



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Forschungsdesigns empirischer Untersuchungen zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb im Kindergarten

Eine Analyse ausgewählter Studien samt der Erarbeitung von
Empfehlungen für laufende und künftige Forschungsprojekte.

Verfasserin

Monika Fritz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit entstand im Rahmen des interdisziplinären Wiener Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. Kernstück dieser Diplomarbeit bildet eine Metaanalyse dreier ausgewählter empirischer Studien zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb im Setting des Kindergartens. Anhand der Metaanalyse der Studien von Jeuk (2003), Tracy u.a. (2009) und Ricart Brede (2011) wird der Frage nachgegangen, welche Forschungsdesigns den Studien zugrunde liegen. Als Basis für die Beantwortung dieser Frage diente ein eigens entwickeltes Analyseraster. Das Analyseraster dient der präzisen Darstellung und systematischen Bearbeitung des theoretischen Rahmens, der Forschungsziele samt den Fragestellungen sowie des methodischen Vorgehens. Die Ergebnisse der Metaanalyse dienten der Gewinnung von Empfehlungen für die weitere Arbeit mit den Daten des Wiener Forschungsprojekts. Anschließend wurden Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte erarbeitet.

Abstract

The presented thesis started in the framework of the interdisciplinary Vienna research project „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Acquisition of languages and social life related multilingualism at nursery schools). Principal item of this thesis is the meta analysis of three selected empirical studies about acquisition of first and/or second language in the framework of nursery schools. The thesis looks into the question which methodology the studies are based on. An analytical framework was developed to answer this question. This analytical framework is based on common research design and methodology. For each selected survey the analytical framework encompasses: the representation of the theoretical framework, the research gap, research objective (including problems) and the methodical approach. The results of the meta analysis were used to deduct suggestions for further research work with the data of Viennese research project. Subsequently recommendations for future research projects were derived.

Danksagung

An erster Stelle möchte ich *Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler* für die Betreuung dieser Diplomarbeit danken.

Weiters danke ich *Fr. Mag. Studener-Kuras MA*, die mich im Zuge des Verfassens der Diplomarbeit begleitete.

In weiterer Folge bedanke ich mich bei meiner Studienkollegin *Caroline Scherzer*, die mir mit ihren kritischen Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge eine sehr große Hilfe war.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem *Mann*, der mich während meiner gesamten Studienzzeit in jeder Hinsicht unterstützt und immer wieder aufgemuntert hat.

Ich danke auch *all meinen Freunden*, die mir immer wieder Mut zugesprochen haben und nie an mir zweifelten.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
Abstract	2
Einführung in den Themenbereich	7
Gliederung der Diplomarbeit	10
1 Zum Rahmen der Diplomarbeit	12
1.1 Anbindung des Forschungsvorhabens	12
1.2 Zur Entstehung der Forschungsfragen	14
1.2.1 Der Forschungsstand und die Forschungslücke.....	16
1.2.2 Ausweisung der Forschungsfragen.....	16
1.3 Darstellung des methodischen Vorgehens in der Diplomarbeit	18
2 Analyse der Studie von Jeuk Stefan (2003)	21
2.1 Theoretischer Rahmen der Studie von Jeuk	21
2.2 Forschungslücken der Studie von Jeuk	25
2.3 Forschungsziele und Fragestellungen der Studie von Jeuk	28
2.4 Forschungsmethodisches Vorgehen der Studie von Jeuk	30
2.4.1 Darstellung der Stichprobe.....	30
2.4.2 Eingesetzte Forschungsinstrumente	32
2.4.3 Datenerhebung	33
2.4.4 Datenauswertung	38
2.5 Resümee der Analyse der Studie von Jeuk	48
2.5.1 Darstellung des Forschungsdesigns.....	48
2.5.2 Empfehlungen für das Wiener Projekt	49
2.5.3 Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte	50
3 Analyse des Evaluationskonzepts „Sprache macht stark!“ von Tracy u.a. (2009)	52
3.1 Theoretischer Rahmen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“	53
3.2 Forschungslücken der Projektevaluation „Sprache macht stark!“	57
3.3 Forschungsziele und Fragestellungen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“	59
3.4 Forschungsmethodisches Vorgehen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“	63
3.4.1 Darstellung der Stichprobe.....	64
3.4.2 Eingesetzte Forschungsinstrumente	66
3.4.3 Datenerhebung	72
3.4.4 Datenauswertung	77
3.5 Resümee der Projektevaluation „Sprache macht stark!“	80
3.5.1 Darstellung des Forschungsdesigns.....	81
3.5.2 Empfehlungen für das Wiener Projekt	82
3.5.3 Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte	84
4 Analyse der Studie von Ricart Brede (2011)	86
4.1 Theoretischer Rahmen der Studie von Ricart Brede	86
4.2 Forschungslücken der Studie von Ricart Brede	95
4.3 Forschungsziele und Fragestellungen der Studie von Ricart Brede	97
4.4 Forschungsmethodisches Vorgehen der Studie von Ricart Brede	99
4.4.1 Darstellung Stichprobe.....	100

4.4.2 Eingesetzte Forschungsinstrumente	101
4.4.3 Datenerhebung	105
4.4.4 Datenauswertung	108
4.5 Resümee der Analyse der Studie von Ricart Brede	116
4.5.1 Darstellung des Forschungsdesigns	116
4.5.2 Empfehlungen für das Wiener Projekt	117
4.5.3 Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte	118
5 Beantwortung der Forschungsfragen.....	120
5.1 Forschungsdesigns der analysierten Studien – Beantwortung der Forschungsfrage 1.....	120
5.2 Empfehlungen für das Wiener Projekt – Beantwortung der Forschungsfrage 2	126
5.3 Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte – Beantwortung der Forschungsfrage 3	129
6 Zusammenfassung und Ausblick.....	133
6.1 Pädagogische Relevanz	133
6.2 Ausblick.....	134
Literaturliste	136
Abbildungsverzeichnis.....	144
Anhang	145
Anhang 1: Elternfragebogen von Jeuk (2003)	145
Anhang 2: Erzieherinnenfragebogen von Jeuk (2003)	146
Anhang 3: Kategorieraster: Such- und Ausweichverhalten von Jeuk (2003).....	147
Anhang 4: Kategorieraster: Deixis von Jeuk (2003)	147
Anhang 5: Kategorieraster: Imitation von Jeuk (2003)	147
Anhang 6: Kategorieraster: Ersetzungen von Jeuk (2003).....	147
Anhang 7: Kategorieraster: Fragen von Jeuk (2003)	148
Anhang 8: Kategorieraster: Korrekturen von Jeuk (2003)	148
Anhang 9: Kategorieraster: Aspekte des Bedeutungswandels von Jeuk (2003).....	148
Anhang 10: Kategorieraster: Sprachmischungen von Jeuk (2003).....	148
Anhang 11: Analyse der Wortschatzzunahme von Jeuk (2003).....	149
Anhang 12: Übersicht: Wortarten von Jeuk (2003).....	149
Anhang 13: Morphosyntaktisches Profil von Jeuk (2003)	150
Anhang 14: Grunddatenerhebung I von Tracy u.a. (2009)	151
Anhang 15: Grunddatenerhebung II von Tracy u.a. (2009).....	153
Anhang 16: Fragebogen zum Kommunikativen Verhalten von Tracy u.a. (2009)	154
Anhang 17: Befragung der Eltern von Kühn (2009).....	156
Anhang 18: Fragebogen zur Schulung/fachliche Begleitung (Version 1) von Tracy u.a. (2009)	158
Anhang 19: Fragebogen zur Schulung/fachliche Begleitung (Version 2) von Tracy u.a. (2009)	162
Anhang 20: Fragebogen zur Durchführung der Sprachförderung von Tracy u.a. (2009)	166

Anhang 21: Allgemeine Rahmenbedingungen und Planung für die Eltern-Kind-Gruppen in der Kindertagesstätte von Kühn (2009)	167
Anhang 22: Dokumentation der Werbephase für die Eltern-Kind-Gruppen in der Kindertagesstätte von Kühn (2009)	168
Anhang 23: Reflexion der Eltern-Kind-Gruppen in der Kindertagesstätte von Kühn (2009)	169
Anhang 24: Fragebogen „Nachhaltigkeit“ für Leistungskräfte von Tracy u.a. (2009)	170
Anhang 25: Beobachtungsaspekte für die erste Teilanalyse von Ricart Brede (2011)	179
Anhang 26: Beobachtungsaspekte für die zweite Teilanalyse von Ricart Brede (2011)	180
<i>Lebenslauf</i>	<i>181</i>

Einführung in den Themenbereich

In den letzten Jahren rückte die Thematik „Mehrsprachigkeit“ beziehungsweise des Zweitspracherwerbs nicht nur im wissenschaftlichen sondern auch im bildungspolitischen Bereich ins Zentrum der Diskussion (vgl. Lengyel 2009, Hoffmann 2003). Einerseits hängt das mit dem zunehmenden Bewusstsein zusammen, „dass Mehrsprachigkeit im Zuge einer sich wandelnden Weltgesellschaft eine hohe Bedeutung zukommt“ (Lengyel 2009, 11), andererseits sind die sprachlichen Kompetenzen für die spätere Schullaufbahn und den beruflichen Werdegang von Kindern von großer Bedeutung. Dies spiegelt sich in den diversen internationalen Schulleistungsstudien wie z.B. PISA, IGLU, OECD wieder. Aus diesen Schulleistungsstudien geht hervor, dass Kinder mit Migrationshintergrund in den sprachlichen Erhebungen schlechter abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund (Niklas u.a. 2011, 116), was unter anderem auf mangelnde Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch zurückgeführt wird (Albers 2009, 8). Daraus resultiert, dass Schüler mit Migrationshintergrund in den höheren Schulen unterrepräsentiert sind, was wiederum im späteren Berufsleben mit einer Benachteiligung einhergehen kann (Niklas u.a. 2011, 116). Diese Benachteiligungen von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zeigen sich nicht erst während oder nach Beendigung der Schullaufbahn, sondern bereits vor Schuleintritt, sodass bei diesen Schülern in einigen Fällen mangelnde Deutschkenntnisse mit einer verzögerten Einschulung zusammenhängen (vgl. Gomolla 2003, Gomolla/Radtke 2007).

Neben der Verschiebung der Einschulung aufgrund der unzureichenden Kenntnisse in der deutschen Sprache besteht laut Rice (1993, 111; zit. n. Albers 2009, 8) in Bezug auf die Beeinträchtigung der Sprachkompetenzen „die Gefahr einer negativen Spirale, die im vorschulischen Alter beginnt und sich in geringer Akzeptanz in der Gruppe der Gleichaltrigen zeigt“. Laut Wilde (1996, 2; zit. n. Albers 2009, 9) ist der Status in der Peergroup für die weitere „sozial-kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder“ von Bedeutung. Demnach kann sich die Sprachbeeinträchtigung aufgrund der unzureichenden Kenntnisse in der Zweitsprache, „in kumulativer Weise auf andere Entwicklungsbereiche ausweiten“ (Albers 2009, 9). So gesehen ist der Erwerb der deutschen Sprache eine wichtige Voraussetzung „für den gelingenden Verlauf der kindlichen Sozialisation, der kognitiven Entwicklung und schließlich auch der schulischen Laufbahn“ (ebd., 9).

Diese Gründe tragen dazu bei, dass die Notwendigkeit sprachlicher Bildung und Förderung bereits im Elementarbereich ins Zentrum des Interesses rückt und zum zentralen Bereich der vorschulischen Bildung wird (Roos u.a. 2010, 3).

Der Kindergarten ist nach Becker (2006, 451) ein bedeutender Ort, an dem Kinder mit Migrationshintergrund bereits im Vorschulalter die Möglichkeit haben, Kompetenzen in der Zweitsprache zu erwerben. Durch den Besuch des Kindergartens bekommt das Kind nicht nur einen Zugang zu der neuen Umgebungssprache und zu Interaktionen mit Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist, sondern es erhält grundsätzlich auch die Möglichkeit einer gezielten Sprachförderung. Laut Nelson (2002, 118; zit. n. Albers 2009, 10) ist es für die Effektivität der Sprachförderung entscheidend, dass diese „in den für die Sprachentwicklung sensiblen Zeitfenstern im Vorschulalter“ einsetzt und nicht erst in der Schule, „da wichtige Meilensteine der Sprachentwicklung in das Alter zwischen drei und sechs Jahre fallen“ (Albers 2009, 87). Daher wird dem Kindergarten immer stärker die Verantwortung zugesprochen, sprachliche Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund zu kompensieren, was möglicherweise mit einer Erweiterung ihrer Bildungschancen einhergeht (vgl. Becker 2006, 451; Niklas u.a. 2011, 116; Quay 2011).

In den letzten Jahren beschäftigten sich viele Autoren und Autorinnen in ihren Untersuchungen mit unterschiedlichen Fragen zum Thema des Erst- und/oder Zweitspracherwerbs im Kindergarten (vgl. Albers 2009; Apeltauer 2007; Asbrock 2009; Bayer 2011; Becker 2006; Beller und Beller 2009; Caspar u.a. 2011; Geisteiger-Klicpera u.a. 2010; Jeuk 2003; Kammermeyer u.a. 2011; Keller u.a. 2010; Koch u.a. 2010; Lemke 2008; Lengyel 2009; Montanari 2007; Moser u.a. 2010; Motsch u.a. 2010; Niklas u.a. 2011; Pusztai-Nonn 2009). Im Fokus vieler Studien stand die Evaluation der Sprachfördermaßnahmen (vgl. Geisteiger-Klicpera u.a. 2010; Kammermeyer u.a. 2011; Koch u.a. 2010). Weiters wurde die lexikalische Entwicklung der Zweitsprache Deutsch untersucht (vgl. Jeuk 2003, Apeltauer 2007). In einigen anderen Studien standen Kinder mit türkischer Erstsprache im Zentrum der Untersuchung (vgl. Apeltauer 2007; Caspar u.a. 2011; Jeuk 2003).

Auch im Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, welches seit dem Jahr 2010 an der Universität Wien an der Fakultät für Bildungswissenschaft in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sprachwissenschaft und dem Verein „Zeitraum“

durchgeführt wird, stehen vier Kinder mit türkischer Erstsprache im Fokus des Projekts. Neben der Durchführung der vier Einzelfallstudien richtet sich das Interesse des Forscherteams auf die Erhebung des Sprachprofils des Kindergartens, die Weiterbildung der Kindergartenmitarbeiterinnen und die Elternbegleitung. Das Projektteam zielt auf die Ermittlung der „Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher Entwicklung von Kindern vor dem Hintergrund lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Kindergarten“ (Homepage: <http://www.forschungskindergarten.at/projekt/ziele>, 11.09.2012) ab.

Im Rahmen dieses Projekts erhielten die Studentinnen und Studenten die Möglichkeit bei der Datenerhebung, sowohl bei den Videoaufnahmen als auch bei den Beobachtungen der Young Child Observation, aktiv mitzuwirken. Darüber hinaus waren einige Studentinnen und Studenten bei der Transkription der erhobenen Daten tätig. Parallel dazu fand ein begleitendes Forschungsseminar mit dem Titel „Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung“ statt, in welchem die Auseinandersetzung mit Publikationen zum Erst- und Zweitspracherwerb im Zentrum stand. Im Zuge der Datenaufbereitung arbeitete ich bei der Transkription des Videomaterials mit.

Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Zweitspracherwerb und der Durchsicht vieler Studien wurde mein Interesse geweckt, ausgewählte Studien zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb von Kindergartenkindern hinsichtlich des Aufbaus und der Durchführung zu analysieren.

Gliederung der Diplomarbeit

Nach der Einführung in den Themenbereich der vorliegenden Diplomarbeit wird nun die Gliederung der Arbeit dargelegt.

Das *erste Kapitel* bietet dem Leser einen Überblick über wesentliche Aspekte der vorliegenden Diplomarbeit. Es erfolgt daher zunächst eine ausführliche Darstellung des Wiener Projekts, in dessen Zentrum das Forschungsdesign steht. Die Ausführungen zum Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ stellen die Grundlage für die Erarbeitung der Anregungen dar, welche aus der Analyse der ausgewählten Studien gewonnen werden sollen. Des Weiteren wird das Diplomarbeitvorhaben näher dargestellt. Hierfür wird, neben der Darstellung der Forschungslücke und der Hinführung zu den Forschungsfragen, auch die Auswahl der Studien begründet. Anschließend an diese theoretischen Ausführungen wird das methodische Vorgehen dargestellt, um die Systematik für die Analyse der einzelnen Studien zu erläutern.

Das Kernstück der vorliegenden Diplomarbeit stellt die Analyse dreier ausgewählter Studien dar, welche im *zweiten, dritten und vierten Kapitel* durchgeführt wird. Der Fokus der Analyse der Studien liegt auf deren Aufbau und der Durchführung. Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit werden daher der theoretische Rahmen, die Forschungslücken, die Forschungsziele samt den Fragestellungen und das methodische Vorgehen in den Blick genommen. Jeder Studie wird ein eigenes Kapitel gewidmet, in welchem die bereits genannten Aspekte dargestellt werden. Nach der Analyse jeder Studie wird resümierend das Forschungsdesign der Studie dargelegt. Des Weiteren erfolgt die Erarbeitung von Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den vorhandenen Daten des Wiener Projekts. Abschließend werden Empfehlungen formuliert, welche in künftigen Forschungen im Bereich des Erst- und/oder Zweitspracherwerbs Berücksichtigung finden könnten. Die zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns, die Erarbeitung von Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den vorhandenen Daten im Wiener Projekt sowie für künftige Forschungsprojekte sind in diesem Abschnitt der Diplomarbeit als Teilergebnisse der Analyse zu sehen.

Die Teilergebnisse der analysierten Studien bilden eine Basis für die Beantwortung der Forschungsfragen, welche im *fünften Kapitel* der vorliegenden Diplomarbeit erfolgt.

Demzufolge werden zunächst resümierend die Forschungsdesigns der analysierten Studien dargestellt, was der Beantwortung der ersten Forschungsfrage entspricht. Daran anschließend werden gewonnene Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den Daten im Wiener Projekt dargestellt, was der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage entspricht. Die Erarbeitung von Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte erfolgt danach und entspricht der Beantwortung der dritten Forschungsfrage.

Im *sechsten* und damit letzten Kapitel wird zusammenfassend der Ertrag der vorliegenden Diplomarbeit präsentiert und ein Ausblick auf laufende und zukünftige Forschungsprojekte vorgenommen.

1 Zum Rahmen der Diplomarbeit

Im Rahmen des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ erhielten die Studentinnen und Studenten die Möglichkeit bei der Datenerhebung, sowohl bei den Videoaufnahmen als auch bei den Beobachtungen der Young Child Observation, aktiv mitzuwirken. Darüber hinaus waren einige Studentinnen und Studenten bei der Transkription der erhobenen Daten tätig. Parallel dazu fand ein begleitendes Forschungsseminar mit dem Titel „Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung“ statt, in welchem die Auseinandersetzung mit der Literatur sowie Studien zum Erst- und Zweitspracherwerb im Zentrum stand. Neben dem Besuch des Seminars durfte ich aktiv an der Transkription des Videomaterials mitwirken.

Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Zweitspracherwerb und der Durchsicht vieler Studien dazu wurde mein Interesse geweckt, ausgewählte Studien zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb von Kindergartenkindern hinsichtlich des Aufbaus und der Durchführung zu analysieren. Auf der Basis der Analyse von ausgewählten Studien sollen in einem weiteren Schritt Anregungen für das weitere Arbeiten mit den erhobenen Daten des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ erarbeitet werden. Zusätzlich sollen Empfehlungen formuliert werden, welche in künftigen Forschungen im Bereich des Erst- und/oder Zweitspracherwerbsprozesses Berücksichtigung finden.

1.1 Anbindung des Forschungsvorhabens

Die vorliegende Arbeit wird im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ verfasst. In diesem Kapitel erfolgt eine ausführliche Darstellung des Projektdesigns.

Das interdisziplinäre Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ wird unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien) und Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia (Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien) durchgeführt.

Die Struktur des Wiener Projekts besteht aus vier Bereichen:

1. Erhebung des Sprachenprofils ausgewählter Wiener Kindergärten,
2. Durchführung einer Weiterbildung der Kindergartenmitarbeiterinnen¹,
3. Elternbegleitung,
4. Einzelfallstudien.

(Projekthomepage: <http://www.forschungskindergarten.at/projekt> , 19.09.2012)

Im Rahmen des Wiener Projekts wurde folgende leitende Forschungsfrage formuliert:

„Welche Bedeutung haben Emotionen sowie damit verbundene Beziehungserfahrungen, die Kinder insbesondere im Kindergarten in didaktisch strukturierten sowie in unstrukturierten Situationen machen, für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen im Bereich ihrer Erst- und Zweitsprache?“

Ausgehend von der leitenden Forschungsfrage liegt der Schwerpunkt auf der Untersuchung des Einflusses spezieller Fördermaßnahmen sowie emotionaler Komponenten der Fokuskinder auf den Erst- und Zweitspracherwerb. Des Weiteren steht die Ermittlung der „Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher Entwicklung von Kindern vor dem Hintergrund lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Kindergarten“ (Homepage: <http://www.forschungskindergarten.at/projekt/ziele>, 11.09.2012). Um diese Aspekte zu untersuchen, führte das Forscherteam vier Einzelfallstudien durch. Es wurden vier sogenannte „Fokuskinder“ mit der Erstsprache Türkisch ausgewählt, die den Kindergarten im Jahr 2010/11 das erste Jahr besuchten und über eher keine oder nur geringe Kenntnisse in Deutsch verfügten. Zwei dieser Kinder besuchten eine Kindergartengruppe, in der sowohl die gruppenleitende Pädagogin als auch das gesamte Personal hinsichtlich des Umgangs mit Sprache und Mehrsprachigkeit im Kindergarten geschult wurden. Zusätzlich wurden diese Kinder von einer Sprachförderassistentin mit Türkisch als Erstsprache bei ihrem Erstspracherwerbprozess unterstützt. Die anderen zwei Projektkinder besuchten Kindergruppen in einem Kindergarten, in dem keine spezifischen Maßnahmen im Umgang mit der Sprache Deutsch und Türkisch eingesetzt wurden.

¹ Aufgrund der leichteren Lesbarkeit und der Tatsache, dass in österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen überwiegend Frauen beschäftigt sind (vgl. Statistik Austria 2011), wird in dieser Arbeit die weibliche Form verwendet. Betreuer beziehungsweise Pädagogen sind selbstverständlich auch mitgemeint. In direkten Zitaten wird die Schreibversion des Autors übernommen.

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von Oktober 2010 bis Juni 2011 statt. Der sprachliche Fortschritt der vier Fokuskinder wurde mittels der Sprachstandstests „HAVAS 5“ in der Sprache Deutsch und Türkisch zu Beginn und zum Ende des Kindergartenjahres erfasst. Mit der Methode der „Young Child Observation (YCO)“² wurden die Kinder einmal wöchentlich eine Stunde lang beobachtet. Mittels der „Young Child Observation“ wurde das Erleben und das Verhalten der Fokuskinder im Kindergarten beobachtet. Im Rahmen des Wiener Projekts wurden zwei Beobachter und zwei Beobachterinnen eingesetzt, die über Sprachkenntnisse in der deutschen und türkischen Sprache verfügten.

In dem Erhebungszeitraum wurden zusätzlich pro Kind im Durchschnitt elf Videoaufnahmen in strukturierten und unstrukturierten³ Kindertagesituationen aufgenommen. Die Aufzeichnungen fanden jede zweite Woche statt. In einem weiteren Schritt wurden diese Aufnahmen mithilfe der Software EXMARaLDA⁴ nach HIAT-Konventionen transkribiert. Die Partiturschreibweise wurde vom Forscherteam gewählt, um die türkischen und deutschen Aussagen abbilden zu können (vgl. Datler u.a. 2012).

1.2 Zur Entstehung der Forschungsfragen

Wie oben erwähnt setzten sich Studenten und Studentinnen im Rahmen des Forschungsseminars unter anderem mit den empirischen Untersuchungen zum Erst- und Zweitspracherwerb auseinander. Im Zuge einer umfassenden Recherche konnten folgende Studien zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb gefunden werden:

1. Albers, T. (2009): Quantitativ-qualitative Analyse sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern.
2. Apeltauer, E. (2007): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern.
3. Bayer, N. (2011): Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern.
4. Caspar, U. u.a. (2011): Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland.
5. Geisteiger-Klicpera u.a. (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag` mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“.

² Nähere Informationen zum Einsatz der „Young Child Observation“ im Wiener Projekt siehe Projektbericht (Datler u.a. 2012) sowie die Diplomarbeit von Polzer 2012.

³ „Unstrukturierte Situation“ war eine Situation, die einen gewöhnlichen Kindergartenalltag darstellte. Demgegenüber stehen „strukturierte Situationen“, welche eine von der Pädagogin geplante Aktivität zeigte.

⁴ Näheres zu EXMARaLDA siehe S. 67 in dieser Diplomarbeit sowie Homepage: <http://www.exmaralda.org/> (12.09.2012).

6. Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen.
7. Keller, K. u.a. (2010): Mehr Qualität und breiterer Zugang. Zweitspracherwerb bei familienergänzender Betreuung von Vorschulkindern.
8. Lemke, V. (2008): Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb.
9. Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder.
10. Moser Opitz, E. u.a. (2010): Verbale Zählkompetenzen und Mehrsprachigkeit: Eine Studie mit Kindergartenkindern.
11. Motsch, H.-J. u.a. (2010): Interlanguage-Effekte in der Therapie spracherwerbsgestörter Kinder.
12. Niklas, F. u.a. (2011): Die Bedeutung des Migrationshintergrundes, des Kindergartensbesuches sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern.
13. Pusztai Nonn, E. (2009): Zweitspracherwerb im Kindergarten. Sukzessiver ungesteuerter L2-Erwerb im Vorschulalter am Beispiel dreier Migrantenkinder.
14. Ricart Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen.
15. Tracy, R. u.a. (2009): Sprache macht stark! Wissenschaftliche Begleitstudie eines Konzepts für die Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen bei zwei- bis vierjährigen Kindern.

Diese Auflistung der gesichteten Studien beansprucht keine Vollständigkeit für sich. Vielmehr soll sie den beachtenswerten Umfang an den in den letzten zehn Jahren durchgeführten Untersuchungen zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb verdeutlichen. Die Autoren fokussierten bei den untersuchten Kindern die Entwicklung verschiedener sprachlicher Kompetenzen in der Erst- und/oder Zweitsprache und setzten hierfür verschiedene Untersuchungsmethoden ein. Gasteiger-Klicpera u.a. (2010) evaluierten in den Kindergärten ausgewählte Sprachfördermaßnahmen, Jeuk (2003) und Apeltauer (2007) untersuchten die lexikalische Entwicklung der Zweitsprache Deutsch bei Vorschulkindern. Gemeinsam ist allen Untersuchungen, dass sie im Kindergarten durchgeführt wurden.

1.2.1 Der Forschungsstand und die Forschungslücke

Bei einer umfassenden Recherche konnte eine Vielzahl an Studien identifiziert werden, die sich mit der Erforschung des Erst- und/oder Zweitspracherwerbs bei Kindergartenkindern befassen. Wenn man sich die Studien inhaltlich genauer ansieht fällt auf, dass einzig Ricart Brede (2001, 15) den Versuch unternahm, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von einigen ausgewählten Sprachförderprojekten aufzuzeigen. Bei dieser Darstellung beschränkte sich Ricart Brede allerdings auf Deutschland. Es handelt sich überwiegend um Projektevaluationen zu verschiedenen Sprachfördermaßnahmen, welche im Kindergarten erprobt und wissenschaftlich begleitet wurden. Der Aufbau und die Durchführung der Projektevaluationen wurden von Ricart Brede bei der Darstellung nicht berücksichtigt.

Von den recherchierten Untersuchungen konnte keine ermittelt werden, die sich mit dem Aufbau und der Durchführung von Studien zum Erst- und Zweitspracherwerb im Kindergarten auseinandersetzen. Da es keine solche Übersicht gibt, werden im Rahmen dieser Diplomarbeit drei ausgewählte Studien einer Analyse hinsichtlich ihrer Forschungsdesigns unterzogen. Somit wird mit dieser Diplomarbeit ein Versuch unternommen, die Lücke zu verkleinern. Die Übersichtsarbeit dient gleichzeitig der Gewinnung von Empfehlungen für das Wiener Projekt sowie für künftige Forschungsprojekte.

1.2.2 Ausweisung der Forschungsfragen

Die Mitarbeit an dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ und die Beschäftigung mit der Literatur und den Studien zum Erst- und Zweitspracherwerb weckten mein Interesse an einer genaueren Auseinandersetzung mit den Forschungsdesigns ausgewählter Studien zum Erst- und Zweitspracherwerb von Kindergartenkindern. Somit entstand die Idee, ausgewählte Studien zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb, die im Kindergarten durchgeführt wurden, hinsichtlich des Aufbaus und der Durchführung zu analysieren. Auf der Basis dieser Überlegungen konnte folgende erste Forschungsfrage generiert werden:

1. *Welche Forschungsdesigns kamen in empirischen Untersuchungen zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb von Kindergartenkindern im deutschsprachigen Raum zum Einsatz?*

Um die *erste Forschungsfrage* beantworten zu können, muss zuerst eine Auswahl getroffen werden, welche der bei einer umfassenden Recherche gesichteten Studien in die Analyse einbezogen werden können. Dies geht mit einer Einschränkung des Forschungsgegenstandes einher. Die Einschränkung erfolgt nach folgenden Kriterien:

- Ein Auswahlkriterium stellt der Untersuchungszeitpunkt dar, zu welchem die Studien durchgeführt wurden. Es handelt sich um Untersuchungen bzw. Projekte zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb, die zwischen den Jahren 2000 und 2011 publiziert wurden. Dieser Zeitraum wurde gewählt, da erst in den letzten Jahren die computergestützte Auswertung der erhobenen Daten immer mehr eingesetzt wird.
- Des Weiteren werden jene Studien zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb analysiert, welche die deutsche Sprache als Erst- und/oder Zweitsprache untersuchten und als Setting den Kindergarten im Fokus haben.
- Ein weiteres Kriterium bezieht sich auf die Methodik der Untersuchung. Es werden jene Untersuchungen für die Analyse herangezogen, welche die Videographie beziehungsweise Audioaufnahme und/oder eine Art der Beobachtung einsetzen und/oder EXMARaLDA als Auswertungsmethode heranzogen.

Nach der Einschränkung des Forschungsgegenstandes und der Auseinandersetzung mit den recherchierten Studien hinsichtlich der oben genannten Kriterien wurden folgende drei⁵ empirische Untersuchungen für die Analyse ausgewählt:

- Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Fillibach: Freiburg im Breisgau
- Krempin, M./Mehler, K./Tracy, R. (2009): Sprache macht stark! Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Stadt Ludwigshafen am Rhein
- Ricard Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Fillibach: Freiburg am Breisgau

⁵ Die Reihenfolge der Darstellung der einzelnen Studien erfolgt lediglich nach dem Erscheinungsjahr.

Das Ziel der Analyse ausgewählter Studien ist es, einen Überblick über ihre Forschungsdesigns zu bekommen. Die Erkenntnisse, die aus der Analyse der Studien gewonnen werden, dienen der Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage. Die Fragen lauten wie folgt:

2. *Welche Empfehlungen lassen sich aus der Analyse der ausgewählten Studien für die weitere Arbeit mit den Daten des Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ gewinnen?*
3. *Welche Empfehlungen lassen sich aus der Analyse der Studien für künftige Forschungsprojekte gewinnen?*

Im Rahmen dieser Diplomarbeit sollen die drei ausgewählten Studien nach einem bestimmten Raster analysiert werden, auf welches im nächsten Kapitel eingegangen wird.

1.3 Darstellung des methodischen Vorgehens in der Diplomarbeit

Ziel dieses Kapitels ist es die Systematik für die Analyse der Studien zu erläutern und die Beschreibung der Ziele, welche den einzelnen Analyseschritten zugrunde liegen, darzulegen.

Die Analyse der Studien erfolgt nicht methodenkritisch, wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass dies nicht gänzlich ausgeklammert werden kann. Wenn kritische Anmerkungen zu finden sind, stehen sie in dieser Arbeit nicht im Zentrum der Betrachtung und dienen lediglich als ergänzende Bemerkungen zu analysierten Inhalten, die von den Autoren nicht nachvollziehbar bzw. unvollständig dargestellt wurden.

Die Analyse der ausgewählten Studien erfolgt hermeneutisch und folgt in der vorliegenden Diplomarbeit nach einem bestimmten von mir entwickelten Analyseraster. Das Analyseraster dient dazu, das „Forschungsdesign“ der jeweiligen Studie herauszuarbeiten, darzustellen und miteinander in Beziehung zu setzen und in Hinblick auf Konsequenzen für weitere Forschung zu diskutieren.

Der Begriff des „Forschungsdesigns“ wird hierbei an die Definition von Flick angelehnt, die *Forschungsdesign* als ein „Plan einer Untersuchung“ (Flick 2010, 252) bezeichnet und dazu anmerkt, dass im „Forschungsdesigns“ festgelegt ist, „wie Datenerhebung und –analyse konzipiert und wie die Auswahl empirischen ‚Materials‘ (Situationen, Fälle, Personen, etc.)

gestaltet werden, damit die Fragestellung der Untersuchung beantwortet werden kann“ (Flick 2010, 252). Demnach gehören hierzu alle Entscheidungen, die das Vorgehen der Untersuchung betreffen wie die „Zielsetzung der Studie, der theoretische Rahmen, ihre konkrete Fragestellung, die Auswahl empirischen Materials, die methodische(n) Herangehensweise(n), der Grad an Standardisierung und Kontrolle, die Generalisierungsziele und die zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen“ (ebd., 253).

In der vorliegenden Diplomarbeit stehen im Fokus der Literaturanalyse der theoretische Rahmen, auf den sich die Studie stützt, die von den Autoren benannten Forschungslücken, die für die Studien formulierten Forschungsziele und Fragestellungen sowie die Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens. Diese werden im nächsten Schritt näher erläutert.

Theoretischer Rahmen

In dem ersten Schritt der Analyse erfolgt die Darstellung des theoretischen Rahmens, an dem sich die Autoren und Autorinnen orientieren. Hier sollen jene Annahmen und Theorien dargestellt werden, die für das Forschungsdesign der einzelnen Studien von Relevanz sind. Darüber hinaus soll die Verwendung der Begrifflichkeiten, welche den einzelnen Studien zu Grunde liegen, aufgezeigt werden.

Forschungslücke

Dieses Kapitel umfasst die Darstellung der Forschungslücken aus der Sicht der Autoren und Autorinnen. Unter dem Begriff „Forschungslücke“ verstehe ich einen bestimmten Aspekt beziehungsweise einen Bereich, welcher bisher noch nicht untersucht wurde und nun von dem Forscher oder der Forscherin aufgegriffen wird. Hierbei wird sowohl auf jene Hinweise eingegangen, welche von den Autoren auf ein zu untersuchendes Problem hindeuten, als auch auf jene, die von ihnen implizit angedeutet werden.

Forschungsziele und Fragestellungen

Die Forschungsziele werden häufig in Anlehnung an die ausgearbeiteten Theorien oder Annahmen formuliert. Hier handelt es sich um Hinweise, welche Intentionen die Autoren hinsichtlich ihrer Untersuchung äußern. Die von den Autoren formulierten Forschungsziele korrespondieren mit Forschungsfragen der Untersuchungen, daher werden diese anschließend dargestellt.

Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel steht neben der Darstellung der Stichprobe und eingesetzten Forschungsinstrumente auch die Datenerhebung und -aufbereitung sowie die Datenauswertung im Zentrum der Analyse. Mit Datenaufbereitung ist die Übertragung des erhobenen Materials auf das Papier oder die Eingabe der Daten in ein Programm gemeint. Dem gegenüber steht die Datenauswertung, welche diese aufgearbeitete Materialmenge nach einem bestimmten Verfahren hinsichtlich der zugrunde liegenden Fragestellungen untersucht.

Resümee

Im Resümee der Studie erfolgt eine Zusammenfassung mit dem Fokus auf den theoretischen Rahmen, die Fragestellungen sowie Forschungsmethoden. Darauf folgend wird der Frage nachgegangen, welches Forschungsdesign liegt den drei ausgewählten Studien zugrunde. Dies erfolgt im Sinne der ersten Forschungsfrage.

Dem nächsten Schritt liegt die Erarbeitung von Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den vorhandenen Daten des Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ zugrunde, was die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage gewährleistet.

Anschließend sollen jene Empfehlungen formuliert werden, welche in künftigen Forschungen im Bereich des Erst- und/oder Zweitspracherwerbsprozesses Berücksichtigung finden. Dies entspricht der Beantwortung der dritten Forschungsfrage.

Diese Arbeitsschritte gewähren eine übersichtliche Darstellung der ausgewählten Studien zum Erwerb der Erst- und/oder Zweitsprache, welche eine komparatistische Darstellung ausgewählter Forschungsdesigns möglich macht und den Blick hinsichtlich der Erforschung unterschiedlicher Aspekte des Erst- und/oder Zweitspracherwerbs erweitert. Darüber hinaus ist es in einem weiteren Schritt möglich, Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den erhobenen Daten im Wiener Projekt und für künftige Forschungsprojekte in diesem Bereich zu gewinnen.

2 Analyse der Studie von Jeuk Stefan (2003)

Die Studie „Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen“ wurde von Stefan Jeuk als Dissertation an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg verfasst und im Jahr 2003 veröffentlicht. Im Fokus der Untersuchung lag der „Erwerb der Zweitsprache Deutsch durch türkische Migrantenkinder in deutschen Kindertageseinrichtungen“ (Jeuk 2003, 9). Er legte seine Untersuchung, in der er neun Einzelfallstudien durchführte, längsschnittlich an.

Jeuk wählte für seine Untersuchung Kinder türkischer Herkunft, deren Erstsprache Türkisch war und im Jahr 1999/2000 neu in den Kindergarten kamen. Insgesamt beobachtete er in dieser Zeitspanne neun Kinder, deren Alter zwischen 3;0 und 3;10 lag (ebd., 268).

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Teilen. Die „sprachliche Lebenswelt“ (ebd., 137) erfasste Jeuk mit Hilfe von halbstandardisierten Interviews mit den Eltern. Bei der Befragung der Erzieherinnen, welche Jeuk ebenso mittels halbstandardisierter Interviews durchführte, waren Informationen bezüglich der Sprachdaten sowohl für Deutsch als auch Türkisch sowie Verhaltensbeobachtung bedeutsam. Der zweite Teil der Datengenerierung umfasste die Erhebung „freier Sprachproben“ (ebd., 133), welche mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgenommen wurden. Die Aufnahmen fanden einmal in der Woche in einer „face-to-face Situation“ (ebd., 140) mit Jeuk statt. Diese Tonaufzeichnungen wurden transkribiert und nach einem von ihm entwickelten Kategorienraster ausgewertet.

2.1 Theoretischer Rahmen der Studie von Jeuk

Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund der Studie von Jeuk (2003, 9ff) fällt auf, wie vielfältig und komplex der Theorierahmen seiner Untersuchung ist. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel ausgewählte Theorien sowie Begrifflichkeiten aufgegriffen und dargestellt, welche im Rahmen dieser Diplomarbeit als beachtenswert erschienen sind. Demzufolge wird zunächst die interaktionistische Spracherwerbtheorie erläutert, da diese der Untersuchung von Jeuk zugrunde liegt. In seinen weiteren Ausführungen bezieht er sich auf einige „psycholinguistische Theorien“ (ebd., 13) zum Zweitspracherwerb. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die „Interdependenzhypothese“ von Cummins (1984; zit. n. Jeuk, 25ff) sowie die „Annahme der getrennten Entwicklung“ von De Houwer (1994, 1995; zit. n. Jeuk 2003, 30ff) gelegt. Die

Darstellung der ausgewählten Begrifflichkeiten, welche für die Untersuchung von Jeuk von Wichtigkeit waren, erfolgt im letzten Schritt.

Wie oben erwähnt, liegt der Studie von Jeuk (2003, 73) die interaktionistische Spracherwerbtheorie zugrunde. Er bezieht sich damit auf Wygotski (1986), der davon ausgeht, dass das soziale Umfeld, in dem das Individuum sich entwickelt, für seine geistige und sprachliche Entwicklung maßgebend ist (ebd.). Demnach wird die Sprache als wichtiges Interaktionsmittel in jenem Umfeld gesehen, in dem sich das Kind vom sozialen Wesen zum Individuum entwickelt. Laut Jeuk (2003, 74) beeinflusste diese Ansicht Wygotskis die interaktionistische Forschung, vor allem Bruner, der die Meinung vertritt, „dass das Bewusstsein mittels Sprache erst ausgebildet wird“ (vgl. Bruner 1977, zit. n. Jeuk 2003, 74). Das heißt, die Sprache ist nicht nur ein Mittel zur Kommunikation, sondern sie wird zu einem Medium des Denkens. In Anlehnung an Bruner (1977) versteht Jeuk (2003, 75) daher die Interaktion zwischen der primären Bezugsperson und dem Kind als die Grundlage des Spracherwerbs. Demzufolge ist die Sprachentwicklung „ein dialogisches Geschehen, an dem die Bezugspersonen einen ebenso großen Anteil haben wie das Kind selbst“ (Bruner 1977; zit. n. Jeuk 2003, 92).

Wie schon erwähnt, waren für Jeuks Untersuchung zwei Theorien des Zweitspracherwerbs von Relevanz. Besondere Bedeutung in der Untersuchung bekam die „Interdependenzhypothese“ (Jeuk 2003, 25ff), da er unter anderem den Zusammenhang zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb fokussierte. Des Weiteren ist die „Hypothese der getrennten Entwicklung“, die auch als „Separate Development Hypothesis“ bekannt ist (ebd., 30ff), für seine Überlegungen bedeutsam, weil zu klären wäre, „ob bei (den Kindern; Anm.d.V.) die morphosyntaktische Entwicklung in beiden Sprachen (in; Anm.d.V.) relativ getrennten Linien, in Analogie zum monolingualen Spracherwerb, folgt“ (ebd., 32f). Diese beiden Hypothesen werden im nächsten Schritt dargestellt.

Interdependenzhypothese

Die Interdependenzhypothese oder Abhängigkeitsannahme wurde von Cummins (1984) entwickelt und besagt, „dass sich die Zweitsprache auf der Grundlage einer intakten Erstsprache entwickelt“ (Jeuk 2003, 25) und von ihr profitiert. Das heißt, Kinder die ihre Erstsprache unzureichend beherrschen, stoßen laut Jeuk (ebd.) auf Schwierigkeiten⁶ beim

⁶ Auf welche Schwierigkeiten die Kinder stoßen, wird von Jeuk nicht erläutert.

Erwerb der Zweitsprache. Es ist auch zu berücksichtigen, so Jeuk (2003, 25), „dass die Kompetenz, die ein zweisprachiges Kind in der S2⁷ erreicht, zum Teil vom Stand der Kompetenzentwicklung der S1⁸ beim *ersten Kontakt* mit der S2 abhängt“. Laut Jeuk (2003, 27) weisen demnach die Annahmen der Interdependenzhypothese darauf hin, dass der Zweitspracherwerb auf dem Erstspracherwerb aufbaut.

Hypothese der getrennten Entwicklung (Separate Development Hypotheses)

Diese Hypothese wurde laut Jeuk (2003, 30) von De Houwer (1994, 1995) auf der Grundlage einer linguistischen Analyse der Sprachentwicklung eines Mädchens (Kate), das von Geburt an bilingual (Flämisch und Englisch) aufgewachsen ist, entwickelt. Mit drei Jahren waren Kates Kenntnisse in beiden Sprachen vergleichbar mit Kenntnissen gleichaltriger monolingual aufwachsender Kinder. Die Eltern folgten dem Prinzip, dass eine Person jeweils nur eine Sprache mit dem Mädchen spricht. Ansonsten hatte Kate in beiden Sprachen Kontakt zu Erwachsenen und Kindern.

Laut Jeuk (2003, 30) konnte De Houwer (1994) in ihrer Untersuchung zeigen, „dass sich nach einer ersten Phase der Sprachmischungen ab einem Alter von zwei Jahren die morphosyntaktischen Systeme beider Sprachen getrennt voneinander entwickeln.“ Es wurden keine Anhaltspunkte gefunden, die auf die Übertragung der Strukturen und Regeln aus der einen auf die andere Sprache hingedeutet hätten. Zum Beispiel in der Satzgliedfolge verwendete Kate entweder die englische oder die flämische Sprache. Darüber hinaus wurden sporadisch Kennzeichen der metalinguistischen Bewusstheit beobachtet, indem das Kind „spontane Reparaturen und explizite metalinguistische Kommentare“ (Jeuk 2003, 30) äußerte.

Bei ihrer Untersuchung legte De Houwer (1994; zit. n. Jeuk 2003, 31) besonderes Interesse auf die Bedingungen des Inputs und stellte folgendes fest:

1. Normalerweise antwortete das Mädchen in der Sprache, in der es angesprochen wurde.
2. Die Wahl der Sprache, auch in den gemischten Äußerungen, ist durch den Gesprächspartner motiviert.
3. Wenn das Gegenüber beide Sprachen versteht, so wie Kates Vater, ist sie in der Sprachtrennung deutlich ungenauer als in der Kommunikation mit ihrer Mutter, die nur Englisch versteht. Demnach lassen sich Sprachmischungen nahezu ausschließlich in Kommunikation mit ihrem Vater oder mit der Untersucherin beobachten.

⁷ Nach Jeuk (2003, 14) bedeutet S2 die Zweitsprache.

⁸ Nach Jeuk (2003, 14) bedeutet S1 die Erstsprache.

4. Es wurde nicht bestätigt, dass bilingual aufwachsende Kinder nach der ersten Phase der Sprachmischungen in der zweiten Phase ein grammatisches System auf beide Sprachen anwenden. Somit wird angenommen, „dass die jeweiligen morphosyntaktischen Systeme ihren spezifischen Entwicklungslinien folgen“ (Jeuk 2003, 31).

Neben der Beschäftigung mit der „Interdependenzhypothese“ und der „Hypothese der getrennten Entwicklung“, setzte sich Jeuk im Zuge seiner Untersuchung sehr ausführlich mit verschiedenen Begriffen auseinander. Zunächst erörterte Jeuk (2003, 14) die Begrifflichkeiten „Erstsprache (S1) und Zweitsprache (S2)“. Diese beiden Begriffe weisen laut Jeuk auf die Reihenfolge des Spracherwerbs hin und nicht „auf die mehr oder weniger gute Beherrschung einer Sprache“ (ebd.). Bezüglich der Erstsprache verzichtet Jeuk auf den Begriff „Muttersprache“, der seiner Ansicht nach bedeutet, „dass es sich bei der ersten gelernten Sprache um die Sprache der Mutter handelt. Dies ist jedoch nicht immer der Fall“ (ebd.). Des Weiteren kann laut Jeuk (ebd.) mit dieser Bezeichnung die emotionale Bevorzugung der Erstsprache assoziiert werden. Stattdessen entschied sich der Autor für den Begriff der „Familiensprache“ (ebd.), in der sich sowohl die Eltern beziehungsweise erziehenden Personen als auch die Geschwister unterhalten. In Anlehnung an Rehbein und Griebhaber (1996, 68) ist Jeuk (2003, 14) der Anschauung, dass mit dem Begriff der „Familiensprache“ nur die „Kommunikationssituation gekennzeichnet“ ist und „der Grad der Beherrschung und der emotionale Bezug“ (ebd.) offen bleiben. Generell war den Aussagen Jeuks zu entnehmen, dass die Erstsprache (S1) Türkisch und die Zweitsprache (S2) Deutsch in der Familie ist (Jeuk 2003, 14).

In den weiteren theoretischen Ausführungen grenzt Jeuk (2003, 14) „frühe Zweisprachigkeit“ von dem „sukzessiven Bilingualismus“ beziehungsweise „sukzessiven Zweitspracherwerb“ ab. Laut Jeuk (ebd.) bedeutet „frühe Zweisprachigkeit“ den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen von Geburt an. In Anlehnung an Rehbein u.a. (1996) versteht Jeuk (2003, 44) unter dem „sukzessiven Bilingualismus“ den Erwerb einer Zweitsprache zeitlich nach der Erstsprache, was bei Kindern ab dem 3. bis zum 12. Lebensjahr geschieht. Die Erwerbssituation der zweiten Sprache wird durch den spielerischen Charakter gekennzeichnet und von „systematischer Anweisung der Erzieherinnen“ begleitet (ebd., 44). Jeuks Auffassung nach kann Deutsch in Ausnahmefällen zu einer zweiten Familiensprache werden, indem ein Elternteil oder ältere Geschwister des Kindes zu Hause Deutsch sprechen (ebd. 14).

Besonderen Stellenwert räumt Jeuk (2003, 33ff) „Sprachmischungen“ ein. Die Definition von Sprachmischungen übernimmt Jeuk (ebd., 34) wie folgt von Kohn (1990, 135): „Sprachmischungen sind Übertragungen sprachlichen Wissens aus zuvor erlernten Sprachen in die Zielsprache“. Hierbei wird der Prozess als Transfer und das Ergebnis als Interferenz bezeichnet. Kohn und Müller (1990, 50; zit. n. Jeuk 2003, 36) unterscheiden drei Formen des Transfers in Bezug auf den frühen Erwerb zweier Sprachen:

1. „Fusion“- hier werden gleiche morphosyntaktische Regeln auf zwei verschiedene Systeme angewendet.
2. „Code-Switching“- abhängig von der Situation, dem Gegenüber und dem Gesprächsthema wird bewusst und gezielt zwischen zwei (oder mehreren) Sprachen gewählt. Es setzt zwei getrennte Systeme voraus und „impliziert eine pragmatische Kompetenz“ (Jeuk 2003, 36).
3. „Code-Mixing“- hier werden ebenso zwei getrennte grammatikalische Systeme vorausgesetzt, wobei die Sprache nicht bewusst gewählt wird. Es handelt sich mehr um Übernahme einzelner Wörter aus der einen Sprache, die in der anderen Sprache nicht zugänglich sind. In diesem Fall erscheinen insbesondere Inhaltswörter betroffen zu sein. Für Kohn & Müller (1990; zit. n. Jeuk 2003, 36) zeigt sich im Code-Mixing ein Defizit an pragmatischer Kompetenz, da das Wissen des Gegenübers in Bezug auf die verwendete Sprache vom zweisprachigen Individuum nicht berücksichtigt wird. Diese Deutung ist laut Jeuk (2003, 37) fraglich, weil gerade die Fähigkeit, einzelne, richtige Wörter einer anderen Sprache in die Zielsprache einfügen zu können, auf Kompetenzen der Aufrechterhaltung der Kommunikation hinweist.

Ob und inwiefern Jeuks theoretische Ausführungen zur Aufdeckung der Forschungslücken führten, wird im Zentrum der Überlegungen des folgenden Unterkapitels stehen.

2.2 Forschungslücken der Studie von Jeuk

Im vorstehenden Kapitel wurde erwähnt, dass der Theorierahmen der Untersuchung von Jeuk vielfältig und komplex ist. Während seiner detaillierten Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen formulierte der Autor einige Forschungslücken. Zunächst werden diese von ihm formulierte Forschungslücken dargestellt, welche der Autor während der Auseinandersetzung mit der „Interdependenzhypothese“ nach Cummins (1984) sowie der „Hypothese der getrennten Entwicklung“ nach De Houwer (1994, 1995) identifizierte. Im Anschluss daran

werden weitere drei Forschungslücken, welche im Allgemeinen das Thema der Erforschung des Erst- und Zweitspracherwerbs tangieren, dargestellt.

Die „Interdependenzhypothese“ besagt, „dass sich die Zweitsprache auf der Grundlage einer intakten Erstsprache entwickelt, von der die Zweitsprache profitiert“ (Cummins 1984; zit. n. Jeuk 2003, 25). Aus diesem Grund wird laut Jeuk (2003, 56) in verschiedenen Kontexten gefordert, dass die Bildung der Kinder mit Migrationshintergrund auch in deren Herkunftssprachen erfolgen soll. Bisher wurde aber darüber nichts gesagt, „wie dies organisatorisch und pädagogisch umgesetzt werden kann“ (ebd.). Demnach müsste erstens gezeigt werden, wie sich die Förderung der Erstsprache auf die Zweitsprache auswirkt, zweitens müsste geklärt werden, wie der Zweitspracherwerb zu fördern wäre. Hier sieht Jeuk (2003, 56) „einen Bedarf der grundlegenden empirischen Forschung“.⁹

Weiters wird laut Jeuk immer wieder vermutet, dass unzureichende Kenntnisse in der Erstsprache für eine mangelnde Beherrschung der Zweitsprache verantwortlich gemacht werden. In Anlehnung an die „Interdependenzhypothese“ deutet Jeuk (2003, 29) darauf hin, dass es keine Untersuchungen im Vorschulalter gibt, die eine positive oder negative Auswirkung der Förderung der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb nachweisen. Dies stellt eine weitere Lücke in der Zweitspracherwerbsforschung dar, welche im Rahmen einer Untersuchung überprüft werden kann.

Jeuks Beschäftigung mit der „Interdependenzhypothese“ weist auf eine andere Forschungslücke hin. Vorerst schreibt Jeuk (2003, 33), dass im Sinne der „Interlanguagehypothese“¹⁰ das Mischen von Sprachen als produktive Erwerbsstrategie zu sehen ist. Interferenzen sind hier das wahrnehmbare Ergebnis von „Lern- und Kommunikationsstrategien“ (ebd.) und werden dann eingesetzt, wenn ein Lernender mit der Aufgabe, die Kommunikation aufrechtzuerhalten, konfrontiert wird. Analog müsste das auch aus der Sicht der „Interdependenzhypothese“ der Fall sein. Demnach, so Jeuk (2003, 34), „müssten Mischungen und Interferenzen beobachtbare Konsequenzen sein“, wenn der Erwerb der zweiten Sprache auf der ersten Sprache aufbaut. Laut Jeuk (ebd.) lassen sich Beschreibungen solcher Bezüge weder bei Cummins (1984) noch bei Skutnabb-Kangas (1976) finden. Somit müsste zuerst geklärt werden, welcher Stellenwert Interferenzen (Sprachmischungen) in den jeweiligen Situationen der Kommunikation zukommt (ebd.). Diese werden häufig als negative Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit gesehen, obwohl

⁹ Was Jeuk mit der grundlegenden empirischen Forschung meint, wird von ihm nicht explizit erläutert.

¹⁰ Näheres zur „Interlanguagehypothese“ in Jeuk 2003, 21 ff.

sie bei fast allen Hypothesen zum Zweitspracherwerb als notwendige Begleiterscheinung des Erwerbsprozesses gesehen werden (Jeuk 2003, 34).

Eine weitere von Jeuk formulierte Forschungslücke steht in engem Zusammenhang mit der „Hypothese der getrennten Entwicklung“ nach De Houwer (1994, 1995). Bezüglich dieser Annahme deutet der Autor auf zwei Aspekte hin: Einerseits müsste die Übertragbarkeit dieser Hypothese auf andere Altersgruppen und Spracherwerbskontexte überprüft werden (de Houwer 1995; zit. n. Jeuk 2003, 32) und andererseits ist nicht geklärt, „bis zu welchem Alter von simultanem Erwerb zweier Sprachen und damit von der Annahme der getrennten Entwicklung ausgegangen werden kann“ (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000; zit. n. Jeuk 2003, 32). Diese Aspekte könnten im Rahmen einer Untersuchung überprüft werden.

Von dem Hintergrund dieser Hypothese leitete Jeuk die nächste Forschungslücke ab. Ausgehend von dieser *Annahme* lässt sich in Anlehnung an De Houwer (1994; zit. n. Jeuk, 30) ableiten, dass sich die „morphosyntaktischen Systeme beider Sprachen getrennt voneinander entwickeln“. Das gründet in dem Prinzip „eine Sprache – eine Person“ (Kielhöfer & Jonekeit 1998; zit. n. Jeuk 2003, 34). In diesen Untersuchungen ist für Jeuk allerdings nicht klar, ob die Sprachtrennung auf der Praxis der Bezugsperson beruht oder ob sie das Kind von sich aus leistet. Laut Jeuk (2003, 44) wird öfters angenommen, dass wenn der Input nicht getrennt wird, Kinder nicht lernen die Sprachen voneinander getrennt zu gebrauchen. Demgegenüber stehen Beobachtungen von Porsché (1983, 69f; zit. n. Jeuk 2003, 44), in welchen Kinder von sich aus die Trennung der Sprachen einfordern, „indem sie sich weigern, mit manchen Personen oder in bestimmten Situationen eine bestimmte Sprache zu sprechen“. Die dargestellten Positionen könnten im Rahmen einer Studie untersucht werden.

Bereits am Anfang seiner Ausführungen macht Jeuk (2009, 9) darauf aufmerksam, dass „in Bezug auf den Zweitspracherwerb im Kindergarten so gut wie keine Forschungsergebnisse (vorliegen; Anm.d.V.)“. Jeuk behauptet weiter, dass die Ergebnisse in den Publikationen, welche den Erwerb der zweiten Sprache im Kindergarten als Gegenstand angeben, aus den Untersuchungen zum Zweitspracherwerb mit bilingualen Kindern übertragen werden (ebd., 65). In diesem Zusammenhang stellt sich Jeuk die Frage, ob und inwieweit diese Ergebnisse auf den sukzessiven Zweitspracherwerb, insbesondere türkischer Kinder, übertragbar wären (ebd., 131). Dies deutet implizit auf eine weitere Forschungslücke hin.

Angesichts der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes lassen sich nach Jeuk ebenfalls kaum längsschnittlich angelegte Forschungsdesigns finden, die eine größere Probandenzahl „mit der notwendigen Gründlichkeit und Tiefe untersuchen“ (Jeuk 2003, 119). Da seine Untersuchung in den Jahren 1999/2001 durchgeführt wurde, könnte vermutet werden, dass diese Aspekte vor über zehn Jahren noch wenig im Zentrum des Forschungsinteresses standen. Der Ist-Zustand des Jahres 2012 stellt einen weiteren Untersuchungsgegenstand dar.

Während der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Rahmen konnte eine weitere von Jeuk identifizierte Forschungslücke gefunden werden. Im Verlauf seiner Untersuchung wäre es für Jeuk wünschenswert gewesen, die Kenntnisse der von ihm untersuchten Kinder in ihrer Erstsprache „systematischer zu erheben“ (Jeuk 2003, 148). Neben organisatorischen Fragen¹¹ ergab sich unter anderem ein methodologisches Problem. Für die deutsche Sprache beginnen gängige diagnostische Verfahren meist mit 3;6 Jahren. Es konnten von Jeuk keine solchen Verfahren für die türkische Sprache gefunden werden. Daher kann vermutet werden, dass zum Untersuchungszeitpunkt keine diagnostischen Verfahren für die türkische Sprache existierten (ebd., 148). Ähnlich wie bei der Forschungslücke in Bezug auf die Sprachförderung ist in diesem Kontext die Zeit von Jeuks Untersuchung zu bedenken. Sollte es aber auch in der jetzigen Zeit keine derartigen Verfahren geben, könnten diese im Rahmen einer Studie entwickelt werden.

Jeuks ausführliche Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund seiner Untersuchung führte zur Aufdeckung mehrerer Forschungslücken. Ob er selbst einige davon aufgreift, wird im nachstehenden Kapitel, welches Forschungsziele und Fragestellungen seiner Untersuchung umfasst, geklärt.

2.3 Forschungsziele und Fragestellungen der Studie von Jeuk

Im folgenden Kapitel stehen zuerst Jeuks Forschungsziele im Zentrum der Betrachtung. Da sich die Forschungsziele in den Forschungsfragen widerspiegeln, werden diese anschließend dargestellt.

Im vorstehenden Kapitel wurde darauf hingewiesen, dass Jeuks Auffassung nach (Jeuk 2003, 65), die Ergebnisse aus Untersuchungen zum Zweitspracherwerb mit bilingualen Kindern auf

¹¹ Was Jeuk mit „organisatorischen Fragen“ meint, wird von ihm nicht näher erläutert.

den sukzessiven Zweitspracherwerb von Migrantenkindern übertragen werden, welche die Zweitsprache etwa ab dem dritten Lebensjahr erwerben. Laut Jeuk wurde aber bisher nicht geklärt, ob und inwieweit diese Ergebnisse auf den sukzessiven Zweitspracherwerb, insbesondere türkischer Kinder, übertragbar wären (Jeuk 2003, 131). Daraus leitete Jeuk (ebd.) das Ziel seiner Studie ab: Im Zentrum stand „die Dokumentation und Analyse des sukzessiven Zweitspracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Bezug auf die Semantik“, um Erkenntnisse über den „sukzessiven Zweitspracherwerb“ zu gewinnen. Um dieses Ziel zu erreichen, entschied er sich für die Untersuchung des Lexikonerwerbs der türkischen Migrantenkinder (ebd., 10). Der Autor versuchte anhand der von ihm erhobenen Daten „die Sprachentwicklung im Hinblick auf Verhaltensweisen, die das Kind zum Schließen semantischer Lücken, zum Lernen neuer Wörter nützt“ (ebd.), zu beschreiben.

Des Weiteren sollte die morphosyntaktische Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch dargestellt werden (Jeuk 2003, 10). Hier knüpfte Jeuk an die „Annahme der getrennten Entwicklung“ (ebd., 32) an, um zu klären, ob auch bei den türkischen Kindern in deutschen Kindertageseinrichtungen die morphosyntaktische Entwicklung in beiden Sprachen in getrennten Linien erfolgt.

Neben der morphosyntaktischen Entwicklung breitete sich Jeuks (2003, 10) Forschungsvorhaben auf die Zunahme des Wortschatzes und die Verteilung der Wortarten aus. Diese drei Aspekte wurden von dem Autor untersucht, „um einen Bezug zu allgemeinen Daten der Sprachentwicklung herzustellen“ (ebd., 10).

In Anlehnung an die „Interdependenzhypothese“ war es für Jeuk (2003, 30) wichtig zu klären, ob sich eventuell beobachtbare Defizite im Erwerb der Zweitsprache mit einer unzureichenden Entwicklung der Erstsprache begründen lassen. Ebenfalls war für Jeuk (ebd., 10) die Frage interessant, „wie Kinder ihr Wissen aus der Erstsprache einsetzen, um die zweite Sprache zu lernen“.

Weiters verglich Jeuk (2003, 132) die erhobenen Daten „mit dem natürlichen Erstspracherwerb“. Anhand „vergleichbarer Muster und Erwerbssequenzen sollten Konsequenzen für die Beobachtung und Sprachförderung gezogen werden“ (ebd.). Jeuk hatte des Weiteren ein Interesse am Ableiten von Vermutungen hinsichtlich der Frage, „wieso

türkische Migrantenkinder häufig Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch haben“ (Jeuk 2003, 132).

Aus den bereits genannten Zielen seiner Untersuchung formulierte Jeuk Fragestellungen, die im nächsten Schritt dargestellt werden.

Jeuks Hauptfragestellung lautet:

„Wie erwerben türkische Migrantenkinder in deutschen Kindertageseinrichtungen in ihrem ersten Kindergartenjahr Teile des Lexikons der Zweitsprache Deutsch?“ (Jeuk 2003, 132).

Um sich der Beantwortung der Fragestellung zu nähern, entwarf Jeuk folgende Untersuchungsfragen:

1. „Welches sprachliche Vorwissen bringen die Kinder mit?
2. Sind die beobachtbaren Verhaltensweisen des Bedeutungserwerbs mit denen vergleichbar, die Kinder im natürlichen Erstspracherwerb zeigen?
3. Gibt es Verhaltensweisen, die eher mit der Zunahme des Wortschatzes korrespondieren als andere?
4. Welche Formen von Sprachmischungen lassen sich beobachten?
5. Lassen sich formalsprachliche Aspekte (Wortarten, grammatische Entwicklung) mit dem monolingualen Erstspracherwerb vergleichen?“ (Jeuk 2003, 132)

Zur Beantwortung der genannten Forschungsfragen erarbeitete Jeuk ein forschungsmethodisches Vorgehen, welches im Zentrum des nächsten Kapitels steht.

2.4 Forschungsmethodisches Vorgehen der Studie von Jeuk

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise von Jeuks Untersuchung geschildert. Diese umfasst neben der Darstellung der Stichprobe auch die Beschreibung der eingesetzten Forschungsinstrumente sowie der Datenerhebung und der Datenauswertung.

2.4.1 Darstellung der Stichprobe

In Anlehnung an Rehbein u.a. (1996, zit. n. Jeuk 2003, 135) wird die Wahl der Probanden in Abhängigkeit von der Fragestellung, dem Erkenntnisinteresse, „der Nationalität der Kinder, dem Alter, dem Eintrittsalter in den Kindergarten und der Bereitschaft der Familien zur

Mitarbeit“ vorgenommen. Da Jeuk bereits als Ziel seiner Untersuchung die Dokumentation und Analyse des sukzessiven Zweitspracherwerbs türkischer Migrantenkinder explizierte, wählte er für seine Untersuchung ausnahmslos Kinder türkischer Herkunft, deren Erstsprache Türkisch war und die im Jahr 1999/2000 neu in den Kindergarten kamen. Bevor näher auf die Beschreibung der Stichprobe eingegangen wird, soll nun der Blick auf die Auswahl der Kindergärten gelenkt werden.

Jeuk entschied sich für den Kindergarten als Ort der Erhebung. Zum einen war es für ihn einfacher, mit so vielen Familien und jenen Kindern, die er untersuchen wollte, in Kontakt zu treten. Andererseits „konnten in der Einrichtung bis zu drei Kinder an einem Vormittag (untersucht; Anm.d.V.) werden“ (Jeuk 2003, 136).

Jeuk (ebd.) wählte drei Kindertagesstätten, die „in so genannten sozialen ‚Brennpunkten‘“ liegen. In den Gruppen bewegte sich der Anteil der Migrantenkinder zwischen 60 und 80%. Dabei bildeten die türkischen Migrantenkinder in allen Einrichtungen die größte Gruppe. Für bis zu 7 Stunden in der Woche kamen laut Jeuk in die meisten Kindergartengruppen Sprachhelferinnen, die „sich gezielt um die Migrantenkinder kümmern (sollten; Anm.d.V.)“ (ebd.).

In die ausgewählten Kindertageseinrichtungen traten zwischen September und Oktober 1999 15 Kinder türkischer Herkunft ein. Sie waren beim Eintritt in den Kindergarten zwischen 3;0¹² und 3;6 Jahre alt. In die Untersuchung konnten Daten von neun Kindern – drei weiblich, sechs männlich – aufgenommen werden. Die anderen sechs Kinder wurden in die Untersuchung nicht aufgenommen, weil die Kinder selbst oder ihre Eltern eine Teilnahme an der Untersuchung verweigerten „oder der Besuch des Kindergartens zu unregelmäßig“ (Jeuk 2003, 136) war.

Bevor mit den Tonaufnahmen begonnen werden konnte, war es für Jeuk (2003, 136) wichtig, „eine stabile emotionale Basis zu den Kindern“ aufzubauen. Das erreichte er mit einem regelmäßigen Besuch an einem Vormittag in der Woche. Während dieses Besuchs versuchte er, mit den Kindern eine Vertrauensbasis aufzubauen, „was in der Regel zwischen 6 und 8 Wochen dauerte“ (ebd.). Der Autor versuchte das Vertrauen der Kinder zu gewinnen, da es im

¹² Mit der Bezeichnung 3;0 ist das Alter gemeint. Die Zahl 3 steht für die Jahre und die Zahl 0 für die Monate, das heißt drei Jahre und null Monate alt.

Kontext der Erhebung „freier Sprachproben¹³ von zentraler Bedeutung (ist; Anm.d.V.)“ (Apeltauer 2000; zit. n. Jeuk 2003, 133).

2.4.2 Eingesetzte Forschungsinstrumente

In seiner Untersuchung setzte Jeuk drei Forschungsinstrumente ein. Zur Erhebung der Sozialdaten der untersuchten Kinder wandte er einen eigens entwickelten Fragebogen an, der sowohl an die Eltern als auch an die Erzieherinnen gerichtet wurde (Jeuk 2003, 138ff). Die Interaktionen zwischen Jeuk und den einzelnen Kindern wurden von ihm mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Die sprachlichen Interaktionen wurden mit Hilfe eines Kategorienrasters ausgewertet. In einem weiteren Schritt werden diese Instrumente näher beschrieben.

Wie erwähnt wurden von Jeuk (2003, 137) die Sozialdaten der untersuchten Kinder mittels halbstandardisierter Interviews mit deren Eltern und Erzieherinnen¹⁴ erfasst.

Der von ihm erstellte Fragebogen für die Eltern umfasste neben dem Namen des Kindes, seines Geschlechts und seines Geburtsdatums auch sonstige Sozialdaten wie Geburtsort/Geburtsland/Einreisedatum, vorhandene Geschwister, Vorkenntnisse in der deutschen Sprache, Familiensprache(n) und bevorzugte Sozialkontakte, Spielorte sowie Tätigkeiten. Darüber hinaus richtete sich Jeuks Interesse auf die Sozialdaten der Mutter und des Vaters wie Geburtsjahr, Geburtsland, Einreisedatum, Beruf, diverse Informationen zum Schulbesuch sowie Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse in Deutsch. Jeuks Ziel war „sich ein Bild von der sprachlichen Lebenswelt des Kindes zu machen“ (ebd.).

Neben dem Fragebogen der Eltern entwickelte Jeuk auch einen Fragebogen für Erzieherinnen. Ebenso wie beim Elternfragebogen wurden die Sozialdaten der einzelnen Kinder erfragt. Bei der Befragung der Erzieherinnen galt Jeuks Interesse besonders dem von der Erzieherin „eingeschätzten Sprachverhalten des Kindes sowie sein Verhalten im Kindergarten“ (Jeuk 2003, 139).

¹³ Siehe Kapitel 2.4.3.2 „Erhebung der freien Sprachproben“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

¹⁴ Die Abbildung der von Jeuk entwickelten Fragebögen für die Eltern und Erzieherinnen findet sich im Anhang der vorliegenden Diplomarbeit.

Mittels eines Tonbandgerätes wurden von Jeuk (2003, 140) die Interaktionen in einer „face-to-face Situation“ aufgenommen. Da der Beobachter ein Teil des Geschehens ist, handelt es sich hier um eine spezielle Form der teilnehmenden Beobachtung. Jeuk wollte ursprünglich die sprachlichen Interaktionen zwischen ihm und jedem einzelnen Kind mit einer Videokamera aufnehmen. Dies erwies sich für den Autor als unmöglich, da „sowohl (er; Anm.d.V.) als auch die Kinder dadurch zu sehr abgelenkt wurden“ (ebd., 137). Das Tonbandgerät lag auf dem Tisch bereit, sodass bei Bedarf nur die Aufnahmetaste gedrückt werden musste.

Für die Auswertung des vorhandenen Materials entwickelte Jeuk (2003, 134) in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ein Kategorienraster, um sowohl die Aspekte des semantischen Lernens zu untersuchen (ebd.) als auch die Sozialdaten der Kinder und Rahmenbedingungen zu beschreiben. Das Kategorieraster setzt sich aus vier Bereichen zusammen: „Sozialdaten und Rahmenbedingungen“, „Analyse semantischer Verhaltensweisen“, „Erstsprache“ und „formalsprachliche Aspekte“ (ebd., 147ff). Diese Untersuchungsbereiche werden im Kapitel 2.4.4 „Datenauswertung“ ausführlich dargestellt.

2.4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Teilen, die in der Folge in zwei Unterkapiteln dargestellt werden. Im Rahmen des ersten Teils der Erhebung führte Jeuk halbstandardisierte Interviews mit den Eltern und Erzieherinnen¹⁵, um die Sozialdaten der Kinder zu erfassen (Jeuk 2003, 137). Die Datensammlung im zweiten Teil konzentriert sich auf die Erhebung der freien Sprachproben.

2.4.3.1 Erfassung der Sozialdaten der Kinder

Mit der Erfassung der Sozialdaten der untersuchten Kinder beschrieb Jeuk (2003, 133) ihre „Lebenswelt und die Sozialisationsbedingungen“. Da die sozialen Aspekte für ihn nicht im Zentrum der Untersuchung standen, entschied er sich für halbstandardisierte Interviews mit den Eltern¹⁶ der ausgewählten Kinder sowie den Erzieherinnen.¹⁷ Diese Fragebögen dienten dazu, „sich ein Bild von der sprachlichen Lebenswelt des Kindes zu machen“ (ebd., 137).

¹⁵ Siehe Kapitel 2.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

¹⁶ Siehe Anhang 1 in der vorliegenden Diplomarbeit.

¹⁷ Siehe Anhang 2 in der vorliegenden Diplomarbeit.

In Anlehnung an Rehbein u.a. (1996) zählte Jeuk (2003, 137) jene Aspekte wie „(sprachliche) Bildung der Eltern, die Geschwisterkonstellation, die Einstellung der Familie zu beiden Sprachen und die daraus resultierenden Familiensprachen“ ebenfalls zur „sprachlichen Lebenswelt des Kindes“. Um die Kontextfaktoren möglichst differenziert beschreiben zu können, entwickelte Jeuk (ebd.) einen Fragebogen, der für ihn die bereits aufgezählten, relevanten Daten erfasst. Dieser wurden in der Mitte des Untersuchungszeitraumes von den Eltern ausgefüllt (ebd.).

Bei der Befragung der Erzieherinnen waren für Jeuk (ebd., 139) die Informationen bezüglich der Sprachdaten sowohl für Deutsch als auch für Türkisch sowie Verhaltensbeobachtungen bedeutsam. Ziel dieser Befragung war es, „das sprachliche Verhalten des Kindes zu seinem allgemeinen Verhalten in Beziehung“ zu setzen (ebd.).

2.4.3.2 Erhebung der freien Sprachproben

Um den Lexikonerwerb der Kinder zu dokumentieren, entschied sich Jeuk (2003, 133) für eine einzelfallorientierte, qualitative Analyse auf der Basis „freier Sprachproben“. Die Erhebung „freier Sprachproben“ diente ebenfalls als Basis für die Analyse der semantischen Verhaltensweisen. Die freien Sprachproben wurden mittels eines Tonbandgerätes aufgenommen.

Freie Sprachproben liegen laut Jeuk (2003, 119) den „naturalistischen Methoden“ (Mißler 1993, 99) zugrunde und haben zum Ziel „zu unterschiedlichen Zeiten der kindlichen Entwicklung sprachliche Elemente und Regeln der Verknüpfung zu ermitteln“ (Mißler 1993, 99; zit. n. Jeuk 2003, 120). In möglichst natürlichen Situationen sollen mit Hilfe adäquaten Materials sprachliche Äußerungen der Kinder angeregt werden, sodass „bei der Interpretation Interaktionszusammenhänge, semantische Verhaltensweisen sowie formalsprachliche Aspekte analysiert werden“ können (Jeuk 2003, 133).

Wie ich im Unterkapitel „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ erwähnte, wurden die sprachlichen Äußerungen der Kinder in einer „face-to-face Situation“ mit Jeuk (2003, 140) mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Diese Aufnahmen fanden einmal pro Woche am Vormittag statt. Die wöchentliche Interaktion mit den Kindern ermöglichte, die gewonnene Vertrauensbasis durchwegs aufrechtzuerhalten.

Da Tonbandaufnahmen mit mehreren Kindern als Kommunikationspartner gleichzeitig sehr schwierig auszuwerten sind und der Lärmpegel in der Gruppe hoch war, entschied sich Jeuk für Aufnahmen in einem Nebenraum, um die spätere Auswertung der sprachlichen Äußerungen gewährleisten zu können.

Bei seinen Besuchen im Kindergarten nahm er immer ein Kind aus der Kindergartengruppe heraus. Dieses Kind durfte sich zu diesem Zeitpunkt in keiner Aktivität befinden. Jeuk ging mit dem Kind in den Nebenraum, in dem das Tonbandgerät schon bereitgestellt war, sodass er nur die Aufnahmetaste drücken musste.

Welche Tätigkeit die Basis der Interaktion zwischen Jeuk und dem Kind war, wurde durch das Kind bestimmt. Jeuk stellte eine Kiste mit Gegenständen bereit, aus der die Kinder auswählen durften. In dieser Kiste befanden sich beispielsweise „Gummitiere und Zäune, Autos, ein kleines Puzzle, Minibücher, Figuren aus Überraschungseiern, zerlegbare oder kaputte Autos und Flugzeuge, ein Kreisel, ein Kaleidoskop, ein Paar Legosteine usw.“ (Jeuk 2003, 142). Die Vielfältigkeit des Angebots bot eine Vielzahl an Kommunikationsmöglichkeiten. Die kaputten und zerlegbaren Spielsachen sowie das Aushandeln des Spiels mit Jeuk gaben einen zusätzlichen Anreiz zur Kommunikation. Laut Jeuk (ebd.) war die „Dauer der Situation von der Bereitschaft des Kindes abhängig.“ Während die ersten Aufnahmen zwischen fünf und zehn Minuten dauerten, verlängerten sich die Interaktionen im Verlauf der Untersuchung auf bis zu 30 Minuten.

Die Datenerhebung erstreckte sich von September 1999 bis Juli 2000. In dieser Zeit wurden 31 Aufnahmetermine vereinbart. Diese Termine wurden aufgrund von Krankheiten der Kinder, Urlaubsaufhalten der Familie und Aktivitäten der Kindergartengruppe reduziert. Die maximale Anzahl an „Dokumenten eines Kindes beträgt 25, die minimale 15“ (Jeuk 2003, 145). Bei den untersuchten Kindern liegen im Schnitt 19 Dokumente mit einer Durchschnittsdauer von 15 Minuten vor. Um diese Daten vergleichbar und auswertbar zu machen, wurde das Material von Jeuk im Sinne der Aufbereitung reduziert und gruppiert, indem die elf Erhebungsmonate in drei Auswertungsabschnitte aufgeteilt wurden.

1. Auswertungsabschnitt	September 1999 – Jänner 2000
2. Auswertungsabschnitt	Februar 2000 – April 2000
3. Auswertungsabschnitt	Mai 2000 – Juli 2000

Abbildung 1: Auswertungsabschnitte in der Untersuchung von Jeuk (eigene Abbildung)

Der erste Auswertungsabschnitt wurde länger angelegt, da dieser den Aufbau der Vertrauensbasis zu Jeuk umfasste, was in der Regel sechs bis acht Wochen dauerte. Von jedem Abschnitt wurden zur Auswertung drei Tonbandaufzeichnungen, jeweils aus jedem Monat, ausgewählt und zwar jene, auf denen das Kind am meisten spricht. Die ausgewählten

Tonbandaufnahmen wurden von Jeuk transkribiert. Diese Vorgehensweise wird im nächsten Schritt beschrieben.

Für die Transkription der erhobenen Daten wählte der Autor ein „diskurs-analytisches Transkriptionssystem“. Laut Jeuk (2003, 142) und in Anlehnung an Ehlich & Rehbein (1976) wird in Deutschland hierfür am häufigsten die „Halbinterpretative Arbeitstranskription“ (HIAT) benutzt. Da bei der Auswertung mit HIAT Parameter berücksichtigt werden, die für Jeuk das Dokument schwer lesbar machten, entwickelte er ein „eigenes Transkriptionssystem“ (Jeuk 2003, 143). Hierbei handelte es sich um „gängige Textverarbeitungsprogramme“¹⁸, die über benötigte Funktionen für die halbinterpretative Transkription verfügen. Der auffallende Unterschied zu HIAT besteht darin, dass Jeuk (ebd.) in Anlehnung an Boettcher (1999, 196ff) statt der bei der HIAT gewohnten Partiturschreibweise eine „Spaltenschreibweise“ wählte. Bei der Spaltenschreibweise wird jedem Sprecher eine Spalte zugeordnet. Das ist dann besonders geeignet, „wenn es sich um zwei Kommunikationspartner handelt“ (Mißler 1993, 116; zit. n. Jeuk 2003, 143). In den Transkripten erscheint das Kind in der linken Spalte (Abbildung 2), somit wird das Interesse auf die Aussagen des Kindes gelenkt.

Laut Jeuk (2003, 143) ist es auch bei dieser Schreibweise möglich, „Bezüge des Kindes auf eigene zuvor gemachte Äußerungen (vertikale Interpretation) ebenso zu berücksichtigen, wie Bezüge zum Kommunikationspartner (horizontale Interpretation)“. Der Text wurde von Jeuk in Äußerungen¹⁹ gegliedert, „das heißt, jede Äußerung des Kindes erhält eine eigene Zeile mit Nummerierung, die als Absatz formatiert ist“ (ebd.). Der Nachteil bei der Spaltenschreibweise ist die nicht einfache „Darstellung von Simultaneität der Redeeinheiten“ (ebd., 144). Dies löste Jeuk, indem die „gleichzeitigen Redeanteile geschrieben und mittels Unterstreichung spezifiziert wurden“ (ebd.).

Talat 8M

80 Ja.	
81 Aber sitzen wieder (zeigt Mann).	
82	Der soll wieder sitzen?
83 Ja.	
84 Mach du die da hin.	

Abbildung 2: Beispiel eines Transkripts (Jeuk 2003, 143)

¹⁸ Was Jeuk (2003, 143) unter „gängigen Textverarbeitungsprogrammen“ versteht, wird von ihm nicht erläutert.

¹⁹ „Als Äußerung wird eine relativ abgeschlossene Redeeinheit verstanden, die sich durch Intonation und Inhalt von der nächsten Äußerung abgrenzen lässt“ (Jeuk 2003, 143).

Der Kopf eines Transkripts (Abbildung 3) beinhaltet Dateiname, das Datum, Geburtsdatum (getilgt), Alter des Kindes und eine kurze Situationsbeschreibung.

Aus der Zusammensetzung des geänderten Namens des Kindes sowie seiner Aufenthaltsdauer im Kindergarten in Monaten (M) entsteht der Dateiname. „Unter *im Kiga* erscheint die Zeit, seit der das Kind den Kindergarten besucht. Zudem werden die Dauer der Aufnahme, die Transkribent(in) (eine Studentin) und der Korrektor vermerkt“ (Jeuk 2003, 145). In den Transkriptionen wurden von dem Autor bestimmte Transkriptionszeichen²⁰ für verschiedene Phänomene wie beispielsweise das nonverbale Verhalten, die unverständlichen Passagen, Abbruch und Unterbrechung bzw. Selbstkorrektur, simultanes Sprechen, etc. verwendet (ebd.).

Dateiname: Talat 8M	Datum: 25.05.00	Geb.: XXX	Alter: 3;9
Situation: Spiel mit Duplos		im Kiga: 8M 17T	
Dauer: 13:00	Transkribent(in): XXX	Korrektor: Jeuk.	

Abbildung 3: Kopf eines Transkripts (Jeuk 2003, 145)

Zur Auswertung des Materials entwickelte Jeuk (2003, 134) in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ein Kategorienraster²¹. Zuerst definierte Jeuk innerhalb deduktiver Herleitungen Selektionskriterien für eine Kategorienbildung. Mit diesen Definitionen wurde der Text von ihm durchgegangen, um passende Textstellen zu finden. Sobald diese von ihm gefunden waren, konstruierte der Autor „dafür eine Kategorie in Form eines Begriffes oder Satzes“ (ebd.). Nachdem ein Teil des Materials von Jeuk auf diese Art ausgewertet wurde, überarbeitete er das Kategoriensystem noch einmal und überprüfte es am Material (ebd.). Bei der Festlegung der Kategorien verwendete Jeuk Ankerbeispiele, die er als „Prototypen“ der Kategorie verstand. Diese wurden von ihm in Form bestimmter Textstellen angedeutet. Der auf diese Art und Weise entstandene Kategorienleitfaden wurde von Jeuk erprobt und im Laufe der späteren Materialüberprüfung immer wieder verändert, da manche Aspekte des semantischen Lernens, so Jeuk (ebd.), sich als „nicht untersuchbar (erwiesen; Anm.d.V.), andere Kategorien kamen hinzu oder veränderten sich im Laufe des Auswertungsprozesses“.

²⁰ Genaueres zu Transkriptionszeichen siehe Jeuk 2003, S.145.

²¹ Das Kategorienraster wird im Unterkapitel „Datenauswertung“ der vorliegenden Diplomarbeit näher dargestellt.

Wie die Datenauswertung von Jeuk durchgeführt wurde, ist der Inhalt des nachstehenden Kapitels.

2.4.4 Datenauswertung

Wie im Unterkapitel „Eingesetzte Forschungsmethoden“ erwähnt wurde, entwickelte Jeuk (2003, 134) für die Datenauswertung ein Kategorienraster. Das Kategorienraster setzt sich aus vier Bereichen zusammen: (1) Sozialdaten und Rahmenbedingungen, (2) Analyse semantischer Verhaltensweisen, (3) Sprachmischungen und (4) formalsprachliche Aspekte. Diese werden in den nächsten Schritten dargestellt (ebd., 147ff).

2.4.4.1 Auswertung der Sozialdaten und Rahmenbedingungen

Dem *ersten Bereich* liegen die Sozialdaten und Rahmenbedingungen zugrunde. Anhand der Eltern- und Erzieherinnenfragebögen²² versuchte Jeuk (2003, 137ff), die Lebenssituation des Kindes darzustellen. Im Vordergrund stand für den Autor die Frage „welche Bedeutung die türkische Erstsprache und die deutsche Zweitsprache in der Familie und im Kindergarten für das Kind haben“ (ebd., 147). Um diese Frage beantworten zu können, erstellte Jeuk folgende Leitfragen zur Untersuchung der Rahmenbedingungen des Spracherwerbs:

1. „Wie sind die Kompetenzen des Kindes in der Erstsprache (Einschätzung des Umfelds)?
2. Wie sind die Kompetenzen des Kindes in der Zweitsprache zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten (Einschätzung des Umfelds)?
3. Welche Rolle spielt die Erstsprache zu Hause?
4. Welche Rolle spielt die Zweitsprache zu Hause?
5. Welche Rolle spielen die beiden Sprachen in der Kindertageseinrichtung?
6. Wie ist die Geschwisterkonstellation, auch im Hinblick auf den Sprachkontakt?
7. Wie ist der (sprachliche) Bildungsstand der Eltern?
8. Wie lange dauert es, bis das Kind beginnt, im Kindergarten Deutsch zu sprechen?
9. Spricht das Kind mit anderen Kindern Türkisch und / oder Deutsch?
10. Spricht das Kind mit den Erzieherinnen Türkisch und / oder Deutsch?
11. Wie lässt sich das Verhalten des Kindes beschreiben?
12. Wie beurteilen die Erzieherinnen den (Zweit)spracherwerb des Kindes?“ (Jeuk 2003, 148)

²² Siehe Kapitel 2.4.3.1 „Erfassung der Sozialdaten der Kinder“ sowie Anhang 1 und 2 in dieser Diplomarbeit.

Jeuk (2003, 148) nutzte diese Leitfragen zur Darstellung der „Sozialdaten und Rahmenbedingungen“, die in Form einer Beschreibung der Lebenssituation jedes Kindes erfasst wurden.

Da es aufgrund der organisatorischen Gegebenheiten²³ und der methodologischen Probleme nicht möglich war, die Kenntnisse der Kinder in ihrer Erstsprache systematisch zu erheben, handelt es sich hinsichtlich der Erstsprache der Kinder um Einschätzungen der Eltern, der Erzieherinnen, Jeuks selbst sowie der türkischsprachigen Studentinnen und Sozialarbeiterinnen (Jeuk 2003, 148). Diese Informationen liefern laut Jeuk ausschließlich Hinweise über den Stand der Erstsprache der Kinder und dürfen nicht überbewertet werden. Jeuk nimmt an, „dass (zum einen; Anm.d.V.) die Kinder ihre Erstsprache altersgemäß beherrschen“ (ebd.) und ihre Kenntnisse in der Zweitsprache sehr gering sind.

2.4.4.2 Analyse semantischer Verhaltensweisen

Die Analyse semantischer Verhaltensweisen²⁴ stellt den *zweiten Bereich* des Kategorienrasters dar. Mittels dieser Analyse untersuchte Jeuk den Ausbau und die Erweiterung des Lexikons bei den Migrantenkinder. Um die Erweiterung des Lexikons der Kinder zu erforschen, identifizierte beziehungsweise segmentierte Jeuk (2003, 149) die kindlichen Äußerungen. Das schuf die Basis für eine weitere Analyse. Nach Jeuk (ebd.) bietet sich „für die Analyse semantischer Kompetenzen (Wortsemantik) das Lexem²⁵ als kleinster Eintrag in das (mentale) Lexikon an.“ Das Kategorienraster für diesen Bereich umfasste folgende Kategorien, die im nächsten Schritt dargestellt werden:

- Such- und Ausweichverhalten
- Deixis
- Imitation
- Ersetzungen
- Fragen
- Korrekturen
- Aspekte des Bedeutungswandels

²³ Jeuk erläutert nicht, was er unter organisatorischen Gegebenheiten versteht. Da er diesen Aspekt im Zusammenhang mit der Erhebung der Kenntnisse in der Erstsprache (Türkisch) erwähnt, kann vermutet werden, dass das hinzuziehen zusätzlicher Mitarbeiter mit Kenntnissen der türkischen Sprache nicht möglich oder zu langwierig war.

²⁴ Jeuk (2003, 149) wählte für seine Untersuchung den Begriff „Verhaltensweisen“. Dies begründet er damit, dass die Frage, „inwiefern kognitive Strategien dahinter stehen, nicht Gegenstand (seiner; Anm.d.V.) Arbeit“ (ebd.) ist. Darüber hinaus kann er in den „Verhaltensweisen“ der Kinder sowohl die Produktion als auch das Sprachverständnis beobachten (ebd.).

²⁵ Der Begriff Lexem bezeichnet eine Einheit des Wortschatzes, die die begriffliche Bedeutung trägt (Duden 2006, 1074).

Such- und Ausweichverhalten

Jeuk (2003, 150f) fasste im Kategorienraster „Such- und Ausweichverhalten“²⁶ jene Phänomene wie Gestik, Pausenfüller, Reduplikationen, Lautmalereien („Onomatopoen“) und *Ja* als Floskel zusammen.

Zu Beginn der Untersuchung hatte Jeuk (ebd.) die Vermutung, dass die zu untersuchenden Kinder am Anfang nur über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen. Daher griffen sie auf verschiedene Mittel der nonverbalen Kommunikation wie Zeigen, Kopfschütteln etc. zurück. Laut Jeuk können diese nonverbalen Gesten (ebd.) „unter Umständen zu Beginn des Zweitspracherwerbs eine zentrale Rolle spielen“. Da es sich bei dieser Untersuchung um Tonbandaufnahmen handelt, war dieser nonverbale Aspekt für Jeuk schwer zu erheben. In Einzelfällen konnte er auf Notizen zurückgreifen. Die Aspekte der nonverbalen Kommunikation ordnete Jeuk der Kategorie „Gestik“ zu.

Unter „Lautmalereien“ („Onomatopoen“) versteht Jeuk (2003, 150) zum einen den Versuch eines Kindes mittels charakteristischer Geräusche bestimmte Vorgänge bzw. Objekte zu benennen, beispielsweise „das Kind zeigt auf ein Auto, sagt brumm“ (ebd.). Andererseits können diese auch seine Handlungen begleiten, beispielsweise „das Kind fährt mit einem Feuerwehrauto und singt tatütata“ (ebd.). Laut Jeuk „stellen (die Lautmalereien; Anm.d.V.) Versuche des Kindes dar, mittels vokaler Mittel zu kommunizieren“ (ebd.). Der Autor vertritt die Meinung, dass diese paraverbalen Elemente in den ersten Transkripten häufiger auftreten „und als Protoformen von Wörtern interpretiert werden“ können (ebd.).

In Anlehnung an Clashen (1986) sind für Jeuk (2003, 150) „Reduplikationen ein Bestandteil der Einwortäußerungen, am Übergang zur Zweitwortphase“. Sie können auch darauf hindeuten, dass das Kind nach einem passenden Wort sucht, wenn es beispielsweise „Das ist ein ein ein ...“ sagt (ebd.).

„Pausenfüller“ (*äh*, *hm*) sind als ein wesentliches Element jeder Kommunikation zu sehen. Diese können laut Jeuk (2003, 150) auf ein Suchverhalten des Kindes hindeuten.

Das nächste Phänomen, welches in der Kategorie „Such- und Ausweichverhalten“ einen Platz findet ist „*Ja* als Floskel“ (2003, 150). Nach Jeuk lässt sich häufig beobachten, dass Kinder, auch wenn sie nicht verstanden haben, worum es geht, mit „Ja“ antworten. Dies kann entweder als Ausweichverhalten oder als Floskel²⁷ interpretiert werden. Laut Jeuk kommt in

²⁶ Eine Abbildung des Kategorienrasters „Such- und Ausweichverhalten“ findet sich im Anhang der vorliegenden Diplomarbeit.

²⁷ Der Begriff „Floskel“ wird von Jeuk nicht direkt erläutert. Nach der Beschreibung in der Tabelle bedeutet „Floskel“ in Verbindung mit „Ja“, dass ein Kind „Ja“ antwortet, auch wenn es wahrscheinlich die Frage nicht verstanden hat.

dieser Kategorie das „Sprachverstehen des Kindes in besonderer Weise zum Ausdruck“ (Jeuk 2003, 150).

Deixis

Dem Kategorienraster „Deixis“²⁸ ordnete Jeuk (2003, 151f) die gestische Deixis²⁹, die sprachliche Deixis³⁰ und Aufmerksamkeitslenkung zu.

Laut Jeuk (ebd., 151) bezieht sich *Deixis* „in der Regel auf die Situation und erlaubt es dem Gesprächspartner, auf sprachliche Explizierungen zu verzichten“ (ebd.). Den Deiktika werden u.a. Demonstrativpronomen (diese, jene, die), Lokaladverbien (hier, da, dort), Präpositionen (vor, hinter, oben), Personalpronomen (ich, du) zugeordnet (ebd.). Deiktische Elemente spielen laut Jeuk (ebd.) „im frühen Zweitspracherwerb eine Rolle, um beispielsweise Objektwörter zu ersetzen.“ Dies zeigt sich in der „gestischen“ und „sprachlichen Deixis“ (ebd.). Des Weiteren vermutet Jeuk (ebd.), dass die „gestische Deixis“ als ein wichtiges Mittel der Kommunikation am Beginn des Zweitspracherwerbs zu beobachten ist. Schrittweise sollte an Stelle des Zeigens die Sprache treten und Wörter wie beispielsweise das, da, dort, etc. immer mehr von Kindern verwendet werden. Mit Hilfe der „sprachlichen Deixis“ können „Objektwörter, Lokationen (*dort, oben*) und Handlungsverben (*so*) ersetzt werden. Im letzteren Fall muss die Handlung ausgeführt werden“ (ebd.).

Das letzte Element, welches von Jeuk dem Kategorienraster „Deixis“ zugeordnet wurde, ist die „Aufmerksamkeitslenkung“ (Jeuk 2003, 151). Viele Kinder benutzen als Aufmerksamkeitssteuerung die sprachliche Äußerung „guck mal“ oder „guck“, was „eine besondere Form sprachlicher Deixis ist“ (ebd.). Dieser Ausdruck soll das Gegenüber dazu bringen, seine Aufmerksamkeit auf jemanden, auf einen Gegenstand oder in eine bestimmte Richtung zu lenken.

Imitation

Ursprünglich wollte Jeuk (2003, 152) die Fähigkeit des Kindes zum „rapid mapping“³¹ untersuchen. Um diesen Aspekt analysieren zu können, bedarf es eines experimentellen Settings: Dies widerspricht Jeuks Untersuchungssetting, da seine Untersuchungssituation so offen und natürlich wie möglich sein sollte. Daher entschied er sich für die Erhebung der

²⁸ Eine Abbildung des Kategorienrasters „Deixis“ findet sich im Anhang 4 der vorliegenden Diplomarbeit.

²⁹ Gestische Deixis- Kind zeigt auf ein Objekt, einen Ort oder demonstriert eine Handlung (Jeuk 2003, 152).

³⁰ Sprachliche Deixis- Kind ersetzt ein Wort durch Pronomen oder Lokaladverb (Jeuk 2003, 152).

³¹ „Rapid mapping“ besagt, „dass Kinder ab ungefähr 2;0 schon nach ein- oder zweimaligem Hören neue Wörter in ihr Lexikon übernehmen können“ (Jeuk 2003, 152).

„Imitation“³². Jeuk (2003, 152) schreibt: „Imitation (ist; Anm.d.V.) der Aspekt des *rapid mappings*, der bei der Analyse freier Sprachproben beobachtet werden kann und auch im Erstspracherwerb häufig auftritt“. Bei der Imitation ist ein aktiver Erwerb zwar sichtbar, so Jeuk, aber es kann nicht beurteilt werden, ob es sich hier um eine einmalige Imitation im Sinne von Nachahmung handelt oder „ob das Kind das Wort in sein Lexikon aufgenommen hat“ (ebd.).

Ersetzungen

Jeuk ordnet dem Kategorienraster „Ersetzungen“³³ folgende Kategorien zu: Reduktion, Paraphrasie und Wortneuschöpfung (Jeuk 2003, 153f). Diese sind laut Jeuk feste Bestandteile des Spracherwerbs.

Wenn ein Kind ein Wort nicht kennt, versucht es, dieses durch ein einfacheres Wort zu ersetzen, das in bestimmten Situationen passend erscheint wie beispielsweise Ding, Sache, machen, tun, etc. Jeuk (2003, 153) bezeichnet diese „Ersetzungen“ auch als „Passe-par-tout- oder Joker-Wörter“, die in unterschiedlichen Situationen passen. In Anlehnung an Apeltauer (1987) nennt Jeuk (ebd.) diese Strategie „Reduktion“. Hierbei wird „ein Element durch ein anderes, einfacheres“ ersetzt (ebd.).

Laut Jeuk (2003, 153) „ist das Ersetzen eines Wortes durch phonologisch oder semantisch ähnliche Wörter“, beispielsweise Schule statt Schuhe, eine weitere Form der Ersetzung. Es ist bekannt, dass Kinder bis ins Vorschulalter mit gleichklingenden Wörtern („Homophonie“) und mit unterschiedlichen Bedeutungen Probleme haben (ebd., 153f). Diese Phänomene ordnete Jeuk der Kategorie „Paraphrasie“ (ebd.) zu.

Der Einsatz von Eigenschöpfungen („Neologismen“) ist eine weitere Möglichkeit der Ersetzung (Jeuk 2003, 154). In diesem Fall identifizieren die Kinder zuerst Wurzeln und Affixe, die eine Basis für die Wortbildung sind. „Dann müssen sie für eine einzelne Bedeutung jeweils eine eigene Form finden“ (ebd.). Die Neubildung erfolgt mittels dreier Faktoren: Einfachheit, Transparenz und Produktivität. Für Jeuk (ebd.) wurde bei der Interpretation von Neologismen wichtig, „ob und in welchem Umfang solche Bildungen überhaupt auftreten“.

³² Die Abbildung des Kategorienrasters „Imitation“ findet sich im Anhang 5 der vorliegenden Diplomarbeit.

³³ Eine Abbildung des Kategorienrasters „Ersetzungen“ findet sich im Anhang 6 der vorliegenden Diplomarbeit.

Fragen

Der Kategorienraster „Fragen“³⁴ setzt sich aus zwei Fragetypen zusammen: „Fragen nach Wörtern“ und „Fragen nach Zusammenhängen“ (Jeuk 2003, 154). Fragen gehören nicht nur zu den Verhaltensweisen der Kinder, „die dem Füllen der semantischen Lücken dienen“ (ebd., 106), sondern sind eine „kreative und wirkungsvolle Strategie“ (ebd., 108) zur Erweiterung des Wortschatzes. Hinsichtlich dieser Untersuchung ist es für Jeuk in erster Linie wichtig, „ob die Kinder überhaupt ein Frageverhalten an den Tag legen“ (ebd., 155).

Korrekturen

Der Kategorienraster „Korrekturen“³⁵ umfasst nach Jeuk folgende Kategorien: Umformulierungen, Selbstkorrekturen und Fremdkorrekturen sowie metasprachliche Aspekte. Ähnlich wie Fragen dienen Korrekturen „dem Füllen semantischer Lücken“ (Jeuk 2003, 106). Im Allgemeinen ist es für den Autor interessant „wie sich das Korrekturverhalten mit der sich entwickelnden Kompetenz verändert“ (ebd., 155). Dieses Verhalten kann in solchen Situationen beobachtet werden, in welchen Jeuk etwas falsch verstanden hat.

Laut Jeuk (2003, 155) „finden sich Korrekturen nur selten in den Dokumenten.“ Aus diesem Grund gibt er das ursprüngliche Vorhaben auf, die verschiedenen Formen von „Repairs“ (ebd., 156) systematisch zu erheben. Anstelle dieser *Repairs* führt er eine Kategorie „Korrekturen“ (ebd.) und „metasprachliche Fähigkeiten“ (ebd.) ein. Unter der letzten Kategorie versteht Jeuk jene Verhaltensweisen, die weder zu den Fragen, noch zu den Korrekturen gezählt werden können und „Hinweise auf metasprachliche Prozesse enthalten“ (ebd.).

Aspekte des Bedeutungswandels

Der Bedeutungswandel konnte von Jeuk (2003, 156) aufgrund der „Begrenztheit des Materials“³⁶ ebenfalls nicht erhoben werden. Stattdessen führte er eine „exemplarische Analyse der Veränderung des Gebrauchs“³⁷ (ebd.) einzelner Wörter durch. Jene Wörter, die häufig von einem Kind gebraucht werden, werden in den verschiedenen Transkripten von Jeuk markiert und bezüglich des Gebrauchs interpretiert. Um die häufig gebrauchten Wörter darstellen zu können, arbeitete Jeuk Listen aus, „in denen die verschiedenen Gebrauchsbedingungen des Wortes aufgezeigt wurden“ (Jeuk 2003, 157).

³⁴ Eine Abbildung des Kategorienrasters „Fragen“ findet sich im Anhang 7 der vorliegenden Diplomarbeit.

³⁵ Eine Abbildung des Kategorienrasters „Korrekturen“ findet sich im Anhang 8 der vorliegenden Diplomarbeit.

³⁶ Was Jeuk mit der „Begrenztheit des Materials“ in diesem Zusammenhang meint, wird von ihm nicht erläutert.

³⁷ Eine Abbildung des Kategorienrasters „Untersuchung des Bedeutungswandels“ findet sich im Anhang 9 der vorliegenden Diplomarbeit.

2.4.4.3 Erstsprache

Im *dritten Bereich* des Kategorienrasters beschäftigte sich Jeuk mit den ausgewählten Aspekten der Erstsprache der Kinder und deren Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache. Jeuk konzentrierte sich dabei auf die Auswertung vorwiegend auf die Sprachmischungen³⁸. Daher ist es nicht nachzuvollziehen, warum Jeuk diesen Kategorienraster "Erstsprache" nennt.

Jeuk (2003, 34) schreibt in Anlehnung an Kohn (1990, 135): „Sprachmischungen sind Übertragungen sprachlichen Wissens aus zuvor erlernten Sprachen in die Zielsprache. Dabei wird der Vorgang als Transfer bezeichnet, das Ergebnis als Interferenz“. Im semantischen Bereich waren laut Jeuk *Interferenzen* nur begrenzt zu beobachten, „weil kaum ermittelt werden kann, inwieweit eine Bedeutungsausprägung von Elementen aus der Erstsprache beeinflusst ist“ (Jeuk 2003, 157f). Allerdings ist es, so Jeuk, häufig, dass Wörter aus der Erstsprache in Satzstrukturen der Zweitsprache eingemischt werden und umgekehrt. Das wird in der Literatur unter dem Begriff „Code-Mixing“ beschrieben (ebd., 158). Dies entspricht der Kategorie „Türkisches Wort“.

„Semantische Interferenzen“ – diese entsprechen der Kategorie „Weitere Sprachmischungen“ – konnten nach Jeuk (2003, 158) vorwiegend bei jenen Wörter beobachtet werden, „bei denen die Referenzbereiche im Deutschen und Türkischen nicht übereinstimmen.“ Er erläuterte das an einem Beispiel, bei welchem das Kind zu einem Kinderwagen „Auto“ sagt. Im Türkischen bedeutet „araba“ Wagen und wird sowohl für Auto als auch für Kinderwagen verwendet. Diese *Referenzbereiche* waren laut Jeuk nur dann zu bearbeiten, wenn eine Person gut Türkisch sprach. Daher zog der Autor türkischsprachige Studenten hinzu.

„Übersetzungen“ und „Code-Switching“ (Jeuk 2003, 158) gehören zu weiteren Möglichkeiten, die Sprachen zu mischen. Diese konnten laut Jeuk (ebd.) auf Fragen wie beispielsweise „Was heißt das auf Türkisch?“ oder spontan auftreten.

2.4.4.4 Formalsprachliche Aspekte

Der *vierte Bereich* des Kategorienrasters umfasste nach Jeuk (2003, 159) „formalsprachliche Aspekte“: Wortschatzzunahme, Wortklassen und das morphosyntaktische Profil. Diese wurden von Jeuk erhoben, um „die Interpretation der beschriebenen Verhaltensweisen mit weiteren Daten des Spracherwerbs“ (Jeuk 2003, 159) verknüpfen zu können. Zuerst überprüfte der Autor die These, ob „die Verhaltensweisen zum Schließen semantischer Lücken mit dem Wortschatzwachstum korrelieren“ (ebd.). Für diese Überprüfung erhob Jeuk

³⁸ Eine Abbildung des Kategorienrasters „Sprachmischungen“ findet sich im Anhang 10 der vorliegenden Diplomarbeit.

die Zunahme des Wortschatzes, worauf im späteren Abschnitt näher eingegangen wird. Im nächsten Schritt versuchte Jeuk, „die verwendeten Wortformen zu analysieren und mit den Ergebnissen von Kauschke (2000) zu vergleichen“ (Jeuk 2003, 159), was im Abschnitt „Wortklassen“ erläutert wird. Abschließend wurde von Jeuk die Analyse der morphosyntaktischen Entwicklung durchgeführt, welche dem Vergleich mit „Daten zur Grammatikentwicklung im Erstspracherwerb“ (ebd.) diene. Laut Jeuk konnte anhand dieses Vergleichs die Annahme der getrennten Entwicklung überprüft werden (ebd.). Diese Vorgehensweise des Autors wird im Abschnitt „morphosyntaktisches Profil“ skizziert.

*Wortschatzzunahme*³⁹

Für das Wortkonzept nahm Jeuk als Analyseeinheit das „Lexem“ (Jeuk 2003, 160), welches der „kleinste Eintrag in das (mentale) Lexikon“ ist (ebd.). „In den Transkripten werden durch Spatien abgegrenzte Wörter in Abhängigkeit von der Form (phonologische Konsistenz), der Bedeutungshaltigkeit und der Situation (Verwendung in einem plausiblen Kontext) interpretiert“ (ebd.).

Die Analyse verschiedener Wörter bildete die Grundlage für die Bewertung der quantitativen Erweiterung des Wortschatzes. Hierfür gelten nach Jeuk (2003, 160) folgende Regeln:

1. „Kommen bestimmte Äußerungen nur in festen Kombinationen vor (*wasistdas?*) wird dies so lange als Ganzheit interpretiert, bis die einzelnen Elemente auch in anderen Kombinationen (,was machst du?) oder alleine vorkommen“ (ebd.). Lautmalereien („Onomatopoiien“) wurden dann als Wörter interpretiert, wenn der Zusammenhang in der konkreten Situation das zugelassen hat. Beispielsweise wenn ein Kind auf eine Ente zeigte und *quaquak* sagte. Für Jeuk ist das eine Bezeichnung für ein Objekt, welches als Wort von ihm gewertet wurde. Im Gegensatz dazu wurden die Spielhandlungen begleitenden *Lautmalereien* nicht als Wort gewertet.
2. Diese verschiedenen Wörter (Types) wurden am Ende jedes Transkripts alphabetisch aufgelistet (Jeuk 2003, 160). Hierbei schrieb Jeuk nur die verwendeten Formen auf, gezählt wurden von ihm nur die unterschiedlichen „Lexeme“ (ebd.). Wenn eine Form eines Verbs, z.B. *mach*, das erste Mal aufgetreten war, wurde es als ein Eintrag notiert. Alle anderen Formen wie *machen*, *machst* wurden nicht mehr als getrennte Einträge aufgefasst, sondern zu dem Verb *mach* gezählt. Dem gegenüber standen

³⁹ Eine Abbildung des Kategorienrasters „Analyse der Wortschatzzunahme“ findet sich im Anhang 11 der vorliegenden Diplomarbeit.

„Kompositumformen von Verben“ (Jeuk 2003, 160) wie z.B. *mach auf*, die als eigenes Wort von dem Untersucher klassifiziert wurden. Die unterschiedlichen Lexeme (Types) zählte Jeuk und ermittelte damit die Kategorie „Wortschatz pro Transkript“. Hinter jedem Lexem, sofern es mehr als einmal vorkam, wurde die Häufigkeit des Auftretens notiert, so dass die „Zahl der Tokens (alle verwendeten Wörter) pro Transkript ermittelt werden konnte“ (ebd.).

3. Die Zunahme des Wortschatzes verfolgte Jeuk (2003, 160) von Untersuchungsabschnitt zu Untersuchungsabschnitt, indem er „die Types“⁴⁰ und „Tokens“⁴¹ aus den drei dafür ausgewählten Transkripten zusammenzählte“. Daraus kam die Kategorie Wortschatz pro Auswertungsausschnitt (Typen und Tokens) heraus. Des Weiteren zählte Jeuk in dem zweiten und dritten Untersuchungsabschnitt die neu hinzukommenden Types. Somit wurde der Gesamtwortschatz sowohl nach dem zweiten als auch nach dem dritten Abschnitt ermittelt. Diese Ergebnisse wurden von dem Autor in Tabellenform dargestellt. Um eine mögliche Veränderung der TTR-Werte⁴² (Type-Token-Ratio) feststellen zu können, wurden diese zusätzlich ermittelt.

Wortklassen

In seiner Untersuchung ging Jeuk (2003, 162) davon aus, „dass die Kinder mit 3 Jahren das syntaktische Prinzip mit ihrer Erstsprache erworben haben.“ Dementsprechend „können die ersten Äußerungen der Kinder Wortklassen enthalten, die in Analogie zur Zielsprache zu interpretieren sind“ (ebd.). Dies war in Bezug auf die Nomen in den ersten Dokumenten feststellbar. Laut dem Autor handelte es sich vor allem um Objektbezeichnungen und Namen. Auch die Verben und Adjektive, die zu den Inhaltswörtern gehören, konnten von Anfang an relativ eindeutig einer Klasse zugewiesen werden.

Verbpräfixe wie z.B. *auf*, *zu*, *mit* werden häufig im frühen Spracherwerb als Aktionswörter gebraucht. Damit sie nicht bei zwei unterschiedlichen Klassen vorkommen, wurden die „Verbpräfixe jedoch den Präpositionen und Lokaladverbien zugeordnet (vgl. *auf* im Sinne von *aufmachen* und im Sinne von *auf dem Tisch*)“ (Jeuk 2003, 162). Wenn ein Präfix eindeutigen Bezug zum Verbstamm hatte, z.B. *mach das auf*, wurde er zu dem Verb *aufmachen* gezählt.

⁴⁰ Types- „Anzahl der verschiedenen Wörter“ (Jeuk 2003, 61).

⁴¹ Tokens- „Anzahl aller Verwendungen von Wörtern“ (Jeuk 2003, 61).

⁴² Berechnung des „Type-Token Ratio (TTR)“- „die Anzahl der verschiedenen Wörter einer Stichprobe (*Types*) wird durch die Anzahl aller Wörter (*Tokens*) dividiert“ (Jeuk 2003, 122).

Lokaladverbien, Präpositionen und deiktische Wörter (*da, hier*) wurden in einer Gruppe zusammengefasst. Laut Jeuk kamen diese Wörter nicht so häufig vor, daher war es nicht sinnvoll, diese eigenen Klassen zuzuteilen. Genauso verhielt es sich mit „Pronomen“ und „Determinatoren“⁴³, die auch in einer Klasse erfasst wurden (Jeuk 2003, 162). Wortklassen wie Konjunktionen, Adverbien, Satzäquivalente, Partikeln und Interjektionen fasste Jeuk in der Klasse *Sonstiges* zusammen.

Mit Hilfe dieser Wortlisten⁴⁴ wurde es Jeuk (ebd., 163) möglich zu untersuchen, „welche Bedeutung den einzelnen Wortklassen zukommt.“

Morphosyntaktisches Profil

Zur Beschreibung der morphosyntaktischen Entwicklung⁴⁵ griff Jeuk auf die Profilanalyse von Clahsen & Hansen (1991; zit. n. Jeuk 2003, 163) zurück, „da (sie; Anm.d.V.) das umfassendste, am besten evaluierte und bekannteste Verfahren in diesem Bereich ist“ (Jeuk 2003, 164). Die Auswertung wurde nur am Ende des dritten Untersuchungsabschnitts durchgeführt.

Die Aspekte, die mittels der Profilanalyse nicht oder unzureichend erfasst worden waren, wurden mit dem grammatischen Entwicklungsstand der Kinder dargestellt, beispielsweise „vom normalen Erwerb abweichende Verbstellungen, die Auflösung zusammengesetzter Verben und die Auslassung von Satzgliedern und Wörtern“ (Jeuk 2003, 164).

Jeuk (2003, 164) wollte einige Aspekte der morphosyntaktischen Interferenzen untersuchen, wobei er sich auf „die Verbstellung und die Satzgliedfolge“ einschränkte. Wie der Autor schreibt, steht das flektierte Verb in der türkischen Sprache in der Regel am Ende der Äußerung (ebd.). Das müsste demnach auch im Falle von Interferenzen in der deutschen Sprache beobachtbar sein. Darüber hinaus ist die gängige Satzgliedfolge in der türkischen Sprache SVO.⁴⁶

In Anlehnung an die dritte Phase des Grammatikerwerbs nach Clahsen (1986; zit. n. Jeuk 2003, 164) „sind viele Bildungen der Kinder als Anpassung an die Wortstellungsrestriktionen, die sie im Input vorfinden, zu interpretieren.“ Dieser Aspekt kann beispielsweise in Auslassungen oder Verkürzungen beobachten werden. Damit die Wortbildungen der Kinder eingeschätzt werden konnten, mussten die sprachlichen Äußerungen Jeuks ebenfalls untersucht werden, da „viele Bildungen der Kinder als Anpassung an die

⁴³ Was unter „Determinatoren“ zu verstehen ist, wird von Jeuk nicht erläutert.

⁴⁴ Eine Abbildung der Übersicht von „Wortarten“ findet sich im Anhang 12 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁴⁵ Eine Abbildung der Untersuchung des „Morphosyntaktischen Profils“ findet sich im Anhang 13 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁴⁶ SVO steht für Subjekt, Verb, Objekt.

Wortstellungsrestriktionen, die sie im Input vorfinden, zu interpretieren sind“ (Clahsen 1986; zit. n. Jeuk 2003, 164).

Die detaillierte Darstellung des methodischen Vorgehens von Jeuk lässt die Komplexität der Studie erkennen. In einem nachfolgenden Resümee sollen noch einmal zentrale Angaben zum Theorierahmen, zur Beschreibung der Forschungslücken und Forschungsfragen sowie zum forschungsmethodischen Vorgehen angeführt werden.

2.5 Resümee der Analyse der Studie von Jeuk

Nach der detaillierten Analyse der Studie von Jeuk, erfolgt nun im nächsten Unterkapitel eine zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns. In einem weiteren Schritt werden Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den vorhandenen Daten im Wiener Projekt erläutert. Im abschließenden Subkapitel steht die Darstellung der Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte.

2.5.1 Darstellung des Forschungsdesigns

Jeuk (2003, 73) bezieht sich in seiner Untersuchung auf die interaktionistische Spracherwerbtheorie. Im Fokus dieser Studie lag die Untersuchung des Erwerbs des deutschen Wortschatzes von türkischen Migrantenkinder. Um den Erwerb des Wortschatzes zu untersuchen, führte Jeuk eine einzelfallorientierte, qualitative Analyse durch, welche längsschnittlich angelegt wurde. In seiner Untersuchung nahmen neun Kinder im Alter zwischen 3;0 und 3;10 Jahren teil, deren Erstsprache Türkisch war und die im Erhebungsjahr neu in den Kindergarten kamen.

Im ersten Teil der Erhebung wurden sowohl Eltern als auch Erzieherinnen mit Hilfe von halbstandardisierten Interviews befragt, um die „Lebenswelt und die Sozialisationsbedingungen“ (Jeuk 2003, 133) der Kinder erfassen zu können. Der zweite Teil der Erhebung umfasste die Erhebung der „freien Sprachproben“ (ebd.), die mittels eines Tonbandgerätes aufgenommen wurden. Die Datenerhebung fand einmal wöchentlich im Zeitraum von September 1999 bis Juli 2000 statt (ebd., 145). Die Aufnahmen wurden von Jeuk transkribiert und nach einem von ihm entwickelten Kategorienraster ausgewertet.

Jeuks Kategorienraster umfasste vier Bereiche. Neben den „Sozialdaten und den Rahmenbedingungen“ analysierte Jeuk zusätzlich die „semantischen Verhaltensweisen“

sowie die „Erstsprache des Kindes. Außerdem wurden „formalsprachliche Aspekte“ untersucht. Im Rahmen der „Analyse der semantischen Verhaltensweise“ (Jeuk 2003, 149ff) erfasste er den Ausbau und die Erweiterung des Lexikons bei den Kindern. Im Fokus des Kategorienrasters „Erstsprache“ (ebd., 157ff), standen „Code-mixing“ sowie weitere Sprachmischungen wie „Übersetzungen“ und „Code-switching“. Abschließend wurden „formalsprachliche Aspekte“ (ebd., 159) untersucht, welche die „Wortschatzzunahme“, die „Wortklassen“ und das „morphosyntaktische Profil“ umfassen.

2.5.2 Empfehlungen für das Wiener Projekt

Im Subkapitel „Analyse der freien Sprachproben“ der vorliegenden Diplomarbeit wurde das Kategorienraster von Jeuk ausführlich dargestellt. Jeuk begründet die Kategorien überwiegend mit linguistischen Theorien und empirischen Erkenntnissen. In Anlehnung an die Ausführungen zur Studie werden Empfehlungen abgeleitet, welche für die weitere Arbeit mit den Daten des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ besonders bedeutsam sein könnten.

Das Kategorienraster *Such- und Ausweichverhalten* umfasste folgende Phänomene: „Gestik“, „Pausenfüller“, „Reduplikationen“, „Lautmalereien“ („Onomatopoeien“) und „Ja als Floskel“. Für die weitere Auswertung der Daten im Rahmen des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ erscheinen die Kategorien „Gestik“ und „Pausenfüller“ empfehlenswert.

Bei der Kategorie „Gestik“ nahm Jeuk an, dass diese „nonverbalen Gesten“ (Jeuk 2003, 150) zu Beginn des Zweitspracherwerbs eine zentrale Rolle spielen können, da viele Kinder am Anfang über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen und Gestik hilft, die Intentionen dem Gesprächspartner zu übermitteln. Mit steigenden Kompetenzen in der Zweitsprache sollte aber die Tendenz absteigend sein, so Jeuk. Der Autor hat diese interessante Kategorie entwickelt, er erwähnt jedoch, dass es ihm nur bedingt möglich war Aussagen darüber zu treffen, da er die freien Sprachproben mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufnahm. Lediglich seine Feldnotizen ermöglichten ihm, Aussagen über „Gestik“ treffen zu können. Dennoch erscheint diese Kategorie auch für das Wiener Projekt anregend.

Ein weiterer interessanter Aspekt, welcher im Wiener Projekt analysiert werden könnte, sind die „Lautmalereien“ (Jeuk 2003, 150). Sie stellen den Versuch eines Kindes dar, mittels markanter Geräusche bestimmte Vorgänge beziehungsweise Objekte zu benennen oder seine Handlungen zu begleiten. Ähnlich wie „Gestik“ sind die „Lautmalereien“ in den

Transkriptionen des Datenmaterials eher am Anfang zu erwarten und sollten mit der Zeit seltener werden. Diese Strategien des Kindes im Zweitspracherwerbsprozess erscheinen daher lohnenswert zu untersuchen, da an ihnen ein gewisser Fortschritt im Spracherwerbsprozess festgemacht werden kann. Laut Jeuk (2003, 150) können „Lautmalereien“ als „Protoformen von Wörtern interpretiert werden“.

Der Autor beschäftigte sich im Rahmen des Kategorienrasters „Erstsprache“ unter anderem mit den Sprachmischungen. In Anlehnung an Kohn (1990, 135) versteht Jeuk (2003, 34) unter dem Begriff *Sprachmischungen* „Übertragungen sprachlichen Wissens aus zuvor erlernten Sprachen in die Zielsprache“. Gewöhnlich ist es aber, so Jeuk, dass Kinder Wörter aus der Erstsprache in die Satzstrukturen der Zweitsprache einmischen und umgekehrt, was unter dem Begriff „Code-Mixing“ (ebd., 158) bekannt ist. Daher wäre es meiner Meinung nach empfehlenswert zu dem Kategorienraster „Sprachmischungen“ zwei Unterkategorien hinzuzufügen: „Türkisches Wort in der deutschen Äußerung“ sowie „Deutsches Wort in der türkischen Äußerung“.

Im Kategorienraster „Wortklassen“ zählte Jeuk die Wortarten. Von Anfang an waren beispielsweise bei den von ihm beobachteten Kindern „Nomen“ wie Objektbezeichnungen und Namen festzustellen (Jeuk 2003, 162). Auch die Verben und Adjektive (Inhaltswörter) konnten eindeutig einer Klasse zugewiesen werden. Jeuk untersuchte mit Hilfe dieses Kategorierasters, „welche Bedeutung den einzelnen Wortklassen zukommt“ (ebd., 163). Im Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ wäre empfehlenswert die „Wortklassen“ ähnlich wie Jeuk einzuteilen, um eine Erweiterung des Wortschatzes festzustellen.

2.5.3 Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte

Im Subkapitel „Die Forschungslücken der Untersuchung von Jeuk“ der vorliegenden Diplomarbeit wurden mehrere Forschungslücken dargestellt, welche von dem Autor im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund seiner Studie formulierte. Im Zentrum dieses Kapitels werden ausgewählte Forschungslücken aufgegriffen, welche für die weitere Forschungsarbeit im Themenbereich des Erst- und Zweitspracherwerbs von Bedeutung sein könnten.

In Hinblick auf die Annahmen der „Interdependenzhypothese“ von Cummins (1984), wies Jeuk (2003, 33) auf die Sprachmischungen hin, die von ihm als „produktive Erwerbsstrategie“

gesehen werden. Denn Sprachmischungen werden dann eingesetzt, wenn ein Lernender mit der Aufgabe, die Kommunikation aufrechtzuerhalten, konfrontiert wird. Analog zu den Annahmen der „Interdependenzhypothese“, so Jeuk (2003, 33), sind Sprachmischungen beobachtbare Konsequenzen, wenn der Erwerb der zweiten Sprache auf der ersten aufbaut. Daher müsste, laut Jeuk, zuerst geklärt werden, welcher Stellenwert „Sprachmischungen“ in jeweiligen Situationen der Kommunikation zukommt. Diese werden häufig als negative Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit gesehen, obwohl sie, bei fast allen Hypothesen zum Zweitspracherwerb, als notwendige Begleiterscheinung des Erwerbs einer zweiten Sprache gesehen werden (ebd.). Im Rahmen einer Studie wäre es zu empfehlen, das Phänomen „Sprachmischungen“ aus zwei Blickwinkeln zu erforschen. Zum einen wäre zu klären, wie die Sprachmischungen von Pädagogen und Pädagoginnen angesehen werden und wie sie auf die Sprachmischungen reagieren. Zum anderen wäre es von Bedeutung, nicht nur auf die Funktion der Sprachmischungen, sondern auch auf den Umgang mit ihnen hinzudeuten. Diese Erkenntnisse könnten in Weiterbildungskursen für Pädagoginnen einfließen.

Aus der Perspektive des forschungsmethodischen Vorgehens konnte eine weitere Lücke abgeleitet werden. In seiner Untersuchung verwendete Jeuk für die Datenerhebung ein Tonbandgerät. Bei der Auswertung der Daten stellte er fest, dass beispielsweise nonverbale Aspekte schwer auszuwerten waren (Jeuk 2003, 150). Daher wäre es zu empfehlen, hinsichtlich der Komplexität des Forschungsgegenstandes „Spracherwerb“ beziehungsweise „Spracherwerbsprozess“, sprachliche Kommunikation mit einer Videokamera zu dokumentieren.

Im Verlauf seiner Untersuchung wäre es für Jeuk (2003, 148) wünschenswert gewesen, die Kenntnisse der von ihm untersuchten Kinder in ihrer Erstsprache „systematischer zu erheben“. Dabei ergab sich ein methodologisches Problem: Jeuk konnte keine Sprachstandverfahren für die türkische Sprache finden. Demnach kann vermutet werden, dass es zum Untersuchungszeitpunkt keine diagnostischen Verfahren für Erhebungen des Sprachstandes in der zweiten Sprache gab. Da in diesem Zusammenhang der Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchung von Jeuk zu bedenken ist – seine Studie wurde in den Jahren 1999/2000 durchgeführt – wäre es trotzdem zu empfehlen, zunächst zu recherchieren, ob es solche Sprachstandsverfahren für eine andere Sprache als Deutsch gibt. In einem weiteren Schritt könnten diese in Form einer Übersicht dargestellt werden.

3 Analyse des Evaluationskonzepts „Sprache macht stark!“ von Tracy u.a. (2009)

Das Sprachförderkonzept „Sprache macht stark!“ wurde im Rahmen des Programms „Offensive Bildung“ der Universität Mannheim von Prof. Dr. Rosemarie Tracy, Maren Krempin, Kerstin Mehler sowie Susanne Kühn wissenschaftlich begleitet. Es ist ein umfassendes Sprachförderkonzept für Zwei- bis Vierjährige, „das die Kinder beim Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte begleitet“ (Lemke u.a. 2007, 3). Den Gegenstand der Projektevaluation bilden „Kinder aus Familien mit Migrationsbiographie und/oder aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien“ (Krempin u.a. 2009a, 3).

Das Konzept basiert „auf drei parallelen, inhaltlich und organisatorisch aufeinander abgestimmten Säulen: Sprachförderung in Kleingruppen von vier Kindern, Sprachförderung im pädagogischen Alltag und Sprachförderung unter Berücksichtigung von Erst- und Zweitsprache in Eltern-Kind-Gruppen“ (Tracy u.a. 2009, 3). Für die Planung und Durchführung der Sprachförderung auf allen Ebenen sind „Sprachförderkräfte“⁴⁷ (Krempin u.a. 2009a, 4) verantwortlich.

Die spezifische Sprachförderung in *Kleingruppen* fand mindestens drei Mal in der Woche jeweils einstündig statt und orientierte sich an der „Auswahl alltagsrelevanter Themenfelder und dem dazugehörigen Wortschatz“ (Lemke u.a. 2007, 4). Die Sprachförderung in den Kleingruppen wurde laut Krempin u.a. (2009a, 3) „durch fördernde Aktivitäten im pädagogischen Alltag ergänzt“. Hierfür wurde der „Wortschatz des aktuellen Themenfeldes regelmäßig gezielt aufgegriffen“ (Lemke u.a. 2007, 4). Somit bekamen die Förderkinder die Möglichkeit, den zuerst in der Kleingruppe eingeführten Wortschatz in unterschiedlichen Spielsituationen, Sprechkontexten und in verschiedenen Äußerungszusammenhängen zu hören und in weiterer Folge zu erweitern (Krempin u.a. 2009, 3). Im *pädagogischen Alltag* profitierten alle Kinder „vom bewussten Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte“ (Lemke u.a. 2007, 4). Einmal pro Woche trafen sich Eltern, Kinder und Sprachförderkräfte gemeinsam in der Kindertagesstätte zur Sprachförderung in *Eltern-Kind-Gruppen* (Krempin u.a. 2009a, 3). Bei diesen Treffen, die im Durchschnitt ein bis eineinhalb Stunden dauerten, nahmen „acht bis zwölf Eltern mit ihren Kindern“ (Lemke u.a. 2007, 4) teil. Ziel war „die

⁴⁷ In jeder Einrichtung wurden mindestens zwei Fachkräfte zu „Sprachförderkräften“ ausgebildet (näheres zur Ausbildung siehe Tracy u.a. 2009, 69ff).

Sensibilisierung der Eltern für eine optimale Unterstützung des Erst- und Zweitspracherwerbs ihrer Kinder“ (Krempin u.a. 2009a, 3). Darüber hinaus wurde die Kommunikation in der Erstsprache zwischen den Eltern und Kindern unterstützt. Während dieser Treffen wurden ebenfalls Themen aus der Kleingruppenförderung in gemeinsamen Aktivitäten (u.a. in Spielen) aufgegriffen und vertieft. Ansonsten trugen die regelmäßigen Treffen zur Entstehung der wichtigen Vertrauensbasis zwischen der „Familie und den pädagogischen Fachkräften“ bei (ebd.).

Die Evaluation des Konzepts „Sprache macht stark!“ besteht aus einer „formativen Evaluation“ und einer „summativen Evaluation“⁴⁸ (Tracy u.a. 2009, 3). Im Fokus des Evaluationsdesigns liegen vier Bereiche: „Sprachförderung in Kleingruppen, Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen, Qualifizierungskonzept und Nachhaltigkeit“ (ebd.).

An der wissenschaftlichen Begleitstudie nahmen insgesamt 13 „Ludwigshafener Kitas“ (Tracy u.a. 2009, 26) teil. In den 13 Kindertagesstätten wurden 53 Kleingruppen und 204 Kinder, die zwischen 3;4⁴⁹ und 4;1 Jahre alt waren, teils mit einer Videokamera teils mit einem digitalen Tonbandgerät aufgenommen. Zusätzlich wurden in fünf Einrichtungen „einmalig Daten für eine Vergleichsstudie erhoben“ (ebd.). Acht Kinder, die im Kindergartenjahr 2006/07 an der Sprachförderung teilgenommen haben, wurden „bis Ende des Kitajahres 2008/2009, d.h. bis kurz vor Schuleintritt, weiter beobachtet“ (ebd., 3). Darüber hinaus wurde das Qualifizierungskonzept samt der Schulung und fachlichen Begleitung sowie die Umsetzung des Konzepts „Sprache macht stark!“ nach dem Abschluss der Implementierung evaluiert (ebd., 25ff).

3.1 Theoretischer Rahmen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“

Bei den theoretischen Überlegungen von Tracy u.a. (2009, 10ff) handelt es sich nicht um Spracherwerbstheorien beziehungsweise Theorien oder Annahmen zum Erst- und Zweitspracherwerb. Tracy u.a. (ebd.) beziehen sich auf Ergebnisse von aktuellen Studien zum frühen Zweitspracherwerb. Im Interesse des Forscherteams stehen bestimmte linguistische Phänomene, die den Erst- und frühen Zweitspracherwerb betreffen (ebd.).

⁴⁸ Näheres zu „formativen Evaluation“ und „summativen Evaluation“ siehe Kapitel 3.4 „Forschungsmethodisches Vorgehen“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁴⁹ Mit der Bezeichnung 3;4 ist das Alter gemeint: drei Jahre und vier Monate alt.

Diesbezüglich folgte das Forscherteam der Annahme, dass der frühkindliche Zweitspracherwerb ähnlich wie der Erstspracherwerb verläuft (Tracy u.a. 2009, 14f). Mit dieser Aussage deutet das Forscherteam implizit auf die „Identitätshypothese“ hin.

Tracy u.a. weisen zusätzlich darauf hin, dass sich die selbständige Entdeckung dieser Regeln im „Input“ (ebd., 10) vollzieht. Diese Annahme ist grundlegend für die „nativistische Spracherwerbstheorie“ von Noam Chomsky (1966, 32; zit. n. Ricart Brede 2011, 35). Tracy u.a. (2009, 10) sprechen in diesem Zusammenhang von „Aneignung einer Grammatik“, die sich im Kindesalter „implizit und beiläufig“ (ebd.) entwickelt. Das bedeutet, das Kind muss sich nicht bewusst auf die verschiedenen linguistischen Aspekte der jeweiligen Sprache beim Erwerb konzentrieren.

Wie bereits erwähnt griffen Krempin u.a. (2009b, 69) auf aktuelle Forschungsergebnisse zum frühen Zweitspracherwerb zurück (vgl. Rothweiler 2006, Thoma/Tracy 2006, Tracy 2007b, Weissenborn 2000). Sie deuten darauf hin, dass sich beim früheren Zweitspracherwerb hinsichtlich des Erwerbs der Grammatik sowie des Wortschatzes „die gleichen Erwerbssequenzen feststellen lassen“ (Krempin 2009b, 69). Diese Erkenntnisse veranlasste das Forscherteam dazu, sich mit der Bedeutung der „Meilensteine im Spracherwerbsprozess“ (Tracy u.a. 2009, 10) näher auseinanderzusetzen. Mit dem Begriff der „Meilensteine im Spracherwerbsprozess“ (ebd.) ist die Darstellung des Erwerbs „der syntaktischen Baupläne des Deutschen“ (Krempin u.a. 2009b, 8) gemeint. Der Erwerb kann vereinfacht in vier Stufen, dargestellt werden:

1. „Meilenstein I (mit etwa 1-1 ½ Jahren): Einwortäußerungen (da, nein, weg, Hund, Ball, etc.).
2. Meilenstein II (mit etwa 1 ½ - 2 Jahren): Erste Wortkombinationen, viele Wortklassen fehlen (Artikel, Präpositionen, Fragepronomen, Hilfsverben); verbale Elemente stehen typischerweise am Ende oder fehlen (Tür auf, Mama Bus fahren, etc.).
3. Meilenstein III (mit etwa 2-3 Jahren): Einfache Sätze mit korrekt flektierten Verben in der für den Hauptsatz typischen zweiten Position (Jetzt geh ich hoch, Da kommt Ball rein, Wo kann der hingehen?).
4. Meilenstein IV (mit etwa 3-4 Jahren): Komplexe Sätze (Satzreihen), Nebensätze mit dem flektierten Verb am Ende (Ich warte, bis der Hund weggegangen ist)“ (vgl. Tracy 2007, Schulz 2007; zit. n. Tracy u.a. 2009, 10f).

Anhand der Informationen bezüglich der erreichten syntaktischen „Meilensteine im Spracherwerbprozess“ kann der Erwerb der „Satzklammer“ (Tracy 2007, 80) in der deutschen Sprache nachgezeichnet werden. Mit dem Begriff der „Satzklammer“ (ebd.) zeigt Tracy ein charakteristisches Merkmal deutscher Sätze. Gemäß Tracy (ebd.) können Verben in einem Hauptsatz auf zwei verschiedenen Positionen auftauchen: das finite Verb in der „Verbzweitposition (V2)“ und die „nichtfiniten Verbteile (Partikel, Infinitive, Partizipien) nehmen die Verbendstellung (VE) ein. Beide Positionen zusammen bilden die Satzklammer“ (siehe Abbildung 4). Im Vorfeld (ganz links) „können alle möglichen Einheiten auftreten: Das Subjekt, ein Adverb, ein Fragepronomen“ (ebd.).

Satzklammer				
	V2	Mittelfeld	VE	<i>Meilenstein</i>
		Bus	rein	<i>M II</i>
		Mama auch Bus		
		Mama auch Bus	fahrn	
ich	bau	ein Turm mit ein Uhr		<i>M III</i>
dann	fressen	die Vögeln alles	auf	
	↓ Konjunktion		↓	
	wenn	die Julia Futter	reintut	<i>M IV</i>

Abbildung 4: Satzbaupläne des Deutschen (Tracy 2007, 81).

Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, bauen während des Spracherwerbs die „Satzstrukturen typischerweise von rechts nach links auf“ (Tracy u.a. 2009, 12). In der zweiten Phase (Meilenstein II, siehe Abbildung 4) bilden die Kinder „Wortkombinationen, in denen sich in der rechten Satzklammer, Verbpartikeln“ (Tracy 2007, 81) wie beispielsweise auf, ab, weg, rein, befinden. Diese Partikel und nicht-finite Verben treten am Satzende (Verbendposition = VE) auf und sind laut Tracy u.a. (2009, 12) „besonders gut im sprachlichen Input auszumachen“, daher werden sie früh erworben.

Danach, im Meilenstein III, treten „Verben in der zielsprachlich verlangten Verbzweitposition (V2) des Hauptsatzes auf“ (Tracy u.a. 2009, 12). Die Verben stimmen in dieser Position mit dem Subjekt überein, daher sprechen Tracy u.a. (ebd.) in diesem Zusammenhang von der „Subjekt-Verb-Kongruenz“.

Anschließend (Meilenstein IV) „treten in der linken Satzklammer Konjunktionen (*wenn*) oder Relativpronomen (*ich weiß, wen er im Wald gesehen hat*) auf“ (Tracy u.a. 2009, 12). Hier erscheint das „mit dem Subjekt übereinstimmende Verb in der Position der rechten Satzklammer am Satzende“ (ebd.).

Die grammatischen Zusammenhänge wie die „Verteilung von Verben“ und die „Subjekt-Verb-Kongruenz“ (Tracy 2009, 12) erwiesen sich als wesentliches Problem beim Erwerb der deutschen Sprache für ältere Kinder und Erwachsene (vgl. Clashen/Muysken 1989, Dimroth 2002 und 2007; zit. n. Tracy u.a. 2009, 12f). Aktuelle Forschungsergebnisse zum früheren Zweitspracherwerb (vgl. Rothweiler 2006, Thoma/Tracy 2006, Tracy 2007b, Weissenborn 2000; zit. n. Krempin u.a. 2009, 69) belegen, dass sich beim früheren Zweitspracherwerb, mit dem Beginn zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr „die gleichen Erwerbssequenzen feststellen lassen“ (ebd.) und sich die „Satzklammer und Subjekt-Verb-Kongruenz“ bei manchen Kindern bereits nach sechs bis zehn Monaten etablieren (Krempin u.a. 2009b, 69). Demzufolge schreiben Tracy u.a. (2009, 14f) folgendes: „Auch der frühkindliche Zweitspracherwerb ist analog zum Erstspracherwerb ein Prozess, der sehr systematisch abläuft und sich an der jeweiligen Zielsprache orientiert“. Zwei- bis vierjährige Kinder, die eine neue Sprache erwerben, greifen vermutlich „noch auf jene Erwerbsstrategien zurück, die den Erstspracherwerb so robust und erfolgreich machen“ (vgl. Rothweiler 2006, Kroffke/Rothweiler 2006, Thoma/Tracy 2006, Tracy 2007a, Tracy 2007b, Tracy/Thoma 2009, Tracy/Lemke 2009). Hierbei scheinen laut Tracy u.a. (2009, 15) Einflüsse aus der ersten Sprache kaum eine Rolle zu spielen.

Das Forscherteam fokussierte weiters den „alltagsrelevanten Input“ (Tracy u.a. 2009, 15), der eine bedeutsame Einflussgröße für den Erwerb der Grammatik und die Entwicklung des kindlichen Wortschatzes sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb zu sein scheint (ebd.). Laut Meibauer u.a. (1999; zit. n. Tracy u.a. 2009, 15) und Kauschke (2000) sind jüngere Kinder in der Lage, schon bei einmaligem Hören „erste grobe Wort-Konzept-Verknüpfungen aufzubauen, die danach durch das Wiedererkennen gleicher Wörter in unterschiedlichen Kontexten zunehmend differenziert werden“ (Tracy u.a. 2009, 15). Dazu ist ein „genügend reichhaltiger und variationsreicher Input“ (Kühn 2009, 4) notwendig, den sie im Kindergarten vor allem von Pädagoginnen erhalten. Aufgrund dieser Überlegungen wurden sowohl für die Sprachförderkräfte als auch für die pädagogischen Fachkräfte „bestimmte Grundprinzipien“ (ebd.) abgeleitet, die ihr Sprachverhalten auszeichnen:

- „Sie nützen relevante und für die Kinder interessante Kontexte, um mit den Kindern in (sprachliche) Interaktion zu treten, und führen einen neuen Wortschatz in realen Lebenssituationen zum Erleben und Erfühlen ein.
- Sie sprechen in vollständigen Sätzen und formulieren sie so, dass Kontraste und Ähnlichkeiten einfließen, die den Kindern Informationen über Regeln und Strukturen der deutschen Sprachen liefern.
- Sie korrigieren die Kinder nicht explizit, sondern greifen die Aussagen der Kinder auf und wiederholen sie in korrekter Form, stellen ihnen viele Fragen, geben ihnen Zeit zum Antworten, ohne sie zu Äußerungen zu drängen, und nutzen Rituale (Lieder, Tischsprüche, Reime).
- Sie zeigen Wertschätzung für die Erstsprachen der Kinder und die bereits vorhandenen Sprachkompetenzen“. (Kühn 2009, 4f)

Für die Durchführung des Projekts „Sprache macht stark!“, vor allem aber für die Arbeit in den Eltern-Kind-Gruppen, scheinen die Grundprinzipien des „Situationsansatzes“ (Kühn 2009, 17) bedeutsam zu sein. Kühn meint damit die Berücksichtigung der Lebenssituation der Kinder und ihrer Eltern sowie die integrative und kulturelle Arbeit der Sprachförderkräfte mit jenen Eltern und Kindern (ebd.), welche die Eltern-Kind-Gruppen besuchten. Ein weiteres Prinzip des Situationsansatzes, auf das Kühn aufmerksam macht, ist die „aktive Mitbeteiligung der Eltern“ (ebd.). Das heißt, die Eltern sollten in die Planung und Durchführung der Eltern-Kind-Gruppen nicht nur einbezogen werden, sondern auch ihre Bedürfnisse und Wünsche äußern (ebd.).

Im nächsten Kapitel wird auf die Forschungslücken, die aufgrund der Auseinandersetzung mit den theoretischen Überlegungen entdeckt wurden, näher eingegangen.

3.2 Forschungslücken der Projektevaluation „Sprache macht stark!“

Im vorherigen Kapitel wurde erwähnt, dass bei den theoretischen Ausführungen hinsichtlich der Evaluation des Konzeptes „Sprache macht stark!“ ausgewählte linguistische Phänomene im Vordergrund stehen. Diese Auseinandersetzung führte das Forscherteam zur Aufdeckung einiger Forschungslücken. In einem nächsten Schritt werden fünf identifizierte Forschungslücken näher erläutert.

In Anlehnung an Thoma/Tracy (2006) und Tracy/Thoma (2009) stellte das Forscherteam des Evaluationsprojekts „Sprache macht stark!“ fest, dass ein Zusammenhang zwischen „dem Repertoire an lexikalischen Verben und der syntaktischen Entwicklung“ besteht (Tracy u.a. 2009, 15). Die Autoren schreiben: „Kinder, die früh über eine Menge unterschiedlicher Verben verfügen, können sich auch die Baupläne deutscher Sätze schneller aneignen als Kinder, die ihren Verbwortschatz nur sehr langsam ausbauen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang vermuten Thoma und Tracy (2006), dass „die Persönlichkeit des Kindes eine wichtige, wenngleich weitgehend unerforschte Rolle“ (Tracy 2009, 15) spielt. Denn „Kinder, die von sich aus mutig und selbstbewusst kommunikative Initiativen ergreifen, z.B. indem sie Fragen stellen und auf die Reaktionen der Umwelt auf diese Fragen achten, ‚holen‘ sich gewissermaßen relevanten Input bzw. Rückmeldung“ (ebd.). Der Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit des Kindes und dem Erwerb der Verben in der zweiten Sprache könnte im Rahmen von Einzelfalluntersuchungen überprüft werden.

Im Evaluationsprojekt „Sprache macht stark!“ wurde zusätzlich eine Vergleichsstudie⁵⁰ durchgeführt, die eine Tendenz zu bestätigen scheint: Im direkten Vergleich zu sprachlich geförderten Kindern waren nicht geförderte Kinder ähnlichen Alters, die in Langzeitstudien untersucht wurden (vgl. Rothweiler 2006, Thoma/Tracy 2006, Tracy/Thoma 2009; zit. n. Tracy 2009, 60), langsamer beim Spracherwerb. Da bei Tracy u.a. (2009, 60) eine kleine Stichprobe herangezogen wurde, wären ähnliche, groß angelegte Untersuchungen notwendig, „um über die Vergleichbarkeit der Kitas und des sozio-ökonomischen Hintergrunds hinaus weitere Faktoren zu kontrollieren“.

Die durchgeführte Vergleichsstudie lieferte wichtige Hinweise hinsichtlich der positiven Effekte „einer Optimierung von Fördermaßnahmen durch den frühen Beginn einer spezifisch sprachlichen und sprachwissenschaftlich fundierten Förderung und durch eine reflektierte Vernetzung von Förderkontexten“ (Tracy u.a. 2009, 57). In der Evaluation wurden Aspekte wie „früher Beginn (der Sprachförderung; Anm.d.V), Kleingruppe zusätzlich zum pädagogischen Alltag, die zunehmende Professionalisierung der Kita-Fachkräfte etc.“ (ebd.) berücksichtigt. Interessant wäre zu untersuchen, „welcher Faktor bzw. welche Kombination von Faktoren (Qualifizierung der Kita-Fachkräfte, Kleingruppenförderung, thematische Vernetzung mit dem pädagogischen Alltag, Rolle der Eltern, etc.)“ (ebd., 60) den Zweitspracherwerb der Kinder besonders begünstigt.

⁵⁰ Siehe Kapitel 4.4.1 „Darstellung der Stichprobe“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

Im Rahmen der Durchführung der Eltern-Kind-Gruppen wurden die Eltern unter anderem nach der Beurteilung der Wichtigkeit der verschiedenen Sprachen ihrer Kinder gefragt (Kühn 2009, 24). Hierbei zeichneten sich laut Kühn (ebd., 24f) „drei verschiedene Haltungen“ ab: Für einige Eltern war die Erstsprache sehr wichtig, einige legten größeren Wert auf gute Kenntnisse in der deutschen Sprache und einige fanden die beiden Sprachen gleich wichtig. Kühn überlegte in diesem Zusammenhang, „ob die Teilnahme an den Eltern-Kind-Gruppen bei ‚Sprache macht stark!‘ an diesen Haltungen etwas verändert hat und inwiefern sich diese Haltung auf die Sprachwahl in der Familie sowie den Erst- und Zweitspracherwerb ihrer Kinder auswirkt“ (ebd., 25). Des Weiteren ist für Kühn (ebd.) eine Veränderung des Umgangs der Eltern mit den Sprachmischungen, sowohl bei den Kindern auch als auch bei sich selbst, nach dem Besuch der Eltern-Kind-Gruppe vorstellbar. Diese müssten nach Kühn (ebd.) „genauer untersucht werden“.

In diesem Kapitel wurden die vom Forscherteam des Evaluationsprojekts „Sprache macht stark!“ aufgedeckten Forschungslücken dargestellt. Ob und inwiefern sich diese in den von Tracy u.a. (2009) formulierten Zielen und Forschungsfragen spiegeln, wird im nachstehenden Kapitel im Zentrum der Überlegungen stehen.

3.3 Forschungsziele und Fragestellungen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“

Das Forscherteam der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ formulierte mehrere übergeordnete Ziele. Hierzu gehören: Ziele für die Kinder, Ziele für die Eltern, Ziele für die Kita-Fachkräfte, Ziele zur Nachhaltigkeit des Projekts sowie Ziele für die Übertragbarkeit des Ansatzes (Tracy u.a. 2009, 65ff). Die Fragestellungen, die in der Projektevaluation zu überprüfen waren, werden jeweils nach der Erläuterung der Ziele für die einzelnen Bereiche dargestellt.

Wie bereits erwähnt, formulierte das Forscherteam einige Ziele hinsichtlich der Sprachförderung der Kinder. Ein übergeordnetes Ziel lautete, den „Kindern ab dem Alter von 2 Jahren, aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien und/oder Familien mit Migrationshintergrund“ (Tracy u.a. 2009, 65), zu helfen, die Schlüsselkompetenzen in der deutschen Sprache zu erwerben, da diese eine „Grundlage für eine erfolgreiche Teilnahme an Bildungsprozessen im deutschen Schulsystem bilden“ (ebd.). Mit der Förderung des Erwerbs der sprachlichen Basiskompetenzen bei den Kindern, die ohne beziehungsweise mit

geringeren Kenntnissen in der deutschen Sprache in die Kindertagesstätte kamen, sollte der Übergang zwischen Familie und Institution erleichtert werden. Zusätzlich sollten alle Kinder in der Sprachförderung im pädagogischen Alltag erreicht werden, was über die Weiterbildung der Fachkräfte in den Kindertagesstätten bewirkt wurde. Laut Tracy u.a. (2009, 65) wurde sowohl die Ausbildung als auch der Erhalt der „Mehrsprachigkeit ausdrücklich angestrebt“ und die Mehrsprachigkeit der Kinder als Schlüsselqualifikation anerkannt und unterstützt. Diese Überlegungen führten das Forscherteam des Projektes „Sprache macht stark!“ zur Formulierung folgender Fragen, die im Rahmen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ in Kleinkindgruppen überprüft wurden:

- „Entwickeln sich die Kinder so, wie dies aufgrund von aktuellen Longitudinal- und Querschnittstudien zum L2-Erwerb⁵¹ angenommen wird? (Rothweiler 2006, Thoma/Tracy 2006, Tracy 2007, Tracy/Thoma 2009, Wenzel u.a. 2009).
- Gelingt es den Kindern, die Grundstrukturen des Deutschen im Laufe des Förderjahres zu erwerben?
- Wie hat sich der Wortschatz, u.a. im Bereich der Themenfelder, nach einem Kitajahr mit Sprachförderung entwickelt?
- Kann man bei einem Vergleich mit unspezifisch geförderten Kindern zeigen, dass die mit *Sprache macht stark!* geförderten Kinder vom frühen Beginn bzw. der intensiven Förderung profitieren?“ (Tracy u.a. 2009, 19)

Die Eltern der geförderten Kinder wurden auch in das Konzept einbezogen (Tracy u.a. 2009, 66). Eines der Ziele des Forscherteams sah nicht nur die Vermittlung vor, sondern auch eine Aufklärung der Eltern hinsichtlich der Förderung ihrer eigenen Kinder zu Hause. Darüber hinaus wurden die Eltern in ihrer Rolle als „Sprachvorbild für die Erstsprache gestärkt“ (ebd.) und erfuhren, „wie sie den (Erwerb der Erstsprache; Anm.d.V.) in Gang halten können“ (ebd.). Ebenso wurde ihnen die Angst genommen, „dass der (Zweitspracherwerb; Anm.d.V.) automatisch mit dem Verlust der (Erstsprache; Anm.d.V.) einhergeht“ (ebd.). Den Eltern wurde bewusst gemacht, dass Sprachmischungen in manchen Phasen der Entwicklung sowie in bestimmten Kontexten als „normal“ zu sehen sind (ebd.). Die Ziele für die Eltern-Kind-Gruppen wurden nicht nur in Bezug auf die Erst- beziehungsweise Zweitsprache formuliert. Für Tracy u.a. (ebd.) war zusätzlich wichtig, dass die Eltern Interesse an den Sprachförderaktivitäten zeigen und sich aktiv an der Sprachförderung beteiligen. Zusätzlich

⁵¹ L2-Erwerb = Zweitspracherwerb

wurden die Eltern dazu angehalten, mit anderen Eltern in Kontakt zu treten und diesen auch zu pflegen.

Von dem Forscherteam wurden folgende Fragen zur Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen formuliert:

- „Inwiefern ist es gelungen, die Eltern in die Sprachförderaktivitäten einzubeziehen?
- Welchen langfristigen Nutzen versprechen sich sowohl die Eltern, als auch die beteiligten Kindertagesstätten?“ (Tracy u.a. 2009, 19)

Kühn⁵² formulierte zusätzliche Fragen, die in einer Elternbefragung zu beantworten waren:

- „Welche Motivationen haben die Eltern zur Teilnahme an den Eltern-Kind-Gruppen und was gefällt ihnen?
- Wissen die Eltern, wie sie den Zweitspracherwerb ihrer Kinder unterstützen können?
- Wie erleben die Eltern die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder?
- Wie schätzen die Eltern die Möglichkeiten ein, die Erstsprachen aufrecht zu erhalten und weiter zu entwickeln?“ (Kühn 2009, 22)

Im Rahmen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ wurden vielseitige Ziele für die Sprachfachkräfte formuliert. Zum einen kennen sie die theoretischen Grundlagen hinsichtlich der wichtigsten Meilensteine des Spracherwerbs, wissen welche sprachlichen Kompetenzen bei Kindern unterschiedlichen Alters zu erwarten wären und sind qualifiziert in der Sprachförderung im Kindergartenalltag, in der Kleingruppenarbeit sowie in den Eltern-Kind-Gruppen (Tracy u.a. 2009, 66). Sie verfügen nicht nur über die theoretischen Grundlagen, sondern haben in diesen drei Bereichen „praktische, reflektierte Erfahrungen“ (ebd.). Zum anderen können sie Sprachfördermaßnahmen selbstständig „initiiieren, planen und durchführen“ (ebd.), indem sie entsprechendes Material, Spiele beziehungsweise Interaktionen wählen, um spezifische, sprachliche Bereiche zu fördern. Die Sprachförderkräfte versuchen zusätzlich, Entwicklungsfortschritte der Kinder zu erkennen und zu dokumentieren. Hier orientieren sie sich an den in der Weiterbildung vermittelten „diagnostischen Kriterien“ (ebd., 67).

Darüber hinaus begleiteten die Sprachförderkräfte „ihre eigene Arbeit kritisch reflektierend“ (Tracy u.a. 2009, 67). Sie brachten Ideen und Verbesserungsvorschläge in Team- und

⁵² Susanne Kühn wurde mit dem Aufbau und der fachlichen Begleitung der Eltern-Kind-Gruppen beauftragt. Die fachliche Begleitung diente sowohl „der Einführung der Sprachförderkräfte in Inhalte, Ziele und Methodik als auch der Dokumentation der Qualitätssicherung“ (Kühn 2009, 8).

Projektsitzungen und trugen somit „einen wichtigen Baustein zur Evaluation und Optimierung des Gesamtprojekts bei“ (Tracy u.a. 2009, 67).

Das Forscherteam formulierte folgende Frage zum Qualifizierungskonzept:

- „Ist es sowohl den Sprachförderkräften als auch dem gesamten Kita-Team anhand des Weiterbildungskonzepts gelungen, die Sprachförderung in ihren verschiedenen Kontexten durchzuführen und in den Alltag der Einrichtung zu integrieren?“ (Tracy u.a. 2009, 20).

Diese Frage zum Qualifizierungskonzept des Sprachförderprojekts „Sprache macht stark!“ wurde von Kühn mit folgenden Fragen ergänzt:

- „Mit welchen Erfolgen wurden die Eltern-Kind-Gruppen umgesetzt und wie wurden die Eltern erreicht?
- Welche Erfahrungen haben Sprachförderkräfte und Eltern im Projektverlauf gemacht?
- Waren die Sprachförderkräfte durch die Qualifizierung ausreichend auf ihre Aufgaben vorbereitet?
- Welche Perspektiven und Empfehlungen ergeben sich aus den Projekterfahrungen mit der Arbeit in Eltern-Kind-Gruppen als einem festen Konzeptbaustein von ‚Sprache macht stark!‘?“ (Kühn 2009, 10)

Zusätzlich weist Tracy u.a. (2009, 67) auf Ziele bezüglich der Nachhaltigkeit des Projekts hin. Nachdem die Implementierung des Sprachförderkonzepts abgeschlossen wurde, „gaben die Leitungen mit Hilfe eines Fragebogens Auskunft darüber, wie das Konzept in ihrer Einrichtung zum Zeitpunkt der Befragung umgesetzt wird“ (ebd., 52). Ziel dieser Befragung waren Informationen hinsichtlich der Weiterarbeit nach den Vorgaben des Sprachförderkonzepts.

Zur Nachhaltigkeit des Evaluationsprojektes „Sprache macht stark!“ wurden folgende Fragen herangezogen:

- „Kann *Sprache macht stark!* langfristig in seiner ursprünglichen Form in den verschiedenen Konzeptionen der Einrichtungen verankert werden?
- Wo liegen die Grenzen des Konzepts?
- Welche Rahmenbedingungen fördern bzw. erschweren eine Umsetzung des Konzepts?“ (ebd., 20).

Zur Beantwortung der genannten Fragen wurde von dem Forscherteam des Evaluationsprojekts ein forschungsmethodisches Vorgehen erarbeitet, welches im nachstehenden Kapitel dargestellt wird.

3.4 Forschungsmethodisches Vorgehen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“

Die Darstellung des methodischen Vorgehens des Sprachförderprojekts „Sprache macht stark!“, das im Zentrum dieses Kapitels steht, umfasst die Beschreibung der Stichprobe, der eingesetzten Forschungsinstrumente, der Datenerhebung sowie der Datenauswertung. Bevor diese Aspekte des forschungsmethodischen Vorgehens geschildert werden, wird der Unterschied zwischen der „formativen und summativen Evaluation“ des Sprachförderprojekts „Sprache macht stark!“ erläutert.

Wie schon erwähnt besteht dieses Sprachförderkonzept aus „einer formativen und summativen Evaluation“ (Tracy u.a. 2009, 3). Die „formative Evaluation“ (Pilotphase) (ebd.) begleitete das Konzept als „lernendes Projekt‘ in der Anfangsphase“ (ebd.) und wurde in den Jahren 2005/06 und 2006/07 durchgeführt (ebd., 50). Anhand verschiedener „Anregungen und Rückmeldungen pädagogischer Fachkräfte und der Reflexion während der Projektsitzungen“ (ebd.) wurden für die weitere Einführung dieses Konzepts einige Veränderungen vorgenommen, die vor allem die Qualifizierung und die fachliche Begleitung betrafen.⁵³

Mittels der summativen Evaluation wurde die „abschließende Bewertung der Machbarkeit an sich (Programmimplementierung) und eine Überprüfung von Wirkungserwartungen“ (Tracy u.a. 2009, 3) erfasst. Das heißt, nach der Erprobungsphase wurde anhand der summativen Evaluation die Durchführung des Sprachförderkonzepts in den Einrichtungen überprüft. Zusätzlich erfasste das Forscherteam die Effektivität der Sprachförderung, indem die Sprachdaten der Kinder hinsichtlich ausgewählter grammatischer Aspekte sowie des Wortschatzes überprüft wurden. Die Auswertung der erhobenen Daten in dieser Phase umfasste vier Bereiche: Sprachförderung in Kleingruppen, Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen, Befragung der Fachkräfte bezüglich des Qualifizierungskonzeptes und Machbarkeit der Sprachförderung sowie Nachhaltigkeit (ebd., 20ff). Zu jedem dieser Bereiche wird zuerst die Stichprobe näher erläutert. In einem weiteren Schritt steht die Darstellung der eingesetzten

⁵³ Näheres zu den Veränderungen siehe Tracy u.a. 2009, 50ff.

Forschungsinstrumente im Fokus. Anschließend folgt die Beschreibung der Datenerhebung und Datenauswertung.

3.4.1 Darstellung der Stichprobe

In den Jahren 2006-2009 nahmen an der wissenschaftlichen Begleitstudie von „Sprache macht stark!“ 13 Ludwigshafener Kitas teil (Tracy u.a. 2009, 26). Laut Tracy u.a. (2009, 26) wurden in den 13 Kitas „53 Kleingruppen und 204 Kinder näher betrachtet“. Im Abschlussbericht aus dem Jahr 2009 wurden Erhebungen aus den Jahren 2006/07 und 2007/08, die in acht Kitas mit 113 Kindern durchgeführt wurden, angeführt und erläutert. (ebd.). Für die Datenauswertung berücksichtigte das Forscherteam „je vier Aufnahmen von 73 Kindern⁵⁴“ (ebd.). Aus verschiedenen Gründen⁵⁵ wurden 40 Kinder aus der Auswertung der *summativen Evaluation* ausgeschlossen (ebd.).

Darüber hinaus wurden acht Kinder, „die bereits im Kitajahr 2006/07 an der Sprachförderung teilnahmen“ (Tracy u.a. 2009, 3), bis Ende des Kitajahres 2008/2009, das heißt kurz vor der Einschulung, weiter beobachtet.

Das Durchschnittsalter⁵⁶ der Kinder lag während der ersten Erhebung bei 3;4 Jahren und während der vierten Erhebung bei 4;1 Jahren. Aus dem Kitajahr 2007/08⁵⁷ wurde „eine geringe Anzahl zweijähriger Kinder“⁵⁸ (Tracy u.a. 2009, 27) herangezogen.

Zum Zeitpunkt der vierten Erhebung verbrachten die Kinder im Durchschnitt elf Monate⁵⁹ in der Kita, „von denen sie acht Monate nach dem Konzept von ‚Sprache macht stark!‘ spezifisch gefördert wurden“ (Tracy u.a. 2009, 27). In dieser Zeitspanne nahmen die Kinder „im Schnitt an 76 Stunden⁶⁰ Sprachförderung in Kleingruppen teil“ (ebd.).

Bei den 73 Kindern wurden 14 verschiedene Erstsprachen angegeben. Die größte Gruppe bildeten 30 Kinder mit Türkisch und die zweitgrößte Gruppe 10 Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Weiters wurden folgende Erstsprachen genannt: Albanisch, Italienisch, Arabisch,

⁵⁴ Es wird vermutet, dass es sich bei diesen Aufnahmen um jene Kinder handelt, die jeweils in den Erhebungsjahren neu in die Einrichtung kamen.

⁵⁵ Hierzu zählte das Fehlen eines Kindes bei einer Aufnahmerunde, sein Ausscheiden aus der Kita beziehungsweise beim Verdacht auf Vorliegen einer spezifischen Spracherwerbsstörung.

⁵⁶ Das Durchschnittsalter wurde anhand der Angaben im Fragebogen „Grunddaten“ errechnet (Tracy u.a. 2009, 27).

⁵⁷ Im Jahr 2006/07 wurde das Sprachförderprojekt „Sprache macht stark!“ in fünf Kitas eingeführt. Zum Zeitpunkt der wissenschaftlichen Begleitung wurden in diesen fünf Einrichtungen noch keine zweijährigen Kinder betreut (vgl. Tracy u.a. 2009, 27).

⁵⁸ Es wurden keine Angaben gefunden, wie viele zweijährige Kinder herangezogen wurden.

⁵⁹ Die durchschnittliche Zeit, welche die Kinder in der Kita verbracht haben, wurden anhand der Angaben im Fragebogen „Grunddaten“ errechnet (Tracy u.a. 2009, 27).

⁶⁰ Die durchschnittliche Förderzeit wurde auf „der Basis vorhandener Anwesenheitslisten einiger Kitas grob hochgerechnet“ (Tracy u.a. 2009, 27).

Kurdisch, Griechisch, Kroatisch, Rumänisch, Bosnisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Tog⁶¹ und Ukrainisch (Tracy u.a. 2009, 27).

Im September und Oktober 2009 wurden in fünf Einrichtungen „einmalig Daten für eine Vergleichsstudie erhoben“ (Tracy u.a. 2009, 26). Der Anteil jener Kinder, welche Deutsch als Zweitsprache lernten, war in allen Kindertagesstätten annähernd gleich. In zwei Einrichtungen wurde „im Sommer 2007 die Implementierungsphase von ‚Sprache macht stark!‘ abgeschlossen“ (ebd., 32). Die Fachkräfte arbeiten seitdem nach den Vorgaben des Sprachförderprojekts „Sprache macht stark!“. Laut Tracy u.a. (2009, 32) liefen in den drei anderen Einrichtungen Bildungsprojekte, in denen keine spezifischen⁶² Sprachfördermaßnahmen durchgeführt wurden.

In diesen fünf Kitas konnten Daten von 46 Kindern erhoben werden (Tracy u.a. 2009, 32). Darunter wählten die pädagogischen Fachkräfte, auf Bitte des Forscherteams, neun Kinder nach folgenden Kriterien aus:

- „Die Kinder sollten seit einem Jahr regelmäßig am Kita-Alltag teilnehmen.
- Alle Kinder sollten mit einer anderen Sprache als Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sein.
- Je ein Drittel der Kinder sollte sich nach Einschätzung der Fachkräfte im sprachlichen Bereich schnell, eher durchschnittlich oder langsam entwickelt haben“ (ebd., 32)

Für die Auswertung der Vergleichsstudie konnten Daten von 34 Kindern⁶³ einbezogen werden. Davon waren 17 Kinder im Durchschnitt 4;2 Jahre alt und wurden „bis zu den Sommerferien nach ‚Sprache macht stark!‘ gefördert“ (Tracy u.a. 2009, 32). Weitere 17 Kinder waren im Durchschnitt 4;4 Jahre alt und nahmen an unspezifischen Sprachfördermaßnahmen teil (ebd.).

In den Jahren 2006 bis 2009 nahmen an der Sprachförderung „in 13 Kindertagesstätten insgesamt 17 Eltern-Kind-Gruppen“ (Tracy u.a. 2009, 43) teil, die in der wissenschaftlichen Begleitstudie berücksichtigt wurden. In dieser Zeitspanne fanden „durchschnittlich 26 Treffen“ (ebd.) statt. Dieses Angebot nutzten „ca. 160 Elternteile mit ihren Kindern und

⁶¹ Bei dieser Abkürzung ist nicht klar, welche Erstsprache gemeint ist.

⁶² Mit dem Ausdruck „keine spezifische Sprachfördermaßnahmen“ meinten die Autoren jene Maßnahmen, die nicht „ausdrücklich auf spezifische Eigenschaften der Zielsprache“ (Tracy u.a. 2009, 25) gerichtet sind.

⁶³ Daten von zwölf Kindern wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt, weil „die Erhebungen nicht vollständig durchgeführt werden konnten“ (Tracy u.a. 2009, 32) und die von pädagogischen Fachkräften vorgeschlagenen Kinder „sich post hoc als deutschsprachige Kinder ohne Migrationshintergrund herausstellten“ (ebd.).

teilweise mit Geschwisterkindern“ (Tracy u.a. 2009, 43). In diesem Zeitraum⁶⁴ wurden 17 Mütter aus acht Kindertagesstätten in persönlichen Gesprächen befragt, um „die Zielerreichung von ‚Sprache macht stark!‘ hinsichtlich der Kooperation mit den Eltern zu ermitteln“ (Krempin u.a. 2009, 6). Bei der Auswahl der Mütter, die in „enger Zusammenarbeit mit den Sprachförderkräften der Einrichtung“ (ebd., 24) stattfand, wurde beachtet, dass für die Befragung Mütter mit sowohl unterschiedlichen Erstsprachen als auch mit verschiedenen Deutschkenntnissen herangezogen werden (ebd.).

Zum Qualifizierungskonzept (Schulung und fachliche Begleitung) sowie zur Durchführung des Sprachförderkonzeptes „Sprache macht stark!“ wurden 21 Sprachförderkräfte mittels verschiedener Fragebögen befragt (Tracy u.a., 48).

Die Frage der Nachhaltigkeit des Sprachförderkonzeptes (Tracy u.a. 2009, 52) wurde von 13 Kitaleitungen mit Hilfe eines Fragebogens beantwortet.

3.4.2 Eingesetzte Forschungsinstrumente

Da im Rahmen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ viele Fragen formuliert wurden, setzte das Forscherteam mehrere Forschungsinstrumente ein. Mittels verschiedener Fragebögen, der Videokamera, eines Tonbandgerätes, des Sprachstandsverfahrens LiSe-DaZ®, eines Wortschatzspiels (Memory) und der leitfadengestützten Interviews mit den Eltern wurden sämtliche Daten erhoben. Für die Transkription und die Auswertung der Video- und Tonbanddaten wählte das Forscherteam das Transkriptionssystem EXMARaLDA. Die Ermittlung des Wortschatzes wurde mit Hilfe des Typen-Token-Verhältnisses durchgeführt. Darüber hinaus wurden zur Auswertung ausgewählter sprachlicher Phänomene statistische Tests eingesetzt. Die Beschreibung dieser Forschungsinstrumente steht im Zentrum dieses Unterkapitels.

Forschungsinstrumente zur Datenerhebung in Kleingruppen

Zur Erhebung der Sozialdaten der Kinder wurde von Tracy u.a. (2009, 77) ein Fragebogen „Grunddaten I“⁶⁵ erstellt. Neben den allgemeinen Daten zum Kind, wie seinen Namen und sein Geburtsdatum, enthält er „Informationen zu Lebenssituation und Sprachpraxis in der

⁶⁴ Genauerer zu den Zeitpunkten der Befragung und Verteilung auf die Kindergartenjahre siehe Tracy u.a. 2009, 24.

⁶⁵ Siehe Anhang 14 in der vorliegenden Diplomarbeit.

Familie“ (Tracy 2009, 23), die eigene Einschätzung der Deutschkenntnisse der Eltern sowie Angaben zur Erstsprache des Kindes (ebd.77).

Die Informationen bezüglich des Kindes und der Eltern in der Kita, wurden mit dem Fragebogen „Grunddatenerhebung II“⁶⁶ (Tracy 2009, 80) erhoben. In dem ersten Teil „Das Kind in der KiTA“ (ebd.) wurde nach der Dauer und der Regelmäßigkeit des Kindergartenbesuchs gefragt, nach dem zeitlichen Rahmen (halbtags oder ganztags), nach früheren Erfahrungen in anderen Betreuungseinrichtungen (beispielsweise Tagesmutter) und der Rückmeldung der Eltern im Fall des Fehlens des Kindes in der Kita. Der zweite Teil „Die Eltern in der KiTA“ (ebd.) umfasste Fragen bezüglich der Präsenz der Mutter und des Vaters in der Einrichtung, Interesse der Eltern hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes und Teilnahme der Eltern an der Eltern-Kind-Gruppe.

Diese beiden Fragebögen wurden von Gruppenerzieherinnen ausgefüllt, indem sie das entsprechende Kästchen ankreuzten oder die Antwort unter die jeweilige Frage aufschrieben (Tracy 2009, 80ff).

Das „kommunikative Verhalten des Kindes“ (Tracy u.a. 2009, 23) im pädagogischen Alltag wurde mittels des Fragebogens „Kommunikatives Verhalten des Kindes“⁶⁷ (ebd., 82) eingeschätzt. Hierfür standen Informationen wie beispielsweise die Erstsprache des Kindes, ob das Kind mit anderen Kindern Deutsch spricht, ob es versteht, was zu ihm gesagt wird, ob es andere Erzieherinnen auf Deutsch anspricht, etc. im Vordergrund. Dieser Fragebogen wurde von den Gruppenerzieherinnen ausgefüllt.

Neben der Einschätzung des kommunikativen Verhaltens der Kinder mittels des Fragebogens wurde zusätzlich das allgemeine, kommunikative Verhalten mit Hilfe der „mittleren Äußerungslänge (mean length of utterance, MLU, gemessen in Wörtern)“ (Tracy u.a. 2009, 26) erhoben.

Um die Entwicklung sprachlicher Kenntnisse zu dokumentieren, wurden die Interaktionen zwischen den Kindern und Sprachförderkräften mit einer Videokamera sowie mit einem Tonbandgerät aufgenommen (Tracy u.a. 2009, 3). Mit der Videokamera wurde die erste Sprachförderung in der Kleingruppe aufgenommen. Während der zweiten und vierten Erhebung wurden Einzelaufnahmen von allen geförderten Kindern mittels eines Tonbandgerätes abgespeichert (ebd.).

⁶⁶ Siehe Anhang 15 in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁶⁷ Siehe Anhang 16 in der vorliegenden Diplomarbeit.

Außerdem wurde das Sprachstandsverfahren LiSe-DaZ® eingesetzt. LiSe-DaZ® (Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache) ist ein Diagnoseinstrument, das „im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg im Rahmen des Projekts ‚Sag` mal was‘ von der Universität Mannheim und der Goethe-Universität Frankfurt entwickelt“ (Tracy u.a. 2009, 21) wurde. Mit LiSe-DaZ® wird der individuelle Entwicklungsstand bei drei- bis siebenjährigen Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache hinsichtlich grammatischer Phänomene wie „syntaktische, morphologische, semantische und ausgewählte pragmatische Eigenschaften des Deutschen“ (Schulz u.a. 2008, 18) zuverlässig erfasst. Auf der Basis dieser Erfassung können in weiterer Folge konkrete Sprachförderentscheidungen abgeleitet sowie die Entwicklungsfortschritte der Kinder überprüft werden (ebd.).

Die linguistische Sprachstandserhebung LiSe-DaZ® überprüft zwei „Kernbereiche des Sprachsystems, für die Lerner konstruktionsübergreifende Regeln ausbilden müssen“ (Schulz u.a. 2008, 19): „Sprachproduktion“ und „Sprachverstehen“. Während die „Sprachproduktion“ mit Hilfe einiger Untertests zu „der Wortstellung in verschiedenen Satztypen, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Kasuszuweisung“ (Schulz u.a. 2009, 19) überprüft wird, dient „die Interpretation von Fragen und von Verben und das Verständnis der Negation“ (ebd.) der Erfassung des „Sprachverstehens“ der Kinder.

In der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ verwendeten die Autoren „die Pilotversionen II und III sowie die Normierungsversion“⁶⁸ (Tracy u.a. 2009, 21). Das Forscherteam führte den Untertest „Subjekt-Verb-Kongruenz“ (ebd., 34) durch und überprüfte die „Etablierung der Satzklammer“ (ebd., 26).

Zur Erfassung des Wortschatzes der Kinder wurde ein „Wortschatzspiel (Memory) mit 25 zufällig aus den unten angeführten Themenfeldern⁶⁹ ausgewählten Items“ (Tracy u.a. 2009, 21) eingesetzt. Mit seiner Hilfe wurde ermittelt, ob Kinder, die nach dem Konzept „Sprache macht stark!“ gefördert wurden, „den in der Sprachförderung angebotenen Wortschatz diverser Themenbereiche aktiv gebrauchen können“ (ebd., 36).

⁶⁸ Die Unterschiede zwischen den Pilotversionen I und II sowie der Normierungsversion wurde von den Autoren nicht erläutert.

⁶⁹ Insgesamt gab es elf Themenfelder (Kühn 2009, 39f).

Themenfeld	Beispiel-Items
Kleidung	Handschuhe, T-Shirt, Pullover
Essen und Trinken	Apfel, Brot, trinken
Neu in der Kita	Toilette, Hände waschen
Mein Körper	Hand, Fuß, Augen
Natur	Baum, Blumen
Straßenverkehr	Straßenbahn, Auto, Fahrrad

Abbildung 5: Übersicht Themenfeld Wortschatztest (Tracy u.a. 2009, 22).

Forschungsinstrumente zur Datenerhebung in Eltern-Kind-Gruppen

Für die Ermittlung der Erreichung, der im Kap. 3.3 erwähnten Ziele, wurden mit den Eltern „leitfragengestützte Elterninterviews“ (Tracy u.a. 2009, 23) durchgeführt. Bei der Entwicklung der Leitfragen⁷⁰ orientierte sich das Forscherteam an den im Evaluationsprojekt festgelegten Zielen⁷¹ für die Eltern. Demnach waren Informationen hinsichtlich des „Informationszuwachses, die Eltern in Bezug auf den Spracherwerb/die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder erfahren haben“ (ebd., 45), von Bedeutung. Zusätzlich wurde ermittelt, „wie sich dieses Wissen laut Selbstauskunft (der Eltern; Anm.d.V.) auf das eigene Sprachverhalten im Umgang mit den Kindern ausgewirkt hat“ (ebd.). Zusätzlich zu den Informationen bezüglich der Sprache und des Sprachverhaltens wurde die Veränderung hinsichtlich der „Bindung an die Kindertagesstätten aus Sicht der Eltern“ (ebd.) erfragt.

Forschungsinstrumente zur Erhebung der Effektivität der Qualifizierungsmaßnahmen

Hinsichtlich der Arbeit der Sprachförderkräfte wurde die „Effektivität der Qualifizierungsmaßnahmen“ (Krempin u.a. 2009a, 7) mittels der Fragebögen zu den Schulungsmaßnahmen sowie zur fachlichen Beratung erhoben. Laut Tracy u.a. (2009, 48) wurde die Erstfassung⁷² des Fragebogens zur Schulung und fachlichen Beratung „aufgrund von Änderungen im Qualifizierungskonzept“ (ebd.) modifiziert⁷³, sodass zwei Versionen des Fragebogens zu den Schulungsmaßnahmen und zur fachlichen Beratung eingesetzt wurden. Im Zentrum der Befragung stand die Einschätzung aller Qualifizierungsmaßnahmen wie der zeitliche Umfang der Workshops, der fachliche Austausch und Coaching. Zusätzlich sollten Vorschläge beziehungsweise Wünsche für die Weiterbildung und die fachliche Begleitung der

⁷⁰ Siehe Anhang 17 in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷¹ Siehe Kapitel 3.3 „Forschungsziele und Fragestellungen des Sprachförderkonzepts ‚Sprache macht stark!‘“ in dieser Diplomarbeit.

⁷² Siehe Anhang 18 in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷³ Siehe Anhang 19 in der vorliegenden Diplomarbeit.

Eltern-Kind-Gruppen (Tracy u.a. 2009, 87ff) ergänzt werden. Auf diesen Fragebögen mussten die Sprachförderkräfte entweder das entsprechende Kästchen ankreuzen oder die Antwort unter die jeweilige Frage schreiben (ebd., 86).

Außerdem wurde die Machbarkeit der Sprachförderung in den Kitas anhand des Fragebogens zur Durchführung der Sprachförderung⁷⁴ erhoben. Die Aussagen umfassten die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Kitas sowie einzelne Aspekte der Durchführung der Sprachförderung (Tracy u.a. 2009, 96f). Auch hier wurden die Sprachförderkräfte gebeten, bestimmte Kästchen anzukreuzen beziehungsweise Antworten unter die jeweiligen Fragen zu schreiben (ebd.).

Zusätzlich zu den Fragebögen führten die Projektmitarbeiter und Projektmitarbeiterinnen eine Dokumentation. Im Vordergrund dieser Dokumentation stand laut Kühn (2009, 8) die „inhaltliche Darstellung und Auswertung der Arbeit in den Eltern-Kind-Gruppen, um die Erfahrungen als Unterstützungsmoment in dieser Arbeitsweise transparent zu machen“. Dies wurde mittels der Fragebögen „Allgemeine Rahmenbedingungen und Planung für die Eltern-Kind-Gruppen in der KTS“⁷⁵, „Dokumentation der Werbephase für die Eltern-Kind-Gruppen in der KTS“⁷⁶ und „Reflexion der Eltern-Kind-Gruppe in KTS“⁷⁷ dokumentiert (Kühn 2009, 35ff) und diente der Erfassung bestimmter Informationen zur Durchführung der Eltern-Kind-Gruppen. Darüber hinaus standen verschiedene Angaben zur Teilnahme an den Eltern-Kind-Gruppen im Zentrum des Interesses.

Forschungsinstrumente zur Erhebung der Nachhaltigkeit des Sprachförderkonzepts „Sprache macht stark!“

Um die Nachhaltigkeit des Sprachförderkonzepts „Sprache macht stark!“ nach dem Abschluss der Implementierungsphase zu überprüfen, wurden die Leitungen der teilnehmenden Kitas gebeten, Auskunft darüber zu geben, „wie das Konzept in ihrer Einrichtung zum Zeitpunkt der Befragung umgesetzt wird“ (Tracy u.a. 2009, 52). Dies wurde mittels des Fragebogens „Nachhaltigkeit“ für Leistungskräfte⁷⁸ ermittelt. In diesem Fragebogen wurde unter anderem danach gefragt, ob diese Einrichtung im Anschluss an das erste Projektjahr nach dem Konzept „Sprache macht stark!“ arbeitet (ebd., 97). Zusätzlich wurde eine Reihe von Fragen bezüglich der Sprachförderung in den Kleingruppen, den Eltern-Kind-Gruppen, der Förderung im pädagogischen Alltag, der Sprachförderkräfte sowie der Konzeption des

⁷⁴ Siehe Anhang 20 in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷⁵ Siehe Anhang 21 in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷⁶ Siehe Anhang 22 in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷⁷ Siehe Anhang 23 in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷⁸ Siehe Anhang 24 in der vorliegenden Diplomarbeit.

Sprachförderkonzepts „Sprache macht stark!“ gestellt (Tracy u.a. 2009, 98ff). Ähnlich wie bei den dargestellten Fragebögen mussten die Leitungskräfte bestimmte Kästchen ankreuzen oder die Antwort unter der jeweiligen Frage aufschreiben.

Forschungsinstrumente zur Datenauswertung

Für die Transkription und die Auswertung der Daten, welche mit der Kamera und mit dem Tonbandgerät aufgenommen worden waren, wurde das Transkriptionssystem EXMARaLDA ausgewählt (Tracy u.a. 2009, 22). EXMARaLDA ist ein Programm zur computergestützten Transkription sowohl von Video- als auch Tonbanddaten, das „von Gesprächsforschern und in anderen sprachwissenschaftlichen Bereichen für die Erstellung und Analyse von Korpora gesprochener Sprache“ (Schmidt/Wörner 2005, 172) eingesetzt wird. EXMARaLDA verfügt über Softwarewerkzeuge, welche das Erstellen, die Bearbeitung, die Verwaltung sowie die Auswertung der Gesprächsdaten möglich macht (ebd., 173). Darüber hinaus können die verwendeten Transkriptionsdaten über längere Zeit benutzt beziehungsweise ergänzt und archiviert werden (ebd., 172).

Zur Auswertung des kindlichen Wortschatzes diente das Verfahren „Typen-Token-Verhältnis“. Mit Hilfe dieses Verfahrens war das Forscherteam in der Lage, die kindlichen Äußerungen hinsichtlich unterschiedlicher Ausprägungen „von Wörtern aller Wortklassen in Bezug auf die insgesamt Äußerungslänge“ (Krempin u.a. 2009a, 10) zu untersuchen. Die Ermittlung des *Typen-Token-Verhältnisses* wurde jeweils von der ersten bis zur vierten Erhebung errechnet und diente zur Erfassung des kommunikativen Verhaltens der Kinder (ebd.).

Zur Datenauswertung wurden zusätzlich zwei statistische Verfahren verwendet: ein „T-Test mit Messwiederholung“⁷⁹ (Krempin u.a. 2009, 11) sowie eine „univariate ANOVA“⁸⁰ (Tracy u.a. 2009, 31) mit einer abhängigen Variable „MLU“ (mittlere Äußerungslänge) und zwei unabhängigen Variablen „Kita“ und „Zeit der Förderung“.

⁷⁹ Zu dem T-Test mit Messwiederholung wurden in dem Abschlussbericht (Tracy u.a. 2009) keine näheren Informationen gefunden.

⁸⁰ Zu der „univariate ANOVA“ wurden in dem Abschlussbericht (Tracy u.a. 2009) keine näheren Informationen gefunden.

In diesem Subkapitel wurden die eingesetzten Instrumente bei der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ dargestellt. Wann sie im Verlauf der Datenerhebung herangezogen wurden, steht im Zentrum der Überlegungen im nachstehenden Subkapitel.

3.4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung führte das Forscherteam in den Kitajahren 2006/07, 2007/08 und 2008/09 durch (Tracy u.a. 2009, 3). In dieser Zeit wurden Daten in den Kleingruppen, einer Vergleichsgruppe sowie in Eltern-Kind-Gruppen erhoben. Mittels ausgewählter Fragebögen wurden zusätzlich Informationen der Sprachförderkräfte hinsichtlich der Qualifizierung und Machbarkeit der Sprachförderung sowie von den Leitungen der Kitas bezüglich der Nachhaltigkeit gesammelt. Diese Erhebungsschritte werden im nächsten Schritt erläutert.

Zunächst wird die Erhebung der Daten in den *Kleingruppen* dargestellt. Hierfür wurden Sozialdaten mittels des für die Projektevaluation konzipierten Fragebogens „Grunddaten I und II“⁸¹ (Krempin u.a. 2009, 9) erfasst. Diese Fragebögen wurden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten von den Gruppenerzieherinnen⁸² ausgefüllt (Tracy u.a. 2009, 76ff). Die Gruppenerzieherinnen wurden gebeten, „anhand eines zusätzlichen Fragebogens das kommunikative Verhalten⁸³ der Kinder im pädagogischen Alltag zu beschreiben“ (ebd., 23). Die Beschreibung des *kommunikativen Verhaltens* der Kinder wurde vier Mal im Jahr, parallel zu den Aufnahmezeitpunkten⁸⁴, schriftlich festgehalten (Krempin u.a. 2009a, 11).

Wie oben erwähnt, wurden die Sprachinteraktionen mit den Kindern sowohl mit einer Kamera als auch mit einem Tonbandgerät aufgenommen. In den Kitajahren 2006/07 und 2007/08 wurden von allen sprachlich geförderten Kindern in Kleingruppen vier Sprachaufnahmen angefertigt (siehe Abbildung 6). Die erste Aufnahme, zu Beginn der Förderung, wurde mit einer Videokamera erstellt. Sie dokumentiert „eine vollständige Kleingruppeninteraktion von vier Kindern und einer Sprachförderkraft“ (Tracy u.a. 2009, 21). Zum Zeitpunkt der zweiten, dritten und vierten Erhebung wurden „Einzelaufnahmen von allen Kindern mit Hilfe eines digitalen Aufnahmegeräts gespeichert“ (ebd.). Bei der zweiten Erhebung handelte es sich um eine natürliche Sprachsituation⁸⁵ zwischen einem Kind und

⁸¹ Siehe Kapitel 3.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁸² Gruppenerzieherin ist gleich zu setzen mit einer Kita-Fachkraft, aber sie ist keine Sprachförderkraft.

⁸³ Siehe Kapitel 3.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁸⁴ Siehe Abbildung 6 in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁸⁵ Was Tracy u.a. (2009, 21) unter einer „natürlichen Sprachsituation“ verstehen, wird von den Autoren nicht erläutert.

einem Projektmitarbeiter oder einer Projektmitarbeiterin der Universität Mannheim, „die sowohl über sprachwissenschaftliche Kenntnisse als auch über langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Kindern“ (Tracy u.a. 2009, 21) verfügten. Diese Aufnahmen wurden in einem ruhigen Raum der Kita durchgeführt. Bei der dritten und vierten Erhebung wurde der „Produktionssteil des Sprachstandsverfahrens LiSe-DaZ®“⁸⁶ eingesetzt (ebd.). Zusätzlich wurde im Kitajahr 2007/08 zum vierten Erhebungszeitpunkt der Wortschatz in allen Kitas und allen Kleingruppen überprüft. Dies wurde mittels eines Wortschatzspiels (Memory) „mit 25 zufällig aus den Themenfeldern ausgewählten Items“ (ebd., 22) durchgeführt.

Im Kitajahr 2008/09 wurden weitere Datenerhebungen (siehe Abbildung 6) durchgeführt, die sich auf drei Messzeitpunkte einschränkten, „um zusätzliche Aufnahmen in fünf Kitas aus den Jahren 2006/07 und 2007/08 erstellen zu können“⁸⁷ (Tracy u.a. 2009, 21). Die erste Erhebung fand in einer Kleinkindgruppe mit der Sprachförderin zu Beginn der Sprachförderung statt und wurde mit Hilfe einer Videokamera aufgenommen. In diesem Kitajahr wurde erstmals die vollständige Version von LiSe-DaZ® (Produktions- und Verstehensteil) zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung eingesetzt (ebd., 22). Während der dritten Erhebung im Kitajahr 2008/09 stand die „Elizitation von Erzählungen/Spontansprachuntersuchung“ (ebd.) im Zentrum.

⁸⁶ Nähere Informationen zu LiSe-DaZ® siehe Kapitel 3.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in dieser Diplomarbeit.

⁸⁷ Ziel der zusätzlichen Aufnahmen war die Frage, „ob sich die erhöhte Sprachförderkompetenz der bereits erfahrenen Förderkräfte in der sprachlichen Entwicklung der Kinder niederschlägt“ (Tracy u.a. 2009, 21). Die Auswertung dieser Daten wurde zunächst eingestellt (ebd.).

Kitajahr 2006/2007	Kitajahr 2007/2008	Kitajahr 2008/2009
1. Erhebung- Videoaufnahme einer vollständigen Kleingruppe zu Beginn der Sprachförderung 2.-4. Erhebung- Aufnahme mit einem digitalen Tonbandgerät	1. Erhebung- Videoaufnahme einer vollständigen Kleingruppe zu Beginn der Sprachförderung 2.-4. Erhebung- Aufnahme mit einem digitalen Tonbandgerät	1. Erhebung: Videoaufnahme einer vollständigen Kleingruppe zu Beginn der Sprachförderung 2. und 3. Erhebung- Aufnahme mit einem digitalen Tonbandgerät
2. Erhebung- Aufnahme einer natürlichen Sprachfördersituation (Dialog mit einem Projektmitarbeiter oder einer Projektmitarbeiterin)	2. Erhebung- Aufnahme einer natürlichen Sprachfördersituation (Dialog mit einem Projektmitarbeiter oder einer Projektmitarbeiterin)	2. Erhebung- LiSe-DaZ® (Verständnis- und Produktionsteil)
3. Erhebung- Produktionsteil des Sprachstandsverfahrens LiSe-DaZ®	3. Erhebung- Produktionsteil des Sprachstandsverfahrens LiSe-DaZ®	3. Erhebung- Elizitation von Erzählungen/ Spontansprachuntersuchung
4. Erhebung- Produktionsteil des Sprachstandsverfahrens LiSe-DaZ®	4. Erhebung- Produktionsteil des Sprachstandsverfahrens LiSe-DaZ® + Wortschatzspiel (Memory)	

Abbildung 6: Erhebungszeitpunkte zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen der geförderten Kinder (eigene Abbildung)

Darüber hinaus wurde zum Zeitpunkt der ersten Erhebung der „Meilenstein des Erwerbs“⁸⁸ bei allen Kinder der Stichprobe bestimmt. Laut Tracy u.a. (2009, 28f) wurde hier überprüft, ob die Kinder Einwortäußerungen, erste Wortkombinationen beziehungsweise einfache Hauptsätze produzieren können. Die Bestimmung des „Meilensteins des Erwerbs“ wurde nach ca. acht Monaten der Sprachförderung wiederholt, um zu sehen, auf welchem Niveau sich die Kinder in Bezug auf die Entwicklung der syntaktischen und morphologischen Strukturen der deutschen Sprache befanden (ebd., 27). Anhand der Bestimmung der Meilensteine I bis IV konnte die „Entstehung der Satzklammer“⁸⁹ (ebd., 29) abgeleitet werden. Aus welchen einzelnen Schritten die Bestimmung der typischen Meilensteine des frühen Zweitspracherwerbs sowie die Ableitung der Entstehung der Satzklammer bestand, geht aus dem Abschlussbericht nicht hervor.

⁸⁸ Siehe Kapitel 3.1 „Theoretischer Rahmen der Projektevaluation ‚Sprache macht stark!‘“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁸⁹ Siehe Kapitel 3.1 „Theoretischer Rahmen der Projektevaluation ‚Sprache macht stark!‘“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

Zusätzlich wurden für die Äußerungen der Kinder aus den Kitajahren 2006/07 und 2007/08 „die mittlere Äußerungslänge (mean length of utterance, MLU) und das Verhältnis von „Types zu Tokens“ (Tracy u.a. 2009, 29) von der ersten bis zur letzten Aufnahme erhoben. Auch in diesem Fall sind die einzelnen Schritte dieser Erhebung aus dem Abschlussbericht von Tracy u.a. (2009) nicht zu entnehmen.

Im Unterkapitel „Darstellung der Stichprobe“ wurde darauf hingewiesen, dass acht Kinder, die im Kitajahr 2006/2007 an der Sprachförderung teilnahmen, bis Ende des Kitajahres 2008/2009 weiter beobachtet wurden (Tracy u.a. 2009, 3). Neben den vier Zeitpunkten der Datenerhebung (siehe Abbildung 6), die im Kitajahr 2006/2007 durchgeführt wurden, wurden „vier weitere Sprachaufnahmen in der jeweiligen Kindertagesstätte“ (ebd., 21) erhoben. Der fünfte Erhebungszeitpunkt war im Januar/Februar 2008. Hier wurde der Produktionsteil LiSe-DaZ® durchgeführt. Im August 2008, zum Zeitpunkt der sechsten Erhebung, wurde neben dem Produktionsteil LiSe-DaZ® noch das Wortschatz-Memory durchgeführt. Der siebente Erhebungszeitpunkt lag in den Monaten Februar und März 2009. Hier wurden die Sprachdaten mit dem Produktions- und Verständnisteil des LiSe-DaZ® erhoben. Die letzte Erhebung wurde mit den Kindern im Juli 2009 mittels der „Elizitation von Erzählungen/Spontansprachuntersuchung“ (ebd., 22) durchgeführt. Insgesamt wurden von diesen acht Kindern eine Videoaufnahme sowie sieben Sprachaufnahmen angefertigt.

Die Datenerhebung in der *Vergleichsgruppe* wurde im „September und Oktober 2009“ (Tracy u.a. 2009, 32) durchgeführt. Als Erhebungsinstrument wurde „der Produktions- und der Verstehensteil des LiSe-DaZ® Verfahrens (Normierungsversion) eingesetzt“ (ebd., 33). Laut Tracy u.a. (2009, 33) wurde „im Verstehensteil die Interpretation von Verben, die sich durch Kodierung von Prozessen mit und ohne Erreichen eines Endzustands unterscheiden, (z.B. *trinken* vs. *austrinken*) und das Verstehen unterschiedlicher W-Fragen (*Wen hat sie gefüttert? Wem gibt sie eine Nuss?*) untersucht“. Aus dem Produktionsteil der LiSe-DaZ® wurde der Untertest Subjekt-Verb-Kongruenz zur Erhebung der Daten verwendet (ebd., 34). Darüber hinaus führte das Forscherteam mit den Kindern der Vergleichsgruppe einen Wortschatztest mittels des Wortschatzmemorys⁹⁰ durch. Für diese Kinder „wurde der erreichte Meilenstein zum Zeitpunkt der Erhebung festgestellt“ (ebd., 33). Zum Zeitpunkt dieser Erhebung besuchten die Kinder die Einrichtungen seit ca. einem Jahr (ebd.).

⁹⁰ Siehe Kapitel 3.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

In den *Eltern-Kind-Gruppen* wurde die Datenerhebung mit den Eltern mittels Leitfadeninterviews durchgeführt. Die erste Erhebung fand in den Monaten März und April 2007 beziehungsweise April und Mai 2008 statt. Es wurden jeweils mit zwei Müttern aus den Eltern-Kind-Gruppen ca. 15- bis 20-minütige Gespräche geführt (Krempin u.a. 2009a; 6). Eine zweite Erhebung erfolgte im Juni und Juli 2009. Hierfür wurden sechs Mütter das zweite Mal interviewt. Laut Krempin u.a. (2009a, 6) wurden die Interviews „nach Einverständniserklärung der Befragten auditiv gespeichert oder durch ein schriftliches Gesprächsprotokoll festgehalten“.

Außerdem wurden Informationen zur Durchführung und Teilnahme an den Eltern-Kind-Gruppen von den Sprachförderkräften erfasst (Kühn 2009, 9). Zunächst füllten alle Sprachförderkräfte ca. sechs Wochen nach dem Sprachförderbeginn (ebd.) die Fragebögen „Allgemeine Rahmenbedingungen und Planung für die Eltern-Kind-Gruppen in der KTS“ (ebd., 35) sowie „Dokumentation der Werbephase für die Eltern-Kind-Gruppen in der KTS“ (ebd., 36) aus. Am Ende jedes Treffens in den Eltern-Kind-Gruppen wurde von den Sprachförderkräften das Blatt „Reflexion der Eltern-Kind-Gruppe“⁹¹ ausgefüllt. Darüber hinaus wurden Anwesenheitslisten geführt.

Die *Effektivität der Qualifizierungsmaßnahmen* aus der Perspektive der Sprachförderkräfte, die in den beteiligten Kitas tätig waren, wurde mittels „Fragebögen zu den Schulungsmaßnahmen und der fachlichen Begleitung erhoben“⁹² (Krempin u.a. 2009a, 7). Diese Fragebögen wurden jeweils „nach dem Abschluss der Qualifizierungsmaßnahmen in den Kitajahren 2006/2007, 2007/2008 und 2008/2009“ (ebd.) ausgefüllt. Die Machbarkeit der Sprachförderung in den Einrichtungen sowie die „einzelnen Aspekte der Durchführung der Fördermaßnahmen“ (ebd., 7) wurden mit dem Fragebogen „Rahmenbedingungen in der Kita“⁹³ erfasst. Diese Informationen wurden zusätzlich mit den Berichten der Projektmitarbeiter ergänzt.

Inwiefern die Umsetzung des Sprachförderkonzepts von Nachhaltigkeit geprägt war, wurde versucht mittels des Fragebogens „Nachhaltigkeit“⁹⁴ zu erheben. Hierfür wurden im September 2009 alle Leitungskräfte der Kitas gebeten, den Fragebogen auszufüllen.

⁹¹ Siehe Kapitel 3.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁹² Siehe Kapitel 3.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁹³ Siehe Kapitel 3.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

⁹⁴ Siehe Kapitel 3.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

Nachdem die Datenerhebung ausführlich beschrieben wurde, steht im Zentrum des nachstehenden Unterkapitels die Darstellung der Datenauswertung.

3.4.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung der erhobenen Daten umfasste vier Bereiche: die Kleingruppen samt der Vergleichsgruppe, die Eltern-Kind-Gruppen, die Befragung der Sprachförderkräfte bezüglich des Qualifizierungskonzepts und der Machbarkeit der Sprachförderung sowie die Befragung der Leitungskräfte hinsichtlich der Nachhaltigkeit des Sprachförderkonzepts „Sprache macht stark!“. Um die erhobenen Daten auszuwerten, wurden folgende Auswertungsinstrumente verwendet: das Transkriptionsprogramm EXMARaLDA, T-Test mit Messwiederholung sowie die univariate ANOVA. Wie die Datenauswertung von dem Forscherteam durchgeführt wurde, wird in den nächsten Schritten erläutert.

Die erhobenen Daten aller Aufnahmezeitpunkte in den Kleingruppen „wurden mit Hilfe des Transkriptionssystems EXMARaLDA transkribiert, in einer relationalen Datenbank erfasst und bezüglich einer Reihe von grammatischen Phänomenen kodiert“ (Tracy u.a. 2009, 22). Detaillierte Informationen hinsichtlich einzelner Schritte dieses Vorgehens lassen sich anhand der Abschlussberichte nicht finden.

Zur Überprüfung der sprachlichen Entwicklung der geförderten Kinder wurden von Tracy u.a. (2009, 26) einige Kriterien für die Analyse herangezogen. Zuerst wurden die „typischen Meilensteine I-IV des frühen Zweitspracherwerbs“ (ebd.) erfasst. Anhand dieser Erfassung, die jeweils zu Beginn und am Ende der Sprachförderung stattfand, konnten die syntaktische und morphologische Entwicklung, die Etablierung der Satzklammer sowie die Subjekt-Verb-Kongruenz überprüft werden. Das „allgemeine kommunikative Verhalten“ wurde mit der „mittleren Äußerungslänge (mean length of utterance, MLU, gemessen in Wörtern)“ (ebd.) erfasst. Das nächste Kriterium bezieht sich auf die „Überprüfung des Wortschatzes“ (ebd.). Dies wurde mittels „Typen-Token-Verhältnisses und mit dem Wortschatzmemory“ (ebd.) ermittelt. Abschließend konnten mit den Subtests der linguistischen Sprachstandserhebung LiSe-DaZ® das „Verständnis von W-Fragen, Verbbedeutungen und satzinterner Negation“ (ebd.) erfasst werden. Wie die einzelnen Schritte der Auswertung durchgeführt wurden, geht aus dem Abschlussbericht nicht hervor.

Für die Sprachaufnahmen der Kinder aus den Jahren 2006/07 und 2007/08 „wurden die mittlere Äußerungslänge (mean length of utterance, MLU) und das Verhältnis von Types zu Tokens von der ersten bis zur letzten Erhebung verglichen“ (Tracy u.a. 2009, 29). Dies diente der Erfassung des kommunikativen Verhaltens der Kinder.

Für den „MLU-Wert“ wurde zusätzlich ein T-Test durchgeführt, um die Signifikanz der mittleren Äußerungslänge der einzelnen Kinder zwischen der ersten und zweiten Erhebung zu überprüfen (ebd., 29). Zusätzlich wurde die „Reichhaltigkeit des Wortschatzes bestimmt, in dem das Verhältnis unterschiedlicher Wörter zu allen Wörtern, gewichtet mit der jeweiligen Transkriptionslänge (Typen-Token-Ratio x MLU)“ (ebd., 29f), berechnet wurde.

Die Werte der mittleren Äußerungslänge (MLU) der einzelnen Kinder wurden gebündelt, um die MLU-Werte für die einzelnen Kitas zwischen der ersten und vierten Erhebung zu ermitteln. Außerdem wurde mit der univariaten ANOVA der „Haupteffekt auf die Veränderung des MLU-Wertes“ (ebd., 31) berechnet. Hierfür war die abhängige Variable der MLU-Wert und die unabhängigen Variablen Kita und Zeit in der Förderung (ebd.).

Zusätzlich zeichnete das Forscherteam für 50 Kinder⁹⁵ aus dem Kitajahr 2006/2007 „die Entwicklung der Verwendung von Verben“ (Tracy u.a. 2009, 31) auf. Dies wurde quantitativ mittels des Erwerbs der Satzklammer erfasst. Die Häufigkeit der Verwendung von Verben „wurde für alle vier Erhebungszeitpunkte“ (ebd.) berechnet.

Im Kapitel „Darstellung der Stichprobe“ wurde erwähnt, dass im Rahmen der Projektevaluation eine Vergleichsstudie mit 34 Kindern durchgeführt wurde. Die Daten wurden mit „dem Produktions- und dem Verstehensteil der LiSe-DaZ® (Normierungsversion)“ (Tracy u.a. 2009, 33) erhoben. Hierfür wählte das Forscherteam einige Subtests aus.

Zuerst wurde für die beiden Gruppen der „erreichte Meilenstein“ (ebd.) einmalig erhoben. Diese Ergebnisse wurden miteinander verglichen.

Außerdem wurden die unspezifisch und spezifisch geförderten Kinder hinsichtlich der verwendeten „Voll- und Modalverben“ des Produktionsteils der LiSe-DaZ® (Tracy u.a. 2009, 34) untersucht. Zusätzlich wurden die Subjekt-Verb-Kongruenz des Produktionsteils sowie die Verbbedeutung des Verstehensteils der LiSe-DaZ® erhoben. Bei dem Untertest des linguistischen Verfahrens LiSe-DaZ® „Subjekt-Verb-Kongruenz“ wurde „die Menge finiter Verben ungeachtet ihrer zielsprachlichen ‚Wohlgeformtheit‘ (d.h. *ich gehst, er bist*)“ (ebd.)

⁹⁵ Wie diese Kinder von dem Forscherteam ausgewählt wurden, ist nicht näher erläutert.

sowie „die Menge der korrekten Formen des Erwachsenensystems (*ich geh(e), er ist*)“ (ebd.) ermittelt.

Für jeden Bereich (Verwendung der Voll- und Modalverben, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Verbbedeutung) und für jede Gruppe (spezifisch und unspezifisch gefördert) wurden mittels des T-Tests für unabhängige Stichproben die Mittelwerte berechnet, welche dem Vergleich beider Gruppen dienten (Tracy u.a. 2009, 34ff).

Im letzten Schritt wurde in der Vergleichsgruppe mit dem „Wortschatzmemoryspiel“ (Tracy u.a. 2009, 36) der aktive Gebrauch des Wortschatzes überprüft. Dies wurde anhand der Themenfelder „Neu in der Kita, Kleidung, Essen und Trinken, Mein Körper und Straßenverkehr“ (ebd.) erfasst. Auch hier wurden die Mittelwerte mit dem T-Test für unabhängige Stichproben berechnet, um eventuelle, signifikante Unterschiede im aktiven Gebrauch des Wortschatzes bei den spezifisch und unspezifisch geförderten Kindern festzustellen.

Interviews, die mit Eltern der geförderten Kindern durchgeführt worden waren, wurden „anonymisiert archiviert und qualitativ ausgewertet“ (Tracy u.a. 2009, 24). Wie diese qualitative Auswertung durchgeführt wurde, konnte aufgrund der Darstellung des Abschlussberichtes nicht in Erfahrung gebracht werden.

Zusätzlich zu den Leitfadeninterviews mit den Eltern bekam das Forscherteam anhand der Dokumentation der fachlichen Begleitung „einen quantitativen Überblick über die Eltern-Kind-Gruppen in allen beteiligten Einrichtungen und einen qualitativen Einblick in die Arbeit der Eltern-Kind-Gruppen“ (Tracy u.a. 2009, 43). Mit dem quantitativen Überblick sind vermutlich Angaben zu der Zahl der ursprünglich angemeldeten und im Mai tatsächlich noch teilnehmenden Eltern gemeint (Kühn 2009, 11). Diese Informationen konnten anhand der von den Sprachförderkräften geführten „Anwesenheitslisten der Eltern-Kind-Gruppen“ (Krempin u.a. 2009a, 6) abgeleitet werden. Darüber hinaus konnten die Sprachförderkräfte mit Hilfe der vorgegebenen Listen Informationen bezüglich der „Gründe für das Ausfallen von Treffen und für den Abbruch der Teilnahme“ (ebd.) sowie „Herkunftsländer und -sprachen“ (ebd.) erfassen.

Die qualitative Auswertung betrifft Themenbereiche wie Gewinn und Nutzen der Eltern-Kind-Gruppen, signalisierte organisatorische Schwierigkeiten und besondere Herausforderungen der kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Eltern (Kühn 2009, 16ff).

Zu diesen Themen wurden Sprachförderkräfte befragt (Kühn 2009, 16), deren Antworten in die Darstellung der Ergebnisse eingeflossen sind. Zusätzlich zu den Sprachförderkräften wurden auch die Eltern zu Themen wie beispielsweise ihre Motivation, die Unterstützung ihrer Kinder und ähnlichem befragt (ebd., 22). Ihre Antworten ermöglichten dem Forscherteam eine Reihe von Aussagen zu identifizieren, welche darauf hindeuten, dass die Zusammenarbeit in den Eltern-Kind-Gruppen nicht nur für die Eltern, sondern auch für die Kinder und Sprachförderkräfte von Bedeutung war (ebd., 31).

Anschließend an die Implementierung von „Sprache macht stark!“ wurden Leitungskräfte hinsichtlich der Umsetzung des Konzepts in ihrer Einrichtung zum Zeitpunkt der Erhebung befragt (Krempin u.a. 2009a, 19). Ähnlich wie bei der Auswertung der Fragebögen der Eltern und der Erzieherinnen wurden die Antworten der Leitungskräfte in Form von deskriptiven Informationen dargestellt.

Die Auseinandersetzung mit dem methodischen Vorgehen des Projekts „Sprache macht stark!“ lässt die Komplexität der Evaluation erkennen.

Im nachfolgenden Resümee der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ werden nochmals zentrale Angaben zu dem theoretischen Rahmen, zu der Zielsetzung der Studie, der Stichprobe sowie zu dem methodischen Vorgehen gemacht. In einem weiteren Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Empfehlungen lassen sich aus dieser Studie für das weitere Arbeiten mit den erhobenen Daten im Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ gewinnen. Anschließend werden Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte beziehungsweise Studien erarbeitet.

3.5 Resümee der Projektevaluation „Sprache macht stark!“

Nach der ausführlichen Analyse der Projektevaluation erfolgt nun im nachstehenden Kapitel eine zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns. In einem weiteren Schritt werden Vorschläge für das weitere Arbeiten mit den vorhandenen Daten im Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ erläutert. Das abschließende Subkapitel umfasst Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte.

3.5.1 Darstellung des Forschungsdesigns

Ein Ziel des Evaluationsprojekts “Sprache macht stark!” war die Überprüfung der Wirksamkeit der Sprachförderung während des ersten Kitajahres. Daher nahm das Forscherteam die grundlegenden Kompetenzen in der deutschen Sprache wie den “Erwerb der syntaktischen Baupläne des Deutschen” (Krempin 2009b, 8) sowie den Erwerb beziehungsweise die Erweiterung des Wortschatzes in den Fokus.

In der längsschnittlich angelegten Begleitstudie nahmen 13 Ludwigshafener Kitas teil (Tracy u.a. 2009, 26). Für die Datenauswertung berücksichtigte das Forscherteam jeweils vier Aufnahmen von 73 Kindern (ebd.). Das Durchschnittsalter der Kinder lag bei der ersten Erhebung bei 3;4 Jahren und bei der vierten Erhebung bei 4;1 Jahren. Sie sprachen 14 verschiedene Erstsprachen.

Für die Untersuchung wurden Video- sowie Tonbandaufnahmen aufgezeichnet. Die Aufnahmen wurden in der Kleingruppe mit Hilfe von Video und in einer natürlichen Sprachfördersituation mit Hilfe eines Tonbandgerätes getätigt. Die grammatikalische Entwicklung überprüfte das Forscherteam mit dem Sprachstandsverfahren LiSe-DaZ®. Die Erfassung des Wortschatzes erfolgte mit dem Wortschatzspiel “Memory” (ebd., 10).

Die erhobenen Daten in Kleingruppen “wurden mit Hilfe des Transkriptionssystems EXMARaLDA transkribiert, in einer relationalen Datenbank erfasst und bezüglich einer Reihe von grammatischen Phänomenen kodiert” (ebd., 22).

Zusätzlich führte das Forscherteam eine Querschnittsanalyse durch, um die sprachlichen Kompetenzen der spezifisch geförderten mit unspezifisch geförderten Kindern vergleichen zu können (Tracy u.a. 2009, 32). Es wurden Daten von 34 Kindern in die Auswertung aufgenommen. Die Daten wurden mit dem “Produktions-“ und dem “Verstehensteil” des Sprachstandsverfahrens LiSe-DaZ® erhoben. Mit dem “Wortschatzmemorispiel” überprüfte Tracy u.a. (2009, 36) den aktiven Gebrauch des Wortschatzes. Für die Datenauswertung verwendete das Forscherteam quantitative Methoden.

Außerdem wurden in das Konzept die Eltern einbezogen. Da sie als “Sprachvorbild” (Tracy u.a. 2009, 66) für ihre Kinder angesehen wurden, stand die Stärkung ihrer Kompetenzen in dieser Rolle sowohl für die Erst- als auch die Zweitsprache in den Eltern-Kind-Gruppen im Vordergrund. Darüber hinaus erfuhren sie, was sie dazu beitragen können, um den Erstspracherwerb “in Gang halten zu können” (ebd.). Die Datenerhebung wurde in dieser

Gruppe mittels Leitfadeninterviews durchgeführt. Diese Daten wurden qualitativ ausgewertet (Tracy u.a. 2009, 24).

Für die Sprachförderkräfte wurden vielseitige Ziele genannt, da sie das Fundament des Sprachförderkonzepts „Sprache macht stark!“ bildeten. Auf der einen Seite verfügten Sprachförderkräfte über theoretische und praktische Qualifikationen, welche beim Initiieren, beim Planen und beim Durchführen der Sprachfördermaßnahmen in den Kleingruppen, in den Eltern-Kind-Gruppen sowie im pädagogischen Alltag von Bedeutung waren (Tracy u.a. 2009, 66), zum anderen trugen sie zur Evaluation und Optimierung des Gesamtkonzepts bei, indem sie Ideen und Verbesserungsvorschläge in Team- und Projektsitzungen brachten (ebd., 67). Die Sprachförderkräfte wurden mittels eines Fragebogens hinsichtlich der Schulungsmaßnahmen sowie der fachlichen Begleitung befragt. Diese Daten wurden ebenfalls qualitativ ausgewertet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei der Begleitstudie um einen mehrdimensionalen Forschungsansatz handelt, mit dem nicht nur die linguistischen Kompetenzen der Kinder innerhalb des ersten Kitajahres erfasst wurden, sondern auch die „Effektivität der Qualifizierungsmaßnahmen“ (Krempin u.a. 2009a, 7) und die Erfahrungen der Mütter mit der Projektevaluation. Kritisch zu betrachten ist die unzureichende Darstellung der Datenerhebung, was die Analyse des methodischen Vorgehens wesentlich erschwerte.

3.5.2 Empfehlungen für das Wiener Projekt

In diesem Kapitel steht die Herleitung der Anregungen für das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ im Vordergrund, welche anhand der gewonnenen Erkenntnisse aus der durchgeführten Analyse der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ abgeleitet werden.

Wie schon erwähnt, wurden Daten im Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ mit einer Videokamera aufgenommen. Im nächsten Schritt wurden diese Daten mit dem Transkriptionssystem EXMARaLDA transkribiert. Aus diesem Grund wählte ich für die Analysen im Rahmen dieser Diplomarbeit unter anderem die Projektevaluation „Sprache macht stark!“ aus. Die Erwartung war, aus der Erfahrung von Tracy u.a. (2009) hinsichtlich der Datenauswertung mit EXMARaLDA einige Aspekte aufzugreifen und in modifizierter Form als Vorschläge für das Projekt „Spracherwerb und

lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten” auszuarbeiten. Aufgrund der fehlenden Darstellung der Auswertung mit EXMARaLDA, konnten keine Empfehlungen gewonnen werden.

An dieser Stelle der Diplomarbeit ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Dokumentation von bestimmten Erhebungs- beziehungsweise Auswertungsschritten wesentlich ist, um die jeweilige Studie nachvollziehen zu können (Steinke 2010, 324). Das bedeutet, dass den Lesern anhand vollständigen Forschungsberichten die Möglichkeit geboten wird, eine „Untersuchung Schritt für Schritt zu verfolgen und den Forschungsprozess und die daraus hervorgegangenen Ergebnisse zu bewerten“ (ebd.). Das Dokumentieren der einzelnen Forschungsschritte bildet die Basis für die Rekonstruktion der Perspektiven von den Forschenden (ebd., 325). Daher wäre es für das Forscherteam des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ empfehlenswert, diese Dokumentation sowohl während der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung zu führen. Eine solche Übersicht in Form von positiven und negativen Erfahrungen würde dazu führen, dass ähnliche Schritte hinsichtlich der Datenerhebung beziehungsweise -auswertung im Forschungsprozess nicht immer wieder „neu entdeckt“ werden müssten.

Da während der Evaluation „Sprache macht stark!“ die Auswertung nicht nur mit EXMARaLDA durchgeführt wurde, konnten einige Empfehlungen zur Auswertung der vorhandenen Daten im Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ gewonnen werden.

Mit dem Fokus auf die grammatische Entwicklung der Kinder, wäre es überlegenswert, ob die Bestimmung des „Meilensteins des Erwerbs“ anhand der vorhandenen Transkriptionen für die Fokuskinder des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ möglich wäre. Dieser Aspekt wurde von Tracy u.a. (2009, 27) aufgegriffen und am Anfang sowie am Ende der Förderung bestimmt, um die Entstehung der „Satzklammer“ in der deutschen Sprache nachzuzeichnen. Da es sich im Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ um Videos handelt, besteht die Möglichkeit auf diese zurückzugreifen, um zuerst den „Meilenstein“ für jedes Kind zu mehreren Zeitpunkten zu bestimmen, damit wäre es im Sinne von Tracy u.a. (2009) möglich, einen Fortschritt im Spracherwerbsprozess der einzelnen Kinder feststellen zu können. Weiters könnten im Rahmen des Wiener Projekts die „Meilensteine“ von den Fokuskindern verglichen werden. Es könnte vermutet werden, dass

jene Kinder, die spezifisch gefördert wurden, schneller bestimmte Stufen des „Meilensteines“ erreichen, als jene, die nicht spezifisch gefördert wurden.

Zusätzlich erfassten Tracy u.a. (2009, 26) mit der „mittleren Äußerungslänge“ (MLU, gemessen in Wörtern) das „allgemeine kommunikative“ Verhalten. Der MLU-Wert wurde multipliziert mit Type-Token-Ratio (Type-Token-Ratio x MLU). Anhand dieses Wertes wurde die „Reichhaltigkeit des Wortschatzes“ (ebd., 29) gemessen. Für die Fokuskinder könnte auf diese Weise ebenso die Reichhaltigkeit des Wortschatzes ermittelt werden, um diese dann zwischen den einzelnen Kindern zu vergleichen. Ähnlich wie bei der Bestimmung des „Meilensteins“ wäre es wahrscheinlich, dass die spezifisch geförderten Kinder reichhaltigeren Wortschatz haben.

3.5.3 Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Formulierung der Empfehlungen, welche in künftigen Forschungen im Bereich des Erst- und/oder Zweitspracherwerbsprozesses Berücksichtigung finden sollen.

Ein interessanter Aspekt im Rahmen der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ ist die Untersuchung der Eltern-Kind-Gruppen. Die Autorinnen und Autoren erwähnen hinsichtlich des methodischen Vorgehens lediglich, dass sie während der Konzepterstellung „auf Erfahrungen mit Eltern-Kind-Gruppen aus den Niederlanden und aus verschiedenen Ludwigshafener Kindertagesstätten“ (Kühn 2009, 4) zurückgreifen. Da es sich laut Kühn um Erfahrungen handelt, liegt die Vermutung nahe, dass die Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung in den Kitas ein weitgehend unerforschter Themenbereich ist, der eine Vielzahl von Herausforderungen – sowohl von Seite der Eltern, als auch der Sprachförderinnen – mit sich bringt. Daher könnte eine Literaturrecherche zu diesem Thema durchgeführt werden, um den Stand der Forschung darzustellen, um darauf aufbauend Untersuchungen durchzuführen, in denen dieser Aspekt fokussiert wird.

Die Analyse der Vergleichsstudie (siehe Kap. 3.4.4) wurde mit 34 Kindern (Tracy u.a. 2009, 32), welche spezifisch und unspezifisch gefördert worden sind, durchgeführt. Mittels statistischen Verfahrens konnten Tracy u.a. (2009) positive Effekte der frühen Sprachförderung bestätigen. Diese Effekte können aber nicht verallgemeinert werden, da die

Stichprobe zu klein war (Tracy u.a. 2009, 32). Daher wären groß angelegte Untersuchungen zu empfehlen, welche die positiven Effekte der frühen Sprachförderung im Fokus hätten.

In den theoretischen Ausführungen wurde von Krempin u.a. (2009b, 69) auf aktuelle Forschungsergebnisse zum frühen Zweitspracherwerb zurückgegriffen. Sie deuten darauf hin, dass der Erwerb der Grammatik und des Wortschatzes im Erst- und Zweitspracherwerb ähnlich ist. Mit dem frühen Zweitspracherwerb meinte das Forscherteam Kinder zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr (Lemke u.a. 2007, 3). Interessant wäre es zu untersuchen, welche Erwerbssequenzen beim Zweitspracherwerb bei fünf- beziehungsweise sechsjährigen Kindern zu beobachten sind. Diese Ergebnisse könnten in einem weiteren Schritt mit den Ergebnissen aus den Studien verglichen werden, in denen die Probanden jünger sind.

4 Analyse der Studie von Ricart Brede (2011)

Julia Ricart Brede arbeitete an der wissenschaftlichen Begleitforschung „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg mit, welche in den Jahren 2005 und 2008 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten durchgeführt wurde. Ziel dieser Untersuchung war es, „die angewandten Vorgehensweisen in der Sprachförderung zu dokumentieren und analysieren und dadurch besonders beispielhaftes Arbeiten („best practice“) zu identifizieren“ (Ricart Brede 2011, 18). Im Rahmen dieser Begleitstudie wurden mehrere Teiluntersuchungen durchgeführt. Eine dieser Teiluntersuchungen fokussierte die „Aspekte der Prozessqualität“ (ebd., 19). Diese Daten konnten im Rahmen der Begleitforschung „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ nicht vollständig analysiert werden, daher knüpft Ricart Brede an die Analysen der Begleitstudien an und „erweitert sie sowohl im Hinblick auf den berücksichtigten Datenumfang als auch bezüglich der Komplexität des Untersuchungsdesigns“ (ebd.).

Ricart Brede verfasste ihre Dissertation im Rahmen des Projekts „Sag’ mal was“, welche im Jahre 2011 unter dem Titel „Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen“ erschien. Im Zentrum der *videobasierten Qualitätsanalyse* von Ricart Brede (2011, 9) standen die „Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten“. Zu diesem Zweck wurden 48 Sprachfördereinheiten über einen Zeitraum von drei Jahren videografiert und mittels zweier Teilanalysen ausgewertet. Während im Fokus der ersten Teilanalyse die „Beschaffenheit der Sprachfördereinheiten“ stand, zielte die zweite Teilanalyse auf die „Qualität von Sprachfördereinheiten im Sinne von Exzellenz/Güte“ (ebd., 85) ab. Ein übergeordnetes Ziel der Analysen von Sprachfördereinheiten war für Ricart Brede die Überwindung der „Kluft zwischen Theorie und Praxis“, indem die Theorien zum vorschulischen Erst- und Zweitspracherwerb und linguistische Erkenntnisse in Verbindung mit den Ergebnissen ihrer Analyse in der „Sprachförderpraxis“ (ebd., 81) genutzt wurden.

4.1 Theoretischer Rahmen der Studie von Ricart Brede

Ausgehend von folgender Auffassung, dass die Sprachförderung „maßgeblich durch die ihr zugrunde liegenden Theorien zum Spracherwerb bestimmt“ (Ricart Brede 2011, 35) wird,

fürhte Ricart Brede zu der Auseinandersetzung mit ausgewählten Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb. Diese werden in der genannten Reihenfolge kurz dargestellt. In einem weiteren Schritt werden Projekte und Programme zur Förderung sprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter beschrieben. Mit dieser Darstellung machte Ricart Brede auf die Vielfalt der bestehenden Ansätze sowie verfügbaren Materialien für die Organisation und die Durchführung der Sprachförderung im vorschulischen Bereich aufmerksam.

Theorien zum Erstspracherwerb

Im Zuge der Ausführungen zum theoretischen Rahmen der Begleituntersuchung „Sag´ mal was“ wird unter anderem auf die nativistische Erstspracherwerbstheorie eingegangen, welche auf Noam Chomsky zurückzuführen ist. Er vertritt die Ansicht, dass das Individuum einen angeborenen Sprachmechanismus, „mit allen sprachlichen Eigenschaften und Strukturen einer universellen Grammatik“ (Chomsky 1966, 32; Cook 1991, 56; Oksaar 1997, 143ff; zit. n. Ricart Brede 2011, 35) besitzt, der nahezu ausreichend ist, um eine Sprache zu erlernen. Die Umwelt spielt bei Chomskys Theorie eine untergeordnete Rolle und ist als „Initiator für einen weitgehend biologisch vorbestimmten Reifungsprozess“ (Ricart Brede 2011, 36) zu sehen, in dem sie den erforderlichen Sprachinput liefert.

Im Gegensatz zu Chomsky sind Vertreter des behavioristischen Ansatzes der Ansicht, „dass der Spracherwerb das Ergebnis eines Konditionierungs- oder Lernprozesses ist“ (Ricart Brede, 2011, 36). In Anlehnung an Pawlows „klassischer Konditionierung“ (Oksaar 1977, 141f; zit. n. Ricart Brede, 36) ist eine „Reiz-Reaktion-Kopplung“ (ebd.) vor allem für die Erklärung des Erwerbs des Wortschatzes bedeutsam. Ebenso liefert die „operante Konditionierung“ (ebd.) Erklärungen für den Prozess des Spracherwerbs. Oksaar (1977, 142; zit. n. Ricart Brede 2011, 37) bezieht sich in seinen Ausführungen auf Skinner, der darauf hindeutet, „dass eine Verhaltensweise vor allem dann erlernt wird, wenn auf ihre Ausführung eine Verstärkung erfolgt“ beispielsweise mit positiven oder negativen Verstärkungen. Demnach wird den nonverbalen als auch verbalen Rückmeldungen der Eltern beziehungsweise Bezugspersonen eine große Bedeutung beigemessen. Kritisiert wird an diesem Ansatz die Annahme, dass ein Mensch nur dann lernen kann, „wenn ihm Reize dargeboten werden bzw. wenn Reaktionen auf sein Verhalten erfolgen“ (Kaiser/Kaiser 2001, 114; zit. n. Ricart Brede 2011, 37) und dass Faktoren wie Selbstmotiviertheit und Eigeninitiative des Individuum unbeachtet bleiben.

Die Vertreter der „kognitivistischen Spracherwerbstheorie“ (Ricart Brede 2011, 37) orientieren sich stärker an dem lernenden Subjekt, indem sie auf den Zusammenhang

zwischen der „kognitiven und sensomotorischen Gesamtentwicklung eines Kindes“ (Ricart Brede 2011, 37) sowie seiner „sozialen und emotionalen Kompetenzen“ (ebd.) hinweisen. Für die Entwicklung dieser Kompetenzen benötigt das Kind die Umwelt, in welcher es neue Erfahrungen macht. Diese Erfahrungen können entweder an bereits vorhandenem Wissen angeknüpft und eventuell modifiziert werden, oder es wird neues Wissen gebildet (ebd., 38). Vertreter der kognitivistischen Spracherwerbtheorie sprechen dem „verbalen und nonverbalen Input der Umwelt“ (ebd.) eine große Bedeutung zu.

In Anlehnung an die Annahmen von Piaget leitete Bruner eine „interaktionistische Spracherwerbtheorie“ ab. Den Annahmen von Piaget zufolge postuliert Bruner (1979, 13ff; zit. n. Ricart Brede 2011, 38) „einen engen Zusammenhang zwischen dem Voranschreiten des Spracherwerbs und der allgemeinen kognitiven und sensomotorischen Entwicklung eines Kindes“. Bruner (1979, 42ff; zit. n. Ricart Brede 2011, 38) erweitert die Annahme von Piaget nicht nur um die Darbietung des Inputs, sondern hebt das „Gesamtgefüge kommunikativen Handelns mit der Umwelt“ hervor. Das heißt, die individuelle Entwicklung der Sprache vollzieht sich unter Beteiligung der Bezugspersonen in jenen Kontexten, die dem Kind vertraut sind. Daher ist für den Spracherwerb sowohl der „Input des Senders“ (in Form der Mutter bzw. Eltern) als auch der „Output des Empfängers“ (und damit die kindlichen Äußerungen)“ relevant (Ricart Brede 2011, 39).

Theorien zum Zweitspracherwerb

Die Evaluation des Projekts „Sag´ mal was“ wurde zur Thematik des Zweitspracherwerbs durchgeführt. Nachdem nun jene Erstspracherwerbtheorien dargelegt wurden, welche Ricart Brede aufgegriffen hat, sollen nun die von ihr dargelegten Zweitspracherwerbtheorien erläutert werden.

Laut der Annahmen der „Identitätshypothese“ (Ricart Brede 2011, 40) folgt der Erst- und Zweitspracherwerb „denselben Gesetzmäßigkeiten“ (ebd.), die in ihren „wesentlichen Zügen identisch sind“ (Klein 1984, 36; zit. n. Ricart Brede, 2011, 40). Dennoch wurde in vielen Untersuchungen die Bestätigung der Annahme der „Identitätshypothese“ aufgrund „methodischer Unzulänglichkeiten“ (Rohmann/Aguado 2002, 274; zit. n. Ricart Brede, 2011, 40) kritisiert. Ergebnisse anderer Studien (vgl. Kaltenbacher/Klages 2006, Dimroth 2008a, Wegener 1995; zit. n. Ricart Brede 2011, 40) deuten wiederum auf „zentrale Gemeinsamkeiten zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb hin“ (ebd.). Beispielsweise

zeigen Ergebnisse längsschnittlich angelegter Studien im Elementarbereich (vgl. Kaltenbacher/Klages 2006, Thoma/Tracy 2006, Meisel 2007; zit. n. Ricart Brede 2001, 40), dass „sich der Erwerb des Deutschen für den syntaktischen Bereich bei Vorschulkindern in wesentlichen Zügen gleicht“ (Ricart Brede 2011, 40). Zusätzlich konnte Meisel (2007, 97; zit. n. Ricart Brede 2011, 40) die Identitätshypothese ausweiten, indem er auf die „Gleichheit der erreichten Kompetenzen“ in beiden Sprachen hinweist. Aufgrund der Tatsache, dass diese Untersuchungen mit Vorschulkindern durchgeführt wurden, vermutet Ricart Brede (2011, 41), dass das Alter der Kinder eine beeinflussende Größe darstellt. Sie ist der Ansicht, dass das Alter den „Ablauf und Erfolg des Spracherwerbs ... auf entscheidende Weise“ beeinflusst.

Anders als bei der „Identitätshypothese“ vertreten die Anhänger der „Kontrastivhypothese“ die Ansicht, dass die erworbene Erstsprache „eine zentrale Bedeutung für den Ablauf des Zweitspracherwerbs hat“ (vgl. Rohmann/Aguado 2002, Klein 1984; zit. n. Ricart Brede 2011, 42). Demnach werden sprachliche Strukturen und Regeln der Erstsprache mit denjenigen der zu erlernenden zweiten Sprache verglichen und „bilden den Ausgangspunkt für Transferleistungen“ (Ricart Brede 2011, 43). Das heißt, die Strukturen, die in beiden Sprachen gleich sind, können von der Erst- in die Zweitsprache übertragen werden (ebd.). Hingegen können große Unterschiede zwischen beiden Sprachen zu einem „negativen Transfer“ (ebd.) führen. Das bedeutet, es werden Regeln aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen, obwohl die beiden Sprachen an dieser Stelle nicht übereinstimmen (ebd.). Die Effekte des Transfers zwischen der ersten und zweiten Sprache sind bei sehr jungen Kinder (unter vier Jahren) nicht zu erwarten, da der Erstspracherwerb dem Zweitspracherwerb sehr ähnlich ist und als ein „doppelter Erstspracherwerb“ (ebd., 44) angesehen werden kann.

Neben der Auseinandersetzung mit den Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb, stellte die Autorin eine Reihe von Projekten und Programmen hinsichtlich der Sprachfördermaßnahmen für den Vorschulbereich vor. Diese Darstellung sollte nicht nur „die Vielfältigkeit in der Sprachförderpraxis“ (Ricart Brede 2011, 15) verdeutlichen, sondern auch auf die „Vielzahl und Heterogenität“ (ebd.) der Konzeptionen und Materialien, welche den Sprachförderpersonen zu Wahl stehen, aufmerksam machen. Diese Projekte und Programme werden im nächsten Schritt kurz beschrieben.

Projekte zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Vorschulalter

Das erste Projekt, das von Ricart Brede vorgestellt wurde, ist der „Modellversuch FÖRMIG“ (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) (Ricart Brede 2011, 16). In diesem Projekt arbeiteten bis 2009 zehn Bundesländer zusammen, „um innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Bildungsbenachteiligte (weiter) zu entwickeln, zu evaluieren und auf diese Weise für einen Transfer guter Praxis zu sorgen“ (Gogolin o.A., 6, Gogolin 2008, 67; zit. n. Ricart Brede 2011, 16). Die Sprachfördermaßnahmen richteten sich an Kindertagesstätten, Vorschulen und umfassten die sogenannten „Schnittstellen“ (ebd.), das heißt den „Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich, den Übergang zwischen Primar- und Sekundarbereich sowie die Zeit des Eintritts der Jugendlichen ins Berufsleben“ (ebd.). Darüber hinaus wurden die Familien miteingeschlossen.

Ricart Brede wies des Weiteren auf das Verbundprojekt „TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule“ (Ricart Brede 2011, 17) hin. Ziel dieses Projekts war die Suche „nach den besten Möglichkeiten und Wegen zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule“ (ebd.). In diesem Projekt standen sowohl der sprachliche Bereich als auch die Kompetenzen der Kinder in ihrer Gesamtheit im Zentrum des Interesses (ebd.). Zusätzlich wurden die Eltern der beteiligten Kinder, Erzieher und Lehrer befragt (ebd.).

Mit der Untersuchung „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ deutet Ricart Brede (2011, 17) auf ein weiteres Projekt zu intensiven Sprachfördermaßnahmen hin. Diese Sprachfördermaßnahmen richteten sich an jene Vorschulkinder, von denen anzunehmen war, „dass sie von einer zusätzlichen Unterstützung des Deutschspracherwerbs profitieren“ würden (ebd., 18), unabhängig davon, ob Deutsch ihre Erst- oder Zweitsprache war. Dieses Projekt wurde wissenschaftlich von drei Forscherteams begleitet. Eine Gruppe an der Universität Mannheim entwickelte das Diagnoseverfahren LiSe-DaZ® zur Sprachstandsfeststellung. Die zweite Forschergruppe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg befasste sich mit der „Evaluation von Programmen zur Förderung von Vorschulkindern mit unzureichenden Sprachkenntnissen im Deutschen (EVAS)“ (ebd.). Die dritte Gruppe, die an der Pädagogischen Hochschule Weingarten tätig war, beschäftigte sich intensiv mit der Analyse der dokumentierten Sprachfördereinheiten, um besonders beispielhaftes Arbeiten im Sinne von „best practice“ (ebd.) aufzuzeigen. Wie schon oben erwähnt, knüpfte Ricart Brede mit

ihrer videobasierten Studie an die dritte Analyse der Sprachfördereinheiten des Projekts „Sag´ mal was“ an, um in breiterem Umfang die „Aspekte der Prozessqualität“ (Ricart Brede 2011, 19) zu analysieren.

In Bielefeld wurden einige Projekte zum Thema Sprachförderung durchgeführt. Eine Projektkonzeption wurde speziell für jene Kinder konzipiert, die als „förderbedürftig“ galten. Die „Förderbedürftigkeit“ der Kinder wurde mit Hilfe des Sismik-Bogens identifiziert. Mit der Materialsammlung „Wir verstehen uns gut!“ (vgl. Schlösser 2001; zit. n. Ricart Brede 2011, 20), fand die Sprachförderung im Zeitraum von zwei Jahren für fünf Stunden in der Woche statt, wobei eine Stunde davon für die Arbeit mit den Eltern vorgesehen war. An diesen zweijährigen Grundkurs knüpfte der einjährige Aufbaukurs an, „der schließlich in der Einschulung mündete“ (Wörmann/Voßhans 2008, 38; zit. n. Ricart Brede 2011, 20). Diese Sprachfördermaßnahmen wurden in den Bielefelder Tageseinrichtungen meistens von externen Sprachförderkräften durchgeführt (Ricart Brede 2001, 20). Dieses Projekt wurde ebenfalls wissenschaftlich begleitet. Hierzu wurde bei 138 geförderten Kindern mit Migrationshintergrund „mit Hilfe von ‚Wimmelbildern‘ zu mehreren Zeitpunkten eine elizitierte Sprachprobe erhoben, videografiert und ausgewertet“ (Demirkaya/Gültekin 2008, Wörmann/Voßhans 2008, Gültekin/Demirkaya u.a. 2009; zit. n. Ricart Brede 2011, 20). Zusätzlich wurde der Beobachtungsbogen Sismik eingesetzt, welcher durch die Erzieher beziehungsweise Förderkräfte ausgefüllt wurde. Die Eltern der geförderten Kinder wurden mittels eines umfangreichen Fragebogens befragt (Ricart Brede 2011, 20). Das Forschungsinteresse lag an dem Entwicklungsverlauf der Zweitsprache bei den geförderten Kindern (Demirkaya/Gültekin 2008, 51; zit. n. Ricart Brede 2011, 20).

An der Universität Wuppertal wurde ebenfalls ein Projekt zur Thematik Sprachförderung durchgeführt. Das Projekt „Sprachförderung von Migrantenkindern im Kontext frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens“ wird von Ricart Brede (2011, 20) angeführt, da auch im Rahmen dieses Projekts implizite Sprachfördermaßnahmen in Verbindung mit naturwissenschaftlichem Lernen durchgeführt wurden (Röhner u.a. 2009, 6f; zit. n. Ricart Brede, 21). Für diese Förderungseinheiten wurden „19 handlungsorientierte Lehr-Lern-Einheiten zu naturwissenschaftlichen Themen konzipiert“ (Ricart Brede 2011, 21), welche in Kleingruppen von sieben bis zehn Kindern in wöchentlichen Abständen stattfanden. An dieser Förderung nahmen 79 Buben und Mädchen teil. Die inszenierten Sprachfördereinheiten wurden mit der Videokamera aufgenommen und bildeten die Basis für eine linguistische

Analyse, „in deren Zentrum vor allem die Sprachproduktivität der Kinder stand“ (Röhner u.a. 2009, 22; zit. n. Ricart Brede 2011, 22). Zusätzlich führte Röhner u.a. (2009, 17f; zit. n. Ricart Breder 2011, 21) eine „Eingangsüberprüfung der nonverbalen Intelligenz mit Hilfe des CFT 1 sowie eine Prä-Post-Testung der sprachlichen Leistungen von Förder- und Vergleichskindern (N gesamt = 145) mit HAVAS 5“ durch.

Ein weiteres Projekt, welches von Ricart Brede vorgestellt wurde, ist „Sprache macht stark! Sprachbrücke Familie-Kita“⁹⁶ (Ricart Brede 2011, 21). Förderzielgruppe waren zwei- bis vierjährige Kinder, vorrangig mit Migrationshintergrund. Die Sprachförderung fand in Kleingruppen und ergänzend in den Eltern-Kind-Gruppen statt. Darüber hinaus stand die „Qualifizierung der Sprachförderpersonen“ (ebd.) im Zentrum des Interesses. Begleitet wurde dieses Sprachförderprojekt von einem Forscherteam der Universität Mannheim. Hierzu wurden umfangreiche Sprachaufnahmen von 115 geförderten Kindern aufgezeichnet. Zusätzlich setzte das Forscherteam einzelne Subtests des Sprachstandsverfahrens LiSe-DaZ® ein, um den Sprachstand der Kinder zu überprüfen (Krempin u.a. 2009, 67f; zit. n. Ricart Brede 2011, 21).

Vom Kieler Jugendamt wurde das nächste Projekt „Kieler Modell“ (Ricart Brede 2011, 21) durchgeführt. Hierfür entwickelte Apeltauer (2007, 2005; zit. n. Ricart Brede 2011, 22) einen Förderplan zur Förderung einer Kindergartengruppe, in der keine deutschen Kinder waren. Laut Apeltauer (2007, 2005) wurde dieser Sprachförderplan an einer Gruppe von „15 türkischen Jungen und Mädchen im Alter von drei bis fünf Jahren erprobt“ (Ricart Brede 2011, 22). Zusätzlich erachtete das Forscherteam die „Kooperation und Zusammenarbeit mit den Eltern“ (Apeltauer 2007, 13; zit. n. Ricart Brede 2011, 22) als bedeutsam für das Gelingen der Sprachförderung. Laut Apeltauer (2007, 113) wurde „das Kieler Modell durch die Erfassung der kindlichen Sprachentwicklung sowie die Dokumentation der erfolgten Förderung wissenschaftlich begleitet“ (Ricart Brede 2011, 22).

Die von Ricart Brede (2011, 22) angeführten Projekte zur Sprachförderung unterscheiden sich sowohl in der Zielgruppe (Vorschulkinder, Schulkinder, etc.) als auch in dem zu fördernden Bereich (Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder versus allgemeine Förderung, in der neben dem sprachlichen auch andere Bereiche gefördert wurden). Darüber hinaus ist es

⁹⁶ Näheres dazu siehe auch Kapitel 3 „Analyse des Evaluationskonzepts ‚Sprache macht stark!‘“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

ersichtlich, dass die meisten der genannten Projekte wissenschaftlich begleitet wurden (Ricart Brede 2011, 23). Laut Ricart Brede (ebd.) wurden im Rahmen einiger dieser Projekte bestimmte Materialien beziehungsweise Richtlinien für die Förderung entwickelt, was dazu beitrug, dass sich die Anzahl des zur Verfügung stehenden Förderungsmaterials vergrößerte. Im nachstehenden Abschnitt wird von Ricart Brede die Breite der Materialien zur Förderung vorgestellt.

Programme zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Vorschulalter

Laut Ricart Brede (2011, 24) gibt es eine Vielzahl von Ansätzen und Materialien, welche die Gestaltung der vorschulischen Sprachförderung erleichtern sollen. Sie gliedert diese in zwei Gruppen: „sprachwissenschaftlich“ (ebd.) und „pädagogisch motivierte Programme“ (ebd.). Zu den „Sprachförderprogrammen mit sprachwissenschaftlichem Ansatz“ (ebd., 24ff) zählt Ricart Brede den „Sprachförderkoffer“, auch als „Sprachförderkiste“ bekannt, das Programm „Wir verstehen uns gut“, das Programm „Hören, lauschen, lernen“, die Osnabrücker Materialien zur Sprachförderung, das Programm „Kon-Lab“ sowie das Programm „Deutsch für den Schulstart“⁹⁷. Im Fokus dieser Programme steht die Förderung des Wortschatzes, der Phonologie, oder der Grammatik. Demgegenüber stehen sogenannte „Sprachförderprogramme mit pädagogischem Ansatz“ (ebd., 27ff). Hierzu gehören laut Ricart Brede (2011, 27ff) das Programm „Sprachliche Förderung in der Kita“, das Programm „Forschen mit Fred“, das Materialpaket „Die Reise der kleinen Sonne“, computergestützte Programme wie „Schlaumäuse“ oder „Oh, wie schön ist Panama“, das Konzept „Spielend Sprache lernen“ oder das „HIPPY-Programm“⁹⁸.

Diese komprimierte Darstellung der Menge und Vielseitigkeit des zu Verfügung stehenden Materials soll laut Ricart Brede (2011, 31) verdeutlichen, „welcher Materialflut sich Sprachförderpersonen gegenübersehen“ (Jampert u.a. 2007, 12). Darüber hinaus weist Ricart Brede auf die „Evaluation dreier Sprachförderprogramme mit allgemeiner Ausrichtung“⁹⁹ hin (Ricart Brede 2011, 31), die in Heidelberg durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der Evaluation ergaben, „dass die zu mehreren Messzeitpunkten getesteten Förderkinder von

⁹⁷ Auf die detaillierte Darstellung der Sprachförderprogramme mit wissenschaftlichem und pädagogischem Ansatz wurde verzichtet, da diese für die Diplomarbeit nicht relevant sind. Für nähere Informationen siehe Ricart Brede 2011, 24ff.

⁹⁸ Der Begriff „HIPPY-Programm“ steht für „Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters“ (Ricart Brede 2011, 30).

⁹⁹ Es wurden drei Förderprogramme evaluiert: „Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern“ von Zvi Penner, „Deutsch für den Schulstart“ von Erika Kaltenbacher und der Ansatz „Sprachliche Frühförderung“ von Rosemarie Tracy (Ricart Brede 2011, 31).

keinem der evaluierten Programme signifikant stärker profitierten als die Vergleichskinder von der unspezifischen Förderung im allgemeinen Kinderalltag“ (Hofmann u.a. 2008, 295f; zit. n. Ricart Brede 2011, 31).

Aufgrund der Komplexität der einzelnen Sprachförderprogramme, wie sie im letzten Subkapitel ausführlich dargestellt wurden, ist Ricart Brede (2011, 34) der Ansicht, dass ein Einsatz der genannten Sprachförderprogramme nicht für alle zu fördernden Kinder gleichermaßen angemessen ist. Daher widmete sich Ricart Brede der Suche nach „allgemeingültigen, konzeptunabhängigen Kriterien für die Gestaltung der sprachlichen Umgebung“ (ebd.), welche sowohl für alle Kinder als auch sprachliche Lernbereiche bedeutsam sind, somit möglicherweise „zu einer Optimierung der Qualität des Sprachförderangebots“ (ebd.) unabhängig vom eingesetzten Programm beziehungsweise Material beitragen.

Neben den vorgestellten Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb sowie der Auseinandersetzung mit den Projekten und Programmen zur Sprachförderung setzte sich Ricart Brede (2011, 35) in ihren weiteren Ausführungen mit „Bedingungsfaktoren“¹⁰⁰ des Spracherwerbs auseinander. Zu den „Bedingungsfaktoren“ gehören laut der Autorin die „Inputquantität“, die „Inputbeschaffenheit“, die „Aufmerksamkeit und Intake“, der „Output“ und der „responsive Output“ (ebd., 49ff).¹⁰¹ Ricart Brede stellte zu einzelnen dieser Aspekte gesichtete Forschungsergebnisse vor und diskutierte diese in Bezug auf den erfolgreichen Spracherwerbsprozess. Sie suchte nach jenen Bedingungsfaktoren, welche das (non-)verbale Verhalten sowohl von Sprachförderpersonen als auch von Kindern darstellten (ebd., 49).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorgestellten Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb als einander ergänzende Theorien zu sehen sind (Ricart Brede 2011, 46). Dies führte zu dem Entschluss, dass die Studie von Ricart Brede (2011, 46) in einem integrativen Einsatz verankert ist.

Außerdem setzte sich Ricart Brede in ihren theoretischen Ausführungen mit wissenschaftlich begleiteten Projekten auseinander, welche die Untersuchung des Erst- beziehungsweise

¹⁰⁰ „Bedingungsfaktoren“ sind für Ricart Brede (2011, 35) auf theoretischer Basis abgeleitete Faktoren, die programmunabhängig zur „Optimierung und Sicherung der Sprachförderqualität beitragen“.

¹⁰¹ Auf die einzelnen „Bedingungsfaktoren“ wird in dieser Diplomarbeit nicht näher eingegangen, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Für nähere Informationen siehe Ricart Brede 2011, 48ff. sowie die Diplomarbeit Pfeiffer/Scherzer (2012).

Zweitspracherwerbs fokussierten. Zusätzlich stand die Betrachtung des zur Verfügung stehenden Materials zur Sprachförderung im Vordergrund. Anhand dieser Auseinandersetzung beschloss die Autorin, jene Qualitätsfaktoren zu untersuchen, welche unabhängig vom eingesetzten Programm das „Gelingen der Sprachförderung auf positive Weise unterstützen“ (Ricart Brede 2011, 48).

Nach der Beschreibung des theoretischen Rahmens sowie der theoretischen Ausführungen, welche der Studie von Ricart Brede zugrunde liegen, steht im nachstehenden Kapitel die Darstellung der Forschungslücken im Vordergrund. Es sollen jene Forschungslücken aufgezeigt werden, die im Zuge der Auseinandersetzung sowohl mit dem theoretischen Hintergrund als auch dem Ablauf der Studie gesichtet wurden.

4.2 Forschungslücken der Studie von Ricart Brede

Die Analyse der Studie der Studie von Ricart Brede brachte drei Forschungslücken zutage, die im Weiteren beschrieben werden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Programmen und Materialien zur Sprachförderung deutete Ricart Brede auf Unzulänglichkeiten der Sprachförderprogramme sowohl des sprachwissenschaftlichen als auch des pädagogischen Ansatzes hin. Laut Ricart Brede sind diese bezüglich der „fachlichen Relevanz und Begründung der ausgewählten Lerninhalte teilweise undurchsichtig“ (Ricart Brede 2011, 32). In Anlehnung an Apeltauer (2007, 24f) deutete Ricart Brede (ebd.) auf eine starke Fokussierung der einzelnen Sprachbereiche in den Fördermaterialien hin. Die Konzentration auf ausgewählte Sprachbereiche führt dazu, dass beispielsweise die Wortschatzarbeit in allen von Apeltauer (2007, 24f; zit. n. Ricart Brede 2011, 32) analysierten Materialien genauso einen festen Platz hat wie „Lieder, Verse, und Übungen zur Förderung phonologischer Fähigkeiten“. Dem gegenüber steht die Erkenntnis, dass die Förderung pragmatischer Fähigkeiten wenig Berücksichtigung findet. Zusätzlich macht Ricart Brede in den gewählten Förderschwerpunkten auf die „starke und scheinbar willkürliche Inhaltreduktion“ (Ricart Brede 2011, 32) aufmerksam. So sei für Apeltauer „die Auswahl der berücksichtigten Begriffe für die Wortschatzarbeit unklar und folge häufig einem Zufallsprinzip“ (ebd.). Zudem beschränkte sich die Aufmerksamkeit hinsichtlich des Wortschatzerwerbs, so Ricart Brede, „auf die Vermittlung von Nomen ... und den jeweils dazugehörigen bestimmten Artikeln“ (ebd.). Laut Ricart Brede wäre in diesem Zusammenhang zu diskutieren „inwiefern es berechtigt ist, Lerninhalte auszuklammern, nur

weil sich Fördermaterialien dazu nicht derart leicht bereitstellen lassen wie beispielsweise Bildkarten für die Wortschatzarbeit im Bereich der Nomen“ (Ricart Brede 2011, 32).

In der Darstellung ihrer Studie weist Ricart Brede auf die Programme mit grammatischen Förderinhalten hin, in denen die „fokussierten Lupenstellen“ (ebd.) ebenfalls nicht genügend begründet seien. In Anlehnung an Polotzek u.a. (2008) kritisierte Ricart Brede (2011, 32) in diesem Zusammenhang an dem von Penner entwickelten Programm¹⁰², „dass die Auswahl der fokussierten Schnittstellen und sprachlichen Regeln nur unzureichend begründet und zudem schwer nachvollziehbar sei“. Daher wäre auch hier diskussionswürdig, wie dieses Problem überwunden werden könnte.

Laut Ricart Brede (2011, 55) ist die Auswirkung des Phänomens der KGS¹⁰³ auf die kindliche Sprachentwicklung nicht genau geklärt. Ricart Brede ist der Ansicht, dass die Notwendigkeit der KGS auszuschließen ist, da es Kulturen gibt, „in denen sich Erwachsene nicht mit einer speziellen Sprache an Kinder richten und in denen diese die gewünschte Zielsprache dennoch problemlos lernen“ (ebd.). Demgegenüber stehen Studien (vgl. Newprot/Gleitmann u.a. 2007, Vigil/Hodges u.a. 2005, Hoff-Ginsberg 1986), welche zumindest einige Merkmale der KGS als förderlich für den kindlichen Spracherwerb bestätigten (Ricart Brede 2011, 55). Diese Effekte werden methodisch mit Hilfe der Beobachtung oder Aufzeichnung „dyadischer Mutter-Kind-Interaktionen“ (ebd.) erfasst. Bei den Ergebnissen dieser Studien ist laut Ricart Brede zu bedenken, dass der Großteil der empirischen Untersuchungen über den Zusammenhang von Input und Spracherwerb das Englische betrifft (ebd.). Im deutschsprachigen Raum stellt die Forschung in diesem Bereich, so Ricart Brede, noch ein „Desiderat“ (ebd.) dar.

Darüber hinaus sieht Ricart Brede eine weitere Forschungslücke in Bezug auf die KGS selbst. Die meisten Untersuchungen, in denen die KGS im Fokus stand, wurden entweder im Bereich des Fremdspracherwerbs im Schul- oder Erwachsenenalter oder in dyadischen Mutter-Kind-Situationen mit Kleinkindern unter drei Jahren durchgeführt (Ricart Brede 2011, 55). Es gibt kaum Untersuchungen, in welchen die KGS bei Kindern im Vorschulalter untersucht wurde.

Die folgende Forschungslücke bezieht sich auf die mangelnde „Publikationslage zur Planung und Durchführung von Videostudien“ (Ricart Brede 2011, 91). Ricart Brede konnte zwei Publikationen finden, in welchen das Thema der Videografie fokussiert wurde: Das Buch von

¹⁰² Siehe „Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern“ von Zvi Penner (Ricart Brede 2011, 31).

¹⁰³ KGS ist die Abkürzung für den Begriff „an das Kind gerichtete Sprache“ (Ricart Brede 2011, 54).

Dinkelaker und Herrle (2009), indem die Methode der Videografie sehr allgemein gehalten wurde sowie die Publikation von Aufschnaiter und Welzel (2001), in welcher ein Versuch unternommen wurde, „die Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen an konkreten Beispielen zu erläutern und theoretisch zu fundieren“ (Ricart Brede 2011, 91). Laut Ricart Brede bestand die Schwachstelle ihrer Darstellung darin, dass die einzelnen Forschungsbeiträge fast ausnahmslos in mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung standen (Aufschnaiter/Welzel 2001, 14; zit. n. Ricart Brede 2011, 91). Aufgrund der durchgeführten Recherche konnte Ricart Brede (2011, 91) aufzeigen, dass in der vorschulischen und sprachdidaktischen Bildungsforschung immer öfter die Kamera zu Untersuchungszwecken eingesetzt wird. Da diese Projekte¹⁰⁴ überwiegend noch nicht abgeschlossen waren, konnte Ricart Brede auf ihre Erfahrungen hinsichtlich der Videoaufzeichnungen nicht zurückgreifen.

Durch die Auseinandersetzung mit der Studie von Ricart Brede, konnten die von ihr aufgezeigten Forschungslücken identifiziert und erläutert werden. Der nächste Schritt der Analyse der Studie bezieht sich auf die Forschungsziele und mit ihnen zusammenhängende Fragestellungen. Diese werden im nachstehenden Kapitel beschrieben.

4.3 Forschungsziele und Fragestellungen der Studie von Ricart Brede

Hinsichtlich der Forschungsziele fokussierte Ricart Brede (2011, 83) die „Beschaffenheit“ der Sprachfördereinheiten sowie die „Qualität von Sprachfördereinheiten im Sinne von Exzellenz/Güte“ (ebd., 85), um sprachförderliches Verhalten der Sprachfördersituationen zu erfassen. Hierbei analysierte Ricart Brede sowohl das sprachliche Verhalten der Sprachförderperson als auch der Kinder. Ein Ziel der Analyse von Sprachfördereinheiten war für Ricart Brede (2011, 81) die Überwindung der „Kluft zwischen Theorie und Praxis“, indem die Theorien zum vorschulischen Erst- und Zweitspracherwerb und linguistische Erkenntnisse in Verbindung mit den Ergebnissen ihrer Analyse in der „Sprachförderpraxis“ (ebd.) genutzt werden.

¹⁰⁴ Im vorschulischen Bereich sichtete Ricart Brede folgende Studien beziehungsweise Projektevaluationen, die ihre Daten mit einer Videokamera erhoben haben: „Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ an der Universität Wien (Funder 2009), wissenschaftliche Begleitung zu den Modellversuchen der so genannten Grund- oder Basisstufe der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein (Vogt u.a. 2008), wissenschaftliche Begleitung von TransKIGs (Fried/Briedigkeit 2008), Begleitstudie zu Sprachfördermaßnahmen in Nordrhein-Westfalen (Montanari 2007), Projekt „Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten“ von Andersen. Zusätzlich dazu siehe König 2006, Müller 2008.

In dieser Studie führte Ricart Brede (2011, 9) die „Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten“ durch. Hierfür stand der „Input, in dem stattfindende Sprachfördersituationen beobachtet und analysiert“ (ebd., 81) wurden, im Zentrum der Analyse. Zu diesem Zwecke führte sie zwei Teilanalysen durch, deren Ziele im nächsten Schritt samt den Fragestellungen dargelegt werden.

„Das Ziel der ersten Teilanalyse ist es, die Beschaffenheit der Sprachfördereinheiten zu analysieren“ (Ricart Brede 2011, 83). Mit der Analyse der *Beschaffenheit der Sprachfördereinheiten* meinte Ricart Brede (ebd.) die Beschreibung der Gestaltung der Sprachförderung, indem „typische Ablaufmuster und Charakteristika in der Gestaltung“ (ebd., 9) identifiziert wurden. Hierfür fragte Ricard Brede zunächst nach dem „Was“ (ebd.), um die Inhalte von Sprachfördereinheiten zu erfassen. Dies veranlasste Ricart Brede zur Formulierung der ersten Fragestellung: „Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden in den Sprachfördereinheiten gesetzt?“ (ebd., 84). Gleichzeitig fragte Ricart Brede nach dem „Wie“ (ebd., 84), das heißt, „wie die Inhalte arrangiert und inszeniert“ (ebd.) wurden. Zu diesem Zweck formulierte sie die zweite Fragestellung: „Wie sind die Sprachfördereinheiten inszeniert?“ (ebd.).

Um diese beiden Fragen im Rahmen der ersten Teilanalyse beantworten zu können, formulierte Ricart Brede, im Sinne einer „Operationalisierung“ (Ricart Brede 2011, 84), fünf Teilfragen:

1. „Welche Aktivitäten werden im Rahmen der Sprachfördereinheiten in welcher Häufigkeit und in welchem zeitlichen Umfang ausgeführt?
2. Welche Sprachbereiche stehen im Rahmen der Sprachfördereinheiten in welcher Häufigkeit und in welchem zeitlichen Umfang im Mittelpunkt?
3. In welchen Sozialformen sind die einzelnen Aktivitäten arrangiert?
4. Hängt das Vorkommen bestimmter Aktivitäten und sprachlicher Lernbereiche voneinander ab und wenn ja, wie?
5. Ist, bezogen auf die Aktivitäten, sprachlichen Lernbereiche und/oder Sozialformen, ein bestimmter, prototypischer Ablauf in den Sprachfördereinheiten erkennbar und wenn ja, welcher Art ist dieser?“ (ebd.)

Mit den ersten zwei Teilfragen erfasste Ricart Brede sowohl die in der Sprachförderung vorkommenden Aktivitäten, beispielsweise „Arbeit mit Text/Bild oder Liedsingen“ (Ricart Brede 2011, 84), als auch die „sprachlichen Lernbereiche“ (ebd.) wie Wortschatz oder Grammatik.

Die letzten drei Fragen dienten laut Ricart Brede (2011, 84) der Aufdeckung der „grundlegenden Inszenierungsmuster“. Hierzu erfasste sie zunächst die „Sozialformen“ (ebd.). Zusätzlich untersuchte Ricart Brede, ob ein Zusammenhang „zwischen dem Vorkommen einzelner Aktivitäten, sprachlicher Lernbereiche und/oder Sozialformen“ (Ricart Brede 2011, 84) bestand.

In der zweiten Teilanalyse fokussierte Ricart Brede (2011, 85) die „Qualität von Sprachfördereinheiten im Sinne von Exzellenz/Güte“. Dem zufolge wurden im Rahmen der zweiten Teilanalyse die „Qualitätsmerkmale“ (ebd., 85), „die aus theoretischen und empirischen Erkenntnissen zum Spracherwerb“ (ebd.) abgeleitet und anhand von zwei Dimensionen, der „sprachlichen und pädagogischen Dimension“ (ebd.), von Ricart Brede untersucht. Hierfür richtete sie ihre Aufmerksamkeit auf die Identifizierung jener Qualitätsmerkmale, die in der Sprachförderung realisiert wurden. Daher lautete die erste Frage der zweiten Teilanalyse: „Wie werden die identifizierten Qualitätsmerkmale in der Sprachförderung realisiert?“ (ebd., 87). Zusätzlich analysierte Ricart Brede, ob Unterschiede zwischen bestimmten Aktivitäten „bereits tendenziell ‚best-practice‘-Charakter haben, während bezüglich anderer ‚Sequenztypen‘ ... noch stärkerer Optimierungsbedarf besteht“ (ebd., 88). Dementsprechend lautete die zweite Frage dieser Teilanalyse: „Bestehen zwischen Sprachfördersequenzen hinsichtlich der Realisierung der Qualitätsmerkmale systematische Unterschiede abhängig von den in ihnen ausgeführten Aktivitäten?“ (ebd., 88).

Nachdem die Ziele und Forschungsfragen, welche der Studie von Ricart Brede inhärent sind, dargestellt wurden, wird im nachstehenden Kapitel das forschungsmethodische Vorgehen ihrer Studie beschrieben.

4.4 Forschungsmethodisches Vorgehen der Studie von Ricart Brede

Dieses Kapitel umfasst die Auseinandersetzung mit dem forschungsmethodischen Vorgehen der Studie Ricart Bredes. Hierfür werden zunächst die Stichproben beider Teilanalysen beschrieben. In einem nächsten Schritt werden die von Ricart Brede eingesetzten Forschungsinstrumente erläutert. Daran anknüpfend wird Ricart Bredes Vorgehensweise bei

der Datenerhebung geschildert. Im Anschluss an diese Ausführungen steht im letzten Unterkapitel die Beschreibung der einzelnen Auswertungsschritte.

4.4.1 Darstellung Stichprobe

Hinsichtlich der Stichprobe werden die beiden Teilanalysen getrennt voneinander dargestellt.

Für die Zusammenstellung der *Stichprobe der ersten Teilanalyse* griff Ricart Brede (2011, 111f) auf die im Rahmen des Projekts „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Pädagogischen Hochschule Weingarten gebildete Stichprobe zurück, indem sie die darin berücksichtigten Kindertageseinrichtungen¹⁰⁵ zufällig auswählte und um ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Videostudie anfragte. Die dritte und letzte Erhebungswelle bildet bei den Videoaufzeichnungen eine Ausnahme, weil die Datenerhebung, so Ricart Brede, „für die quantitative Längsschnittuntersuchung des Rahmenprojekts zu dieser Zeit bereits abgeschlossen war“ (ebd., 112). Damit Ricart Brede auch während der dritten Erhebung eine vergleichbare Stichprobe erhielt, wählte sie per Zufall jene von der Landesstiftung finanzierten Fördergruppen zu Aufnahmezwecken (ebd.). Insgesamt wurden 48 Sprachfördereinheiten in 30 verschiedenen Kindertageseinrichtungen aufgenommen (ebd.). Von den 48 aufgenommenen Sprachfördereinheiten wurden laut Ricart Brede „11 (22,9%) in der Landeshauptstadt, 24 (50%) in mittelgroßen Städten und 13 (27,1%) in ländlichen Gebieten aufgezeichnet“ (ebd., 113). An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Zahl der aufgenommenen Sprachfördereinheiten mit der Zahl der besuchten Einrichtungen nicht übereinstimmt. In manchen Einrichtungen war die Sprachförderung auf mehrere Gruppen verteilt. Zusätzlich ließen sich einzelne Sprachförderpersonen nach ihrer Einwilligung mehrfach filmen.¹⁰⁶

Laut Ricart Brede wurden die Sprachfördergruppen überwiegend von einer Person betreut (Ricart Brede 2011, 114). Nur in zwei Einrichtungen wurde die Förderung von zwei Personen

¹⁰⁵ Diese Kindertageseinrichtungen befanden sich in Stuttgart, Göppingen, Singen, Ravensburg, Weingarten sowie in dem Ravensburger Umland und bildeten die Stadt-Land-Verteilung ab (Ricart Brede 2011, 111). Genaueres dazu siehe auch Geisteiger-Klicpera 2010, 18.

¹⁰⁶ Um ein allgemeines Bild des Ablaufs und der Gestaltung vorschulischer Sprachförderung zu erhalten, ist es empfehlenswert, „möglichst viele Sprachförderpersonen lediglich ein oder zwei Mal zu videografieren, anstatt wenige Sprachförderpersonen mehrfach zu filmen“ (Petko u.a. 2003, 269; zit. n. Ricart Brede 2011, 114). So können aus den Analyseergebnissen verallgemeinernde Schlüsse gezogen werden. Zu dem Zeitpunkt der Konzipierung der Arbeit von Ricart Brede war die wissenschaftliche Begleitung bereits im Laufenden, daher gab es keine Einflussnahme mehr auf die bereits erhobenen Daten.

durchgeführt (Ricart Brede 2011, 114). Die Gruppen, die gefördert wurden, bestanden meist aus vier bis neun Kindern.

Alle in die Stichprobe aufgenommenen Sprachförderpersonen waren weiblich (Ricart Brede 2011, 114), was laut Ricart Brede im ersten Moment „unausgewogen und nicht repräsentativ“ (ebd.) erschienen ist. In Anlehnung an Ergebnisse der Bildungsberichte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 44) kam Ricart Brede (2011, 115) zu dem Schluss, dass die Stichprobe ihrer Videostudie „durchaus (die, Anm.d.V.) tatsächliche Geschlechterstruktur des pädagogischen Personals in diesem Arbeitsfeld“ (ebd.) abbildet.

Für die Stichprobe der *zweiten Teilanalyse* griff Ricart Brede auf die in der ersten Teilanalyse vorgenommene Sequenzierung zurück (Ricart Brede 2011, 125). Aus den insgesamt 625 gebildeten Handlungssequenzen wählte die Autorin (ebd., 132) für die weitere Analyse 40 Sequenzen (N=40) aus, die aus insgesamt 27 der 48 aufgezeichneten Sprachfördereinheiten stammten. Die Auswahl der Sequenzen wurde von Ricart Brede bewusst vorgenommen, da sie Sequenzen brauchte, in denen viele Aktivitäten durchgeführt wurden (ebd., 126). Für Ricart Brede ist die „Aktivität“ eine Variable, welche einen „Einfluss auf die sprachliche Gestaltung der Sprachförderung“ (ebd.) hatte. Beