgaben, die letztendlich in der Studie benützt werden. In diesem Prozess wird öfter informell mit Praktikern und Wissenschaftlern über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten diskutiert. Ebenfalls wird viel Zeit investiert in die Entwicklung von eindeutigen Einschätzungsbogen. Durch diese Vorgehensweise wird mehr Transparenz erreicht. Die Einschätzungsbogen werden genutzt, damit unabhängige Beobachter dann die Daten erheben können. Damit gewinnen die Daten an Aussagekraft und Gewicht.

Die Datenerhebung bietet einen Blick auf die Leistungen der Kinder. Aber eine Aussage, dass 80 % der Kinder eine Aufgabe gut macht, oder dass 20 % der Kinder die Nationalhymne von Frankreich nicht singen können, besagt eigentlich nichts. Ein Vergleichsmaßstab fehlt. Eine Studie wie diese müsste weitergeführt werden durch eine kleine Studie, in denen mit Praktikern, Experten und Wissenschaftlern Standards entwickelt werden. Für eine perfekte Beschreibung von entsprechenden Prozeduren siehe van der Schoot (2001) und für Englisch in der Grundschule siehe Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000). Aufgrund der kleinen Anzahl der Kinder, die für die vorliegende Studie nur herangezogen werden konnten, war es nicht möglich zu Aussagen über Standards zu kommen. Es wurde erst einmal eine einzelne Expertin um einen Kommentar gebeten. Erst nachdem dieser Bericht beim Ministerium abgeliefert ist, können in einer weiteren Phase Praktiker in Kitas und Grundschulen befragt werden.

Wenn eine größere Erhebung am Anfang der Grundschule ausgeführt werden sollte, dann wäre es notwendig, mindestens 50 Grundschulen (und Kontrollschulen ohne Kinder aus den bilingualen Initiativen) ein zu beziehen. Damit wäre es möglich, nicht nur beschreibende Statistiken zu nutzen, sondern mit Rasch Analysen zu arbeiten. Vergleiche über mehrere Jahre werden dann auch ermöglicht.

Zur Interkulturellen Kompetenz kann gesagt werden, dass das Interviewverfahren gut geeignet war und viele neue Perspektive gezeigt hat. Es ist offen, ob ein derartig subtiler Erfassungsprozess während der Durchführung der sprachlichen Aufgaben laufen muss. Vielleicht wäre es besser die Erhebung der Daten über aktive Sprachkompetenzen mit Gesprächen mit Kindern über ihre interkulturellen Kompetenzen zu verbinden. Somit läge ein zweigleisiges Erhebungsverfahren vor. Beobachtungen bei Begegnungen können ergänzend stattfinden, allerdings ist hierfür eine genaue wissenschaftliche Vorbereitung nötig.

7.2.2 Schlussfolgerungen zu Sprachkompetenzen

In dieser Studie wurde festgestellt:

1. Die entwickelten Einschätzungsverfahren scheinen geeignet. Denn die Kinder haben keine Angst gezeigt, die Dauer der Aufgaben hat die Aufmerksamkeit nicht überfordert und die Aufgaben sind von den Erzieherinnen akzeptiert worden.
2. Die Kompetenzen Sprechen, Hörverstehen, Wortschatz ließen sich gut erfassen, klare Auskünfte konnten gewonnen werden.
3. Aktive Sprachkompetenz lässt sich erfassen, wenn auf das Kind eingehende Pädagogen sich die vorhandenen Aufgaben zu eigen machen und die Kinder darüber in ein Gespräch verwickeln.
4. Es hat sich gezeigt, dass das noch nicht theoretisch erfasste Konzept der entstehenden interkulturellen Kompetenz mithilfe von einfachen, verständlichen Fragen teilweise sichtbar wird. Es ist möglich, einen Teil der interkulturellen Aufmerksamkeit der Kinder zu erfassen. Die Gesamtperspektive der Kinder bleibt noch ein wenig verschlossen, nur durch Beteiligung an Austausch könnten Forscher mehr Licht in diesen Bereich kindlicher Entwicklung bringen.

7.3 Empfehlungen

Es ist ein gordischer Knoten zu lösen: Kindergärten sollten sich über ihre Zielsetzungen klar sein und diese auch formulieren. Ist die passive Kompetenz bezogen auf die Bildungsbereiche des Bildungsplans genug? Oder soll es einen zielorientierten Ansatz geben?

Empfehlung 1. Die Kitas sollten unter Bezug auf das Bildungsprogramm entscheiden, was von den Kindern im Bereich der französischen Sprache und interkultureller Aufmerksamkeit am Ende der Kita-Zeit zu erwarten ist.

Hier sind zwei widerstrebende Bilder erkennbar. Das vor allem die Fremdsprache verstehende Kind einerseits und das extrovertierte möglichst viel die Fremdsprache gebrauchende Kind der Kommunikativen Didaktik andererseits. Eine pragmatische Haltung ist nötig. Nicht nur die Behörden in ihren offiziellen Curricula, sondern auch die Kitas selbst müssen hier Entscheidungen treffen. Wenn Leiterinnen und Erzieherinnen meinen, es sei genug, wenn Kinder nicht oder kaum sprechen, aber das alltägliche Französisch verstehen und in den Angeboten reagieren, dann ist dies auch ein zu akzeptierendes pädagogisches Prinzip. Jedoch formuliert das Bildungsprogramm einen anspruchsvollen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Wenn dieser umgesetzt wird, würde das im Hinblick auf das Französische bedeuten, dass man die Erzieherinnen mehr anleitet, die Kinder zur Sprachverwendung zu bringen. So würden sich die Ergebnisse wohl deutlich verbessern. Die Studie stellt Verfahren und Daten einer Stichprobe zur Verfügung, für oder gegen die sich nun die Kitas, und auch erste Klassen der Grundschule positionieren können.

Zurzeit liegt das allgemeine Qualitätsmanagement im Blickfeld des Ministeriums. Es soll dazu beitragen, dass die Kita-Arbeit effizienter, kindgerechter, transparenter und vergleichbarer wird. Im Saarland ist ein entsprechender längerfristiger Prozess im Gang.

Empfehlung 2. Zertifizierung ist eine Notwendigkeit und sollte durchgeführt werden, jedoch sollte die Wahl der Kriterien sich stützen auf praxisorientierte Einsichten und wissenschaftliche Einsichten.

Die Daten scheinen klar auf eine Akzeptanz für den Beginn des Zertifizierungsprozesses hinzudeuten. Dabei ist die Akzeptanz bei den Leiterinnen höher. Bei den Französisinnen ist eine etwas geringere Akzeptanz begrifflich, weil es kein klares Gerüst gibt, wie der Alltag und die Inhalte der Angebote sich in Minimalstrukturen und Wortschatz und Routinen übersetzen würden. Für sie ist das Konzept von Zertifizierung weniger greifbar. Hier einen Rahmen zu geben, erscheint im Licht einer verantwortungsvollen behördlichen Betreuung nötig. Dann haben die Erzieherinnen auch handfeste Kriterien für Beobachtung und Beschreibung des Lernprozesses. Der Prozess der Planung einer Zertifizierung sollte nicht in einem kleinen inneren Kreis, sondern mit einem externen Beirat und via Diskussion in allen Kitas durchgeführt werden. So können die Beobachtungs- und Qualitätskriterien und ein Profil des Zertifikats dialogisch entwickelt werden.

Die Französisinnen kommen gut mit dem Alltag zurecht. Die Leiterinnen geben an, dass sich die Qualität des bilingualen Programms aufgrund der Erfahrung gebessert habe. Es ist also deutlich zu unterscheiden zwischen guter ablaufender Praxis und nötigen Entwicklungsbereichen. Dennoch gilt:

Empfehlung 3. Die Aus- und Fortbildung zukünftiger Erzieherinnen sollte mehr Überblickswissen zum Spracherwerb geben und ist in ihren Inhalten weiter zu diskutieren.

Gemäß der Schlussfolgerungen aus den Daten müssten die französischen Erzieherinnen in bestimmten Bereichen Expertise entwickeln. Hierfür sind die Schlüsselbegriffe: systematische Beobachtung und Dokumentation des Französischerwerbs, Kenntnisse in Psycholinguistik, Einfluss des Muttersprachlers, Schlüsselqualifikationen, Unterstützung durch das (deutsche) Team, und Kenntnis von Techniken der Unterstützung des Kindes in der Erweiterung seines Sprachverstehens und seines Sprachgebrauchs.

Weiterhin ist mehr Forschung nötig, weil die Erwerbsprozesse des Französischen in den bilingualen Kitas zu wenig bekannt sind. Eine longitudinale Studie, die Kinder vom Alter 3 bis 6 verfolgt, erscheint nötig. Sie sollte in fünf Kindergärten durchgeführt werden und systematische Beobachtung mit Einschätzung zu festen Zeitpunkten und Erfassung des Sprachverhaltens bei besonderen Lernangeboten wie einer Fahrt nach Frankreich oder dem Besuch von Gästen verbinden. So könnte gezeigt werden, wo Scharniere in der Entwicklung sind, wo Kinder Schwierigkeiten haben, und wo sie schnell fortschreiten.

Die bisherigen Fortbildungsanbieter sind auf Akzeptanz gestoßen, diese Anregung ist somit keine Kritik an ihnen. Um jedoch die oben genannten Fertigkeiten und Expertise aufzubauen, sollte folgendes bedacht werden:

Empfehlung 4 Um die Qualität zu erhalten sollte eine Reihe neuer motivierender Kurse durchgeführt werden. Fortbildungen von verschiedenen Anbietern und basierend auf öffentlichen Ausschreibungen könnten die Qualität der Angebote steigern.

Die Kurse würden dann auch besser an der Praxis orientiert sein. Denn die Anbieter müssten eine Bedürfnisanalyse voranschicken und die Möglichkeiten der Kitas und des Personals ausschöpfen.

Beginnende Bilingualität heißt, dass beim Erwerb der Zielsprache größere Bausteine von Sprache (chunks) in ihren richtigen Kontext eingesetzt werden müssen. Immer wiederkehrende Wendungen geben den Kindern ein deutliches Gerüst und bieten mehrere Möglichkeiten, sich in der Zielsprache aktiver zu äußern.

Empfehlung 5 Die Erzieherinnen sollten trainiert und informiert werden, wie sie Kinder zur aktiven Verwendung von mehr (formelhaften) längeren Äußerungen führen können.

Die Begegnung mit dem anderen Land findet viel zu wenig statt. Partnerschaften sollten stimuliert werden. Die Zusammenarbeit mit französischen Schulen muss auf höherer politischer Ebene forciert werden (Kommunen in Frankreich und Deutschland, binationale Entscheidungsträger, einflussreiche Netzwerkpartner).

Empfehlung 6 Eine Austauschagentur sollte eingerichtet werden, aber die Partnerschaften sollten zuerst auf einer höheren politischen Ebene forciert werden, damit eine deutliche und stabile Grundlage geschaffen ist.

Empfehlung 7 Zertifizierung sollte in den nächsten Jahren eingeführt werden. Die Kriterien dafür sollten aus der Praxis erwachsen. Die Basisvoraussetzungen sollten einen Teil der Zertifizierungskriterien ausmachen, wie z.B. : eine französische Erzieherin ist immer eingesetzt, im Fall ihrer Abwesenheit etwa durch Schwangerschaft wird für sie eine Ersatzperson eingestellt.

Literatur

Commission of the European Communities (2005). Commission Staff Working Paper 22 March. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. SEC 2005, 419.

Commission of the European Communities (2005). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A new framework strategy for multilingualism. (22 November) = COM (2005) 596.

(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf)

Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006 = COM (2003) 449.

(http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)

Council of Europe: Language Education Policy Profile – Austria. Expertenbericht. 2008.

MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung (18.9.2008)

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_de.pdf

Landtag des Saarlands, 13. Wahlperiode: Drucksache 13/1460 vom 5.7.07

Alderson, J.C. (2006). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment*. Continuum International Publishing Group: London.

Beller, K. & S. Beller (2005). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. 5. Aufl. Berlin.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P. Johnstone, R., Kubanek-German A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. CILT: London. [Deutsche Fassung: Cornelsen Verlag; französische Fassung: De Boeck]

Burmeister, P. & Steinlen, A. K. (2008). Sprachstandserhebungen in bilingualen Kindertagesstätten: Das erste Jahr. In: G. Blell & R. Kupetz (Hrg.), *Fremdsprachenlehren und -lernen. Prozesse und Reformen*. S. 129-146. Frankfurt: Lang.

- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1966). *Experimental and Quasi)Experimental Designs for Research*. Houghton Mifflin Company: Boston.
- Diekmann, L.-Ch., Plünnecke, A. & Seyda, S. (2008). *Sozialbilanz Familie. IW Analysen Nr. 40*. Köln.
- Dinitz, J.H. and Stinson, D.R. (1992). "A Brief Introduction to Design Theory." Chapter 1 in *Contemporary Design Theory: A Collection of Surveys* (Ed. J.H. Dinitz and D.R. Stinson). New York: Wiley, pp. 1-12.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & A. Kubanek (2007). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)*. Brüssel: Europäische Kommission. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf
- Edelenbos, P. & J.H.A.L. de Jong (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets. Studie in opdracht van het Nationaal Actie Bureau Moderne Vreemde Talen. (Teaching Foreign Languages in The Netherlands: a situational sketch)*. Enschede: NaB-MVT.
- Edelenbos, P. & A. Kubanek (2007). *Bilinguale Kitas im Saarland*. Saarbrücken.
- Edelenbos, P. & A. Kubanek (2007). *Wortschatztest. Englisch in der Grundschule. Teil 1: Klasse 3*. Langenscheidt: München.
- Edelenbos, P. & A. Kubanek (2008). *Wortschatztest. Englisch in der Grundschule. Teil 2: Klasse 4*. Langenscheidt: München.
- Edelenbos, P. & A. Kubanek (im Druck). *Gute Praxis im Fremdsprachen-Frühbeginn*. Braunschweig: Westermann.
- Edelenbos, P., Schoot van der, & H. Verstralen, (2000). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2*. PPO Rapport 16. Arnhem: CITO.
- Frühes Deutsch 17(2008), Themenheft Mehrsprachigkeit*. [= Heft 14].
- Geiger-Jaillet, A. (2003). „Bilingualer Unterricht im Elsass.“ In: H.-H. Lüger (ed.): *Im Blickpunkt: Das Elsass*. Landau: Knecht, p. 265-288.
- Groot, A.D & R.F. van Naerssen (1969). *Studietoetsen construeren, afnemen, analyseren*. Mouton: Den Haag.
- Huppertz, N. (2003). *Fremdsprachen im Kindergarten*. Oberried: PAIS.
- Kierepka, A., Klein, E., & R. Krüger (eds.) (2007). *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- KiTa Spezial Sonderausgabe 1/2008*.
- Kieweg, W.: „Das Zuhören im Fremdsprachenunterricht.“ In: R. Christiani & G. Cwik (eds.): *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen 2008, 43 – 53.
- Kubanek-German, A. (ed.) (1996). *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich. München*. Goethe Institut: München.
- Landesjugendamt Rheinland-Pfalz (2003)*. Handreichung: Lerne die Sprache des Nachbarn.

- Löger, B., Wappelshammer, E. & A. Fiala. (2005). *Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen. Evaluation des Projekts Interreg III A. Österreich – Slowakei.*
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners.* Cambridge: University Press
- Mehrsprachiges Aufwachsen in der Frühen Kindheit. (2009). Band 1 und 2. Dokumentation des Kongresses September 2007 in Saarbrücken. Kiliansroda: Verlag Das Netz.*
- Nauwerck, P. (2005). *Zweisprachigkeit im Kindergarten.* Freiburg: Fillibach 2005.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency.* New York, Peter Lang.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland.*
- Pelz, M. (Hrsg.). *Sprachbegegnung und Begegnungssprache.* Frankfurt 1999.
- Speidel, U. (2005). *Bildungsprozesse in der zweisprachigen Kindertageseinrichtung eines Großunternehmens.* Hamburg: Kovač.
- Schoot, F. van der (2003). *De ontwikkeling van standaarden voor kerndoelen basisonderwijs op basis van resultaten uit peilingsonderzoek.* Cito: Arnhem.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen.* Tübingen: Narr.
- Vandergrift, L. „Recent developments in second and foreign language listening comprehension research.“ *Language Teaching* 40 (2007), 191 – 210.
- Wenzel, V. (2004). Holländisch? – nee, Nederlands! Oder: Sprachbewusstsein im bilingualen Kindergarten *Frühes Deutsch* , 2, 29-33.
- Ziegler, G. & Franceschini, R. (Hrsg.) (2007). *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch.* Hohengehren: Schneider.

Anhang A Interview für die Leiterinnen

Name der Kita _____

Ort _____

Gesprächspartner _____

Erzieherin seit (Jahr)

Interviewer _____

Geben Sie eine kurze Einführung über das Ziel des Interviews und den Gesamtzusammenhang. Erklären Sie weiterhin, was mit Qualität gemeint ist:

Ziel

Das Ziel des Interviews ist zu erheben, was Sie tun, damit die Qualität des bilingualen Ansatzes gesichert und gesteigert wird.

Gesamtzusammenhang

Das Interview mit Ihnen ist Teil der wissenschaftlichen Studie über das Erwerben von Französisch durch Kinder in bilingualen Kitas.

Qualität

Zunächst sagen wir Ihnen kurz, was zu „Qualität“ gehört:

Qualität der Bilingualität heißt:

- Es gibt festgelegte Ziele
- Qualität wird angestrebt durch gut ausgebildetes französisches Personal und zu Kindern und Programm passende Didaktik
- Qualität wird festgemacht bei Beobachtungen und professionellen Dialogen während der Teambesprechungen.

Allgemein

- i. Sind Sie allein für Französisch zuständig?
- Ja
 - Nein, wir sind Französischen

Fortbildung allgemein

1. An welchen Fortbildungen zu Kompetenzentwicklung und Feststellung der sprachlichen Kenntnisse der Kinder haben Sie insgesamt in den letzten 3 Jahren teilgenommen?

2. Aus welchen Gründen haben Sie in den letzten drei Jahren an Fortbildungen teilgenommen, die sprachliche Kompetenzentwicklung als Thema hatten?

- Pflicht
- Es ist für das bilinguale Profil der Kita notwendig gewesen
- Es gab einen plötzlichen konkreten Grund
- Eigenes Interesse
- Anderes, nämlich _____

3. Wie viele Tage haben Sie in den letzten 3 Jahren insgesamt mit Fortbildungen verbracht?

.... Tage (*wenn notwendig pro Jahr fragen*)

4. Haben Sie an Fortbildungen zu Bilingualität und Französischdidaktik teilgenommen?

- Nein
- Ja, wo waren die Fortbildungen und was waren die Themen?

5. Waren die Fortbildungen inhaltlich umfangreich genug für Ihre professionellen Bedürfnisse?

- Nein, keine einzige
- Nicht alle
- Die meisten schon
- Alle

6. In welcher Art und Weise hatten diese Fortbildungen eine Auswirkung auf Ihre Praxis?

- Sie lieferten methodisch Brauchbares
- Sie halfen, die Entwicklung der Kinder zu verstehen
- Sie lieferten neue Perspektiven
- Sonstiges

7. War der Zeitumfang der Fortbildungen im Durchschnitt ausreichend für Sie?

- Nein, wieso nicht? _____

- Ja, wieso? _____

Selbststudium

Nun kommen einige Fragen zum Selbststudium. Geben Sie der Leiterin das Extrablatt 1 mit den Fragen 8 - 10 (im Anhang). Bitten Sie, die Fragen zu beantworten.

Beobachtungen und Feststellungen zum Spracherwerb der Kinder

11. In welchen Sprachen wird der Spracherwerb bei den Kindern festgestellt?

- ihr Erwerb von Deutsch
- ihr Erwerb von Deutsch und Französisch

12. Wie oft pro Jahr wird der Spracherwerb in Französisch pro Kind erfaßt?
Schreib die Antwort genau auf
13. Wie erfassen Sie ihn? *Lies die Antwortmöglichkeiten zuerst vor*
- Global
 - Intuitiv
 - Ganzheitlich, z.B. mit Lerntagebüchern
 - Durch Dokumentieren von Lerngeschichten
 - An Hand des Bildungsplans, wie? _____
 - Nach Kriterien, die an Kompetenzen orientiert sind (z.B. Hörverstehen)
 - Sonstiges
14. Welche Ziele werden mit der Beobachtung des Spracherwerbs in Französisch bei den Kindern angestrebt? *Lies die Antwortmöglichkeiten zuerst vor*
- Lernfortschritte als Prozess erkennen
 - Lernfortschritt am Ende eines halben/ganzen Jahres festhalten
 - Interkulturelle Aufmerksamkeit der Kinder erkennen
 - Sonstiges
15. Welche Einschätzungsbögen benutzen Sie? *Lies die Antworten erst vor*
- Fertige Sprachentwicklungsbogen, welche? _____
 - Seiten aus dem neuen Portfolio
 - Bögen, die Sie selbst sich überlegt haben
 - Nur informelle Blätter
 - Bögen, die nach Kompetenzen aufgeteilt sind (Hören, Sprechen...)
 - Anderes, nämlich
16. Was ist die beste Weise um die Lernfortschritte fest zu halten?

17. Warum?

Die Vorschulkinder

18. Was sind Ihre Angebote speziell für die Vorschulkinder?

19. Welche Aktivitäten, die Sie durchführen, haben den größten Lernerfolg bei den Vorschulkindern?

Eigeninitiative und Beobachtungen zum Spracherwerb

Nun kommen einige Fragen zu Eigeninitiative und wie Sie Spracherwerb beobachten. Geben Sie der Erzieherin das Extrablatt 2. Bitten Sie, die Aussagen zu beurteilen und lesen Sie die Fragen laut mit.

Teambesprechungen

22. Wie oft ist Spracherwerb allgemein das Thema von Teambesprechungen?
Schreib die Antwort genau auf

23. Wie oft trifft sich das Team pro Jahr, um über Bilingualität zu reden?
Schreib die Antwort genau auf

24. Bestehen Unterschiede zwischen den allgemeinen Teambesprechungen und den Teambesprechungen über Bilingualität?

- Nein
- Ja, woraus bestehen diese Unterschiede? _____

25. Wird über die Ziele des Französisch-Programms gesprochen
- Nein
 - Ja, warum? _____
26. Worauf wird bei den Teambesprechungen geachtet, wenn es um Französisch geht?

Zertifizierung

Damit meinen wir, dass die Qualität des bilingualen Programms objektiv erfasst wird.

27. Finden Sie es sinnvoll, die Qualität bilingualer Kitas zu zertifizieren?
- Nein, wieso nicht? _____
 - Ja, wieso? _____
28. Welche Qualitätskriterien sind für Sie wichtig, wenn es um die Zertifizierung von bilingualen Kitas geht?
29. Würden Sie an einer Fortbildung über Zertifizierung bilingualer Kitas teilnehmen wollen?
- Nein, wieso nicht? _____
 - Ja

Verbesserungen

30. Wie könnte die Bilingualität in einer Kita aus Ihrer Sicht verbessert werden?
- 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.

Sagen Sie herzlichen Dank für das Gespräch

Frage 8 - 10, Extrablatt 1

8. Haben Sie in den letzten drei Jahren eine der folgenden Selbststudium-Aktivitäten durchgeführt?

- Fachbücher gelesen
- Fachzeitschriften gelesen
- Kurs für Methodik oder Didaktik belegt
- On-line Kurse besucht
- Fachkongress besucht
- Kurse in Frankreich besucht
- Kurs Validation d' Acquis d'Expérience besucht
- CAP Petite Enfance erworben
- Sonstige _____
- Nein (Ende)

9. Aus welchen Gründen haben Sie dieses gemacht?

- Pflicht
- Es ist für das bilinguale Profil der Kita notwendig gewesen
- Es gab einen plötzlichen konkreten Grund
- Eigenes Interesse
- Anderes, nämlich _____

10. Auf welche Art hat das Selbststudium die Qualität Ihres Wissens beeinflusst?

- Es lieferte methodisch Brauchbares
- Es half, die Entwicklung der Kinder zu verstehen
- Es lieferte neue Perspektiven
- Sonstiges

Frage 20 Extrablatt 2

Eigene Initiativen

Bitte beurteilen Sie die Typen von Eigeninitiative, die bei Ihnen in der Kita zutreffen

1. Wir Französinen bzw. ich selbst entwickeln als Ergebnis von Teambesprechungen Materialien, um den Spracherwerb besser zu fördern

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

2. Die Französischmaterialien aus Frankreich (fiches, Bilderbücher usw.) werden gemeinsam adaptiert

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

3. Die Französischmaterialien aus Frankreich (fiches, Bilderbücher usw.) werden gemeinsam ausgewählt

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

4. Wir haben Kriterien entwickelt, um zu entscheiden, welche Materialien für die 4-5 bzw. für die 5-6jährigen verwendet werden

1 **Stimmt nicht** **2** **Stimmt**

5. Wir transformieren die Einsichten, die in den Teambesprechungen gewonnen werden, auf die Französischarbeit und geben dem Team darüber Rückmeldung

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

6. Wir schauen, was aus dem allgemeinen Jahresprogramm der Kita für Französisch adaptiert werden kann

1 **Stimmt nicht** **2** **Stimmt**

7. Wir suchen selbst Gelegenheiten zu interkulturellem Lernen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

8. Wir können der Leitung Veränderungen vorschlagen, die wir nach Fortbildungen, pädagogischen Aufenthalten in Frankreich oder eigener Lektüre für sinnvoll halten

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

9. Wir können den deutschen Erzieherinnen einen Französisch-Schnupperkurs geben

1 **Stimmt nicht** **2** **Stimmt**

10. Wir können an den französischen Feiertagen passende Bräuche einbringen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

11. Wir können, wenn die Kinder am Ende der Kita sind, durch eine von uns gestaltete Feier den Eltern/Grundschullehrern zeigen, was die Kinder von uns gelernt haben

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

12. Wir können didaktische Innovationen aus Frankreich hier einbringen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Teils** **Stimmt**

Frage 21. **Qualität der Beobachtungen**

1. In den Teambesprechungen wird ausführlich über die Beobachtungsdaten zu den Leistungen und der Motivation der Kinder in Französisch gesprochen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt völlig**

2. Alle drei Monate werden die Kinder im Hinblick auf die Ziele des bilingualen Angebots beobachtet

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Stimmt völlig**

3. Unsere Französisch-Inhalte stützen sich auf den Bildungsplan

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

4. Es besteht Klarheit über Nutzen und Funktion der Beobachtungen zum Spracherwerb

1 **Stimmt nicht** **2** **Stimmt**

5. Beobachtungen verbessern die Qualität der Bilingualität in unserer Kita

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

6. Wir kennen die passenden Begriffe für die Beobachtungen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

7. Wir haben im Team darüber gesprochen, was wir unter den Kompetenzen, z.B. Hörverstehen bei Alter 4/5 , Alter 5/6 verstehen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

8. Wir haben wichtige Begriffe der Spracherwerbsforschung gehört, die für das Alter erklärend sind

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

9. Wir erkennen Kinder mit besonderen Lernproblemen und beobachten deren Lernzuwachs besonders

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

10. Wir streben Objektivität und Zuverlässigkeit an

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

Anhang B Interview für die Französischen Erzieherinnen

Name der Kita _____

Ort _____

Gesprächspartner _____

Erzieherin seit (Jahr)

Interviewer _____

Geben Sie eine kurze Einführung über das Ziel des Interviews und den Gesamtzusammenhang. Erklären Sie weiterhin, was mit Qualität gemeint ist:

Ziel

Das Ziel des Interviews ist zu erheben, was Sie tun, damit die Qualität des bilingualen Ansatzes gesichert und gesteigert wird.

Gesamtzusammenhang

Das Interview mit Ihnen ist Teil der wissenschaftlichen Studie über das Erwerben von Französisch durch Kinder in bilingualen Kitas.

Qualität

Zunächst sagen wir Ihnen kurz, was zu „Qualität“ gehört:

Qualität der Bilingualität heißt:

- Es gibt festgelegte Ziele
- Qualität wird angestrebt durch gut ausgebildetes französisches Personal und zu Kindern und Programm passende Didaktik
- Qualität wird festgemacht bei Beobachtungen und professionellen Dialogen während der Teambesprechungen.

Allgemein

- i. Sind Sie allein für Französisch zuständig?
- Ja
 - Nein, wir sind Französischen

Fortbildung allgemein

1. An welchen Fortbildungen zu Kompetenzentwicklung und Feststellung der sprachlichen Kenntnisse der Kinder haben Sie insgesamt in den letzten 3 Jahren teilgenommen?

2. Aus welchen Gründen haben Sie in den letzten drei Jahren an Fortbildungen teilgenommen, die sprachliche Kompetenzentwicklung als Thema hatten?

- Pflicht
- Es ist für das bilinguale Profil der Kita notwendig gewesen
- Es gab einen plötzlichen konkreten Grund
- Eigenes Interesse
- Anderes, nämlich _____

3. Wie viele Tage haben Sie in den letzten 3 Jahren insgesamt mit Fortbildungen verbracht?

.... Tage (*wenn notwendig pro Jahr fragen*)

4. Haben Sie an Fortbildungen zu Bilingualität und Französischdidaktik teilgenommen?

- Nein
- Ja, wo waren die Fortbildungen und was waren die Themen?

5. Waren die Fortbildungen inhaltlich umfangreich genug für Ihre professionellen Bedürfnisse?

- Nein, keine einzige
- Nicht alle
- Die meisten schon
- Alle

6. In welcher Art und Weise hatten diese Fortbildungen eine Auswirkung auf Ihre Praxis?

- Sie lieferten methodisch Brauchbares
- Sie halfen, die Entwicklung der Kinder zu verstehen
- Sie lieferten neue Perspektiven
- Sonstiges

7. War der Zeitumfang der Fortbildungen im Durchschnitt ausreichend für Sie?

Nein, wieso nicht? _____

Ja, wieso? _____

Selbststudium

Nun kommen einige Fragen zum Selbststudium. Geben Sie der Leiterin das Extrablatt 1 mit den Fragen 8 - 10 (im Anhang). Bitten Sie, die Fragen zu beantworten.

Beobachtungen und Feststellungen zum Spracherwerb der Kinder

11. In welchen Sprachen wird der Spracherwerb bei den Kindern festgestellt?

- ihr Erwerb von Deutsch
- ihr Erwerb von Deutsch und Französisch

12. Wie oft pro Jahr wird der Spracherwerb in Französisch pro Kind erfaßt?
Schreib die Antwort genau auf
13. Wie erfassen Sie ihn? *Lies die Antwortmöglichkeiten zuerst vor*
- Global
 - Intuitiv
 - Ganzheitlich, z.B. mit Lerntagebüchern
 - Durch Dokumentieren von Lerngeschichten
 - An Hand des Bildungsplans, wie? _____
 - Nach Kriterien, die an Kompetenzen orientiert sind (z.B. Hörverstehen)
 - Sonstiges
14. Welche Ziele werden mit der Beobachtung des Spracherwerbs in Französisch bei den Kindern angestrebt? *Lies die Antwortmöglichkeiten zuerst vor*
- Lernfortschritte als Prozess erkennen
 - Lernfortschritt am Ende eines halben/ganzen Jahres festhalten
 - Interkulturelle Aufmerksamkeit der Kinder erkennen
 - Sonstiges
15. Welche Einschätzungsbögen benutzen Sie? *Lies die Antworten erst vor*
- Fertige Sprachentwicklungsbogen, welche? _____
 - Seiten aus dem neuen Portfolio
 - Bögen, die Sie selbst sich überlegt haben
 - Nur informelle Blätter
 - Bögen, die nach Kompetenzen aufgeteilt sind (Hören, Sprechen...)
 - Anderes, nämlich
16. Was ist die beste Weise um die Lernfortschritte fest zu halten?

17. Warum?

Die Vorschulkinder

18. Was sind Ihre Angebote speziell für die Vorschulkinder?

19. Welche Aktivitäten, die Sie durchführen, haben den größten Lernerfolg bei den Vorschulkindern?

Eigeninitiative und Beobachtungen zum Spracherwerb

Nun kommen einige Fragen zu Eigeninitiative und wie Sie Spracherwerb beobachten. Geben Sie der Erzieherin das Extrablatt 2. Bitten Sie, die Aussagen zu beurteilen und lesen Sie die Fragen laut mit.

Teambesprechungen

22. Wie oft ist Spracherwerb allgemein das Thema von Teambesprechungen?
Schreib die Antwort genau auf

23. Wie oft trifft sich das Team pro Jahr, um über Bilingualität zu reden?
Schreib die Antwort genau auf

24. Bestehen Unterschiede zwischen den allgemeinen Teambesprechungen und den Teambesprechungen über Bilingualität?

- Nein
- Ja, woraus bestehen diese Unterschiede? _____

25. Wird über die Ziele des Französisch-Programms gesprochen
- Nein
 - Ja, warum? _____
26. Worauf wird bei den Teambesprechungen geachtet, wenn es um Französisch geht?

Zertifizierung

Damit meinen wir, dass die Qualität des bilingualen Programms objektiv erfasst wird.

27. Finden Sie es sinnvoll, die Qualität bilingualer Kitas zu zertifizieren?
- Nein, wieso nicht? _____
 - Ja, wieso? _____
28. Welche Qualitätskriterien sind für Sie wichtig, wenn es um die Zertifizierung von bilingualen Kitas geht?
29. Würden Sie an einer Fortbildung über Zertifizierung bilingualer Kitas teilnehmen wollen?
- Nein, wieso nicht? _____
 - Ja

Verbesserungen

30. Wie könnte die Bilingualität in einer Kita aus Ihrer Sicht verbessert werden?
- 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.

Sagen Sie herzlichen Dank für das Gespräch

Frage 8 - 10, Extrablatt 1

8. Haben Sie in den letzten drei Jahren eine der folgenden Selbststudium-Aktivitäten durchgeführt?

- Fachbücher gelesen
- Fachzeitschriften gelesen
- Kurs für Methodik oder Didaktik belegt
- On-line Kurse besucht
- Fachkongress besucht
- Kurse in Frankreich besucht
- Kurs Validation d' Acquis d'Expérience besucht
- CAP Petite Enfance erworben
- Sonstige _____
- Nein (Ende)

9. Aus welchen Gründen haben Sie dieses gemacht?

- Pflicht
- Es ist für das bilinguale Profil der Kita notwendig gewesen
- Es gab einen plötzlichen konkreten Grund
- Eigenes Interesse
- Anderes, nämlich _____

10. Auf welche Art hat das Selbststudium die Qualität Ihres Wissens beeinflusst?

- Es lieferte methodisch Brauchbares
- Es half, die Entwicklung der Kinder zu verstehen
- Es lieferte neue Perspektiven
- Sonstiges

Frage 20 Extrablatt 2

Eigene Initiativen

Bitte beurteilen Sie die Typen von Eigeninitiative, die bei Ihnen in der Kita zutreffen

6. Wir Französinen bzw. ich selbst entwickeln als Ergebnis von Teambesprechungen Materialien, um den Spracherwerb besser zu fördern

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

7. Die Französischmaterialien aus Frankreich (fiches, Bilderbücher usw.) werden gemeinsam adaptiert

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

8. Die Französischmaterialien aus Frankreich (fiches, Bilderbücher usw.) werden gemeinsam ausgewählt

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

9. Wir haben Kriterien entwickelt, um zu entscheiden, welche Materialien für die 4-5 bzw. für die 5-6jährigen verwendet werden

1 **Stimmt nicht** **2** **Stimmt**

10. Wir transformieren die Einsichten, die in den Teambesprechungen gewonnen werden, auf die Französischarbeit und geben dem Team darüber Rückmeldung

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

6. Wir schauen, was aus dem allgemeinen Jahresprogramm der Kita für Französisch adaptiert werden kann

1 **Stimmt nicht** **2** **Stimmt**

7. Wir suchen selbst Gelegenheiten zu interkulturellem Lernen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

8. Wir können der Leitung Veränderungen vorschlagen, die wir nach Fortbildungen, pädagogischen Aufenthalten in Frankreich oder eigener Lektüre für sinnvoll halten

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

9. Wir können den deutschen Erzieherinnen einen Französisch-Schnupperkurs geben

1 **Stimmt nicht** **2** **Stimmt**

10. Wir können an den französischen Feiertagen passende Bräuche einbringen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

11. Wir können, wenn die Kinder am Ende der Kita sind, durch eine von uns gestaltete Feier den Eltern/Grundschullehrern zeigen, was die Kinder von uns gelernt haben

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt**

12. Wir können didaktische Innovationen aus Frankreich hier einbringen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Teils** **Stimmt**

Frage 21. **Qualität der Beobachtungen**

2. In den Teambesprechungen wird ausführlich über die Beobachtungsdaten zu den Leistungen und der Motivation der Kinder in Französisch gesprochen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Manchmal** **Stimmt völlig**

2. Alle drei Monate werden die Kinder im Hinblick auf die Ziele des bilingualen Angebots beobachtet

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Stimmt völlig**

3. Unsere Französisch-Inhalte stützen sich auf den Bildungsplan

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

4. Es besteht Klarheit über Nutzen und Funktion der Beobachtungen zum Spracherwerb

1 **Stimmt nicht** **2** **Stimmt**

5. Beobachtungen verbessern die Qualität der Bilingualität in unserer Kita

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

6. Wir kennen die passenden Begriffe für die Beobachtungen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

7. Wir haben im Team darüber gesprochen, was wir unter den Kompetenzen, z.B. Hörverstehen bei Alter 4/5 , Alter 5/6 verstehen

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

8. Wir haben wichtige Begriffe der Spracherwerbsforschung gehört, die für das Alter erklärend sind

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

9. Wir erkennen Kinder mit besonderen Lernproblemen und beobachten deren Lernzuwachs besonders

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

10. Wir streben Objektivität und Zuverlässigkeit an

1 **2** **3** **4** **5**
Stimmt nicht **Neutral** **Stimmt völlig**

Anhang C Interview für die Träger

Name des Trägers

Ort

Gesprächspartner

Beschäftigt bei dem Träger seit.... (Jahr)

Leitungsfunktion seit (Jahr)

Name des Interviewers

Hinweis für den Interviewer:

Geben Sie eine kurze Einführung über das Ziel des Interviews und den Gesamtzusammenhang. Erklären Sie weiterhin, was mit Qualität gemeint ist:

Ziel

Das Ziel des Interviews ist zu erheben, was Träger der Kitas im Saarland tun, damit die Qualität des bilingualen Programms gesichert und gesteigert wird.

Gesamtzusammenhang

Das Interview mit Ihnen ist Teil der wissenschaftlichen Studie über das Erwerben von Französisch bei Kindern in bilingualen Kitas.

Qualität - Definition

Qualität des bilingualen Programms heisst:

- Es gibt festgelegte Ziele,
- Qualität wird angestrebt durch gut ausgebildetes französisches Personal und durch eine Didaktik, die zu Kindern und Programm passt
- Qualität wird festgemacht bei Beobachtungen und professionellen Dialogen während der Teambesprechungen.

Allgemeine Fragen

i. Können Sie etwas über die quantitative Entwicklung der bilingualen Kitas in Ihrer Trägerschaft sagen? Wann hat die erste Französisch angeboten?

(Jahr) _____

- ii. Können Sie etwas zu den Profilen der Kitas in Ihrer Trägerschaft sagen z. B. alle haben ein individuelles Profil/ bestimmte Aspekte ergeben sich durch uns als Träger (z.B. katholisch), usw...(maximal drei Zeilen)

Haltung zu dem gesamten Programm

1. Was waren die wichtigsten Gründe, dass Sie als Träger Bilingualität in den Kitas unterstützen und anstreben?
2. Wie ist der Entscheidungsprozess bei der Einführung von Bilingualität verlaufen?
3. Für welche Bedingungen haben Sie als Träger gesorgt, um Bilingualität in den Kitas zu ermöglichen?
 - Organisatorische
 - Finanzielle
 - Gesetzliche
 - Fortbildung
 - Qualitätsmanagement
 - Anderes, nämlich

Organisatorischer Kontext

4. Sorgen Sie als Träger dafür, dass die zu Ihnen gehörenden Kitas im Bereich der Bilingualität zusammenarbeiten?
 - Nein, hat dies einen Grund?
 - Teilweise
 - Ja, wie sieht die Zusammenarbeit praktisch aus?

5. Hat die Zusammenarbeit der Kitas einen positiven Wert?
- Nein, wieso nicht? _____
 - Teilweise
 - Ja, wie zeigt sich das?
6. Arbeiten Sie als Träger, was Bilingualität angeht, mit den Behörden zusammen?
- Nein, hat dies einen Grund?
 - Teilweise
 - Ja, worüber wird diskutiert?
 - Ja, welche Arten der Zusammenarbeit sind etabliert?
7. Hat die Zusammenarbeit mit den Behörden einen positiven Wert?
- Nein, wieso nicht? _____
 - Teilweise
 - Ja, wie zeigt sich das?
8. Suchen Sie als Träger nach Möglichkeiten, um bei Fragen der Bilingualität mit der Grundschule oder mehreren Grundschulen zusammen zu arbeiten?
- Nein, wieso nicht? _____
 - Teilweise
 - Ja, wie zeigt sich das?

Die Integration des Bilingualen Ansatzes

9. Wie viele Stunden in der Woche haben die Kinder direkt Kontaktmöglichkeiten zu Französisch? Können Sie durchschnittliche Zahlen, bezogen auf die Gesamtheit der Kitas in Ihrer Trägerschaft, nennen?

10. Wo gibt es Schwierigkeiten?
- Person der Erzieherin
 - Eltern
 - Organisatorisch
 - Finanziell
 - Anderes, nämlich
11. Welche Verbesserungen bei der Integration des bilingualen in einer jeweiligen Kita halten Sie für möglich?
12. Wenn diese Verbesserungen angestrebt würden, welche Konsequenzen hätte dies für Sie als Träger?

Leistungen und Motivation der Kinder

13. Wissen Sie als Träger, was die Kinder im Bereich der französischen Sprache können?
- Nein, wieso nicht? _____
 - Teilweise
 - Ja, woher wissen Sie das?
14. Haben Sie auf Grund der übergeordneten Ziele des Ministeriums und der Konzeptionspapiere Ihrer Kitas sich gefragt, wie man erkennt, ob es sich um „gute Praxis“ handelt??
- Nein, wieso nicht? _____
 - Teilweise
 - Ja, was ist „gute Praxis“ für Sie?
15. Welche interkulturellen /Austauschaktivitäten sind für Sie als Träger wichtig, um die Bilingualität in den Kitas optimal zu gestalten?

Qualität des bilingualen Programms

16. Sind die Kitas in Ihrer Trägerschaft durchschnittlich im Stande gewesen, die Qualität des bilingualen Programms seit dem Anfang zu steigern?
- Nein, warum nicht?
 - ja, wie?
17. Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten für Ihre Kitas?
18. Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten im Hinblick auf Partnerschaft mit Frankreich/ authentische Begegnung für Kinder?

Fortbildungen

19. Machen Sie als Träger (evt. in Zusammenarbeit mit der Leitung) eine Analyse der Bedürfnisse an Fortbildung des Personals in bilingualen Kitas?
- Nein, wieso nicht?_____
 - Ja , aus der Perspektive der Kita
 - Ja , aus der Perspektive, was einzelne Erzieherinnen brauchen
 - Ja , aus der Perspektive von uns als Träger
 - Ja , um uns von anderen Trägern abzusetzen (Wettbewerb)
20. Inwiefern haben Sie einen Einfluss auf den Bereich der Fortbildung?
21. Welche Fortbildungen sind besonders wichtig im Bezug auf die Weiterentwicklung von Qualität im Bilingualen Ansatz?
- Sprachliche Angebote
 - Angebote bezogen auf Materialien/ Didaktik
 - Angebote gezielt auf Integration der französischen Erzieherinnen
 - Angebote speziell für Koordination/ Netzwerkarbeit
 - andere, nämlich

Zertifizierung

22. Finden Sie es sinnvoll, die Qualität von bilingualen Kitas zu zertifizieren?
- Nein, wieso nicht? ____
 - ja, wieso? ____
23. Welche Qualitätskriterien sind für Sie wichtig, wenn es um die Zertifizierung von bilingualen Kitas geht?
24. Würden Sie Leitung und/oder Erzieherinnen an Fortbildungen über Zertifizierung bilingualer Kitas teilnehmen lassen, um die Kriterien zu erreichen?
- Nein, wieso nicht? ____
 - ja, wieso? ____
25. Wie wichtig ist es für Sie, neue Entwicklungen im Bereich der Bilingualität (politische Maßnahmen, Interreg, Didaktik, Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit etc)?
- 1 Sehr wichtig –
 - 2 mittelwichtig –
 - 3 nur eine von vielen Aufgaben –
 - 4 da Programm etabliert ist, nicht mehr so wichtig
 - 5 einzelne Kitas sind selbst verantwortlich
26. Wie ist die Zusammenarbeit mit Trägern auf der französischen Seite?

Sagen Sie herzlichen Dank für das Gespräch

Anhang D Interview-Bögen für Interkulturelle Kompetenzen

Kind Nr	Kita	Datum	Geschlecht	Alter	Interviewer/Protokollant

Teil 1:

In diesem Teil geht es um das Konzept von Nah und fern, hier und dort, Familie – Nachbarschaft, erste Kenntnisse über andere Orte und die Bezeichnung des Zielsprachenlandes.

Hilfsmittel: eine Umrisskarte von Europa, und eine kleine Fläche in der Form vom Saarland

		Antwort gegeben
1	1. Wo wohnst du? Wenn keine Antwort, nachfragen - in welcher Straße?	<input type="checkbox"/> ja, sofort <input type="checkbox"/> Straßennamen <input type="checkbox"/> Ganze Adresse <input type="checkbox"/> Zusätzliches _____
2	Wer wohnt neben eurer Familie?	 _____
3	Du und deine Freunde, ihr seid <u>hier</u> in... /Ort, wo die Kita ist, nennen/ Das ist in <u>Deutschland</u> [betonen] Deutschland ist ein <u>Land</u> . [betonen] Kennst du noch andere Länder?	<input type="checkbox"/> nennt Länder Länder _____ Anzahl: _____ <input type="checkbox"/> Nennt verwandte Begriffe (z.B. eine Stadt) _____

4	<p>Hier lege ich etwas auf den Tisch /Umrißkarte von Europa / Was ist denn das?</p>	<p>Antwort:</p> <hr/> <p><input type="checkbox"/> Angabe die zu dem Konzept „Karte“ paßt <input type="checkbox"/> Erwähnung des Wortes Europa</p>
5	<p>Jetzt schau mal, hier ist ein Puzzlestück. Das soll das <u>Saarland</u> sein. <u>Saarland, wo du wohnst.</u> Welches Land ist <u>nahe am</u> Saarland, <u>neben</u> dem Saarland ?</p> <p>Wenn keine Antwort, zu 7 gehen</p>	<p><input type="checkbox"/> Spontane sofortige Nennung von Frankreich</p> <p><input type="checkbox"/> Nennung nach Überlegen <input type="checkbox"/> Nennung von Luxemburg</p> <p>Zusätzliche spontane Kommentare des Kindes</p>
6	<p>Da gibt es eine andere Sprache, die hast du schon gehört...sie heisst... Wie heisst also das Land?</p>	<p><input type="checkbox"/> sagt das Wort „französisch“ <input type="checkbox"/> sagt jetzt das Land</p>
7	<p>Eine Erzieherin in der Kita, wo du warst, ist aus Frankreich. Wie hat sie geheissen?</p>	<p>Nennung des Namens</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Zusätzliche spontane Kommentare des Kindes über die Erzieherin</p> <hr/> <hr/>
8	<p>Wo wohnt sie?</p>	<p><input type="checkbox"/> weiß ich nicht <input type="checkbox"/> Antwort _____</p>
9	<p>Ist Frankreich denn weit weg?</p>	<p><input type="checkbox"/> Kind sagt „ja“ <input type="checkbox"/> Kind sagt „nein“</p>

9	Wie weit weg/ wie nah ist Frankreich?	<input type="checkbox"/> keine Antwort <input type="checkbox"/> Kind macht Angabe, die ein konkretes Entfernungswort enthält, nämlich _____ <input type="checkbox"/> Kind macht eine Angabe, die im weiteren Sinn zum Konzept Entfernung passt, nämlich _____ <input type="checkbox"/> Kind gibt weiteren Kommentar _____
10	Wie kommst du/deine Familie denn nach Frankreich?	<hr style="border: 1px solid black;"/>
11	Kann deine Mama/Papa/Bruder/Schwester/Opa Französisch?	<input type="checkbox"/> Kind sagt, dass niemand es kann <input type="checkbox"/> ja, wer _____

Teil 2

In diesem Teil geht es um erste landeskundliche Kenntnisse, um Motivation, Einstellungen und um die theory of mind, hier den Verstehensbegriff

Materialien: eine gehäkelte Puppe: „die Prinzessin von Frankreich“

Einleitung:

Hier ist die Prinzessin von Frankreich. Sie sagt: „bonjour, comment tu t’appelle?... Mon nom est Sissi.“ Die Puppe gibt dem Kind die Hand.

Sissi fragt dich jetzt was, sie kann gut deutsch.

1	Warst du schon in Frankreich?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> nein , weiter zu Frage 4 Zusätzliche spontane Kommentare des Kindes <hr/>
2	Mit wem warst du in Frankreich?	_____
3	Was hast du da gemacht?	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____
4	Was gibt es denn so in Frankreich zu sehen? Zu essen? Zu kaufen?	Bitte Antworten zuordnen 1. Geographisches 2. Essen 3. Produkte
5	Weißt du, was Paris ist?	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> _____
6	Hast du schon mit einem Kind aus Frankreich gespielt/ Kennst du ein Kind aus Frankreich? <i>Nachfragen bei ja: wie heisst das Kind, was hast du gespielt....</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> nein Antworten auf Nachfragen <hr/>
7	Was war denn dein Lieblingsspiel bei Französisch in der Kita?	
8	Welches Französisch-Buch hat dir gut gefallen?	
9	Was ist dein Lieblingslied auf	

	Französisch?	
10	Willst du in der Schule jetzt viel Französisch lernen?	<input type="checkbox"/> Ja, warum? _____ <input type="checkbox"/> nein
11	Würdest du am Computer was auf Französisch machen?	<input type="checkbox"/> Ja, warum? _____ <input type="checkbox"/> nein, warum? _____
12	Wenn du in einer Schulklasse in Frankreich bist, und die Kinder dort reden alle französisch, was kannst du machen, dass du verstehst, was sie lernen?	_____
13	Würdest du dich freuen, wenn dich ein französisches Kind besucht am Wochenende?	<input type="checkbox"/> Ja, warum? _____ <input type="checkbox"/> nein, warum? _____
14	Was soll deine Mama für das Kind kochen, dass es ihm schmeckt?	_____
15	Wenn ihr spielt, und er /sie versteht dich nicht so gut, was machst du da?	_____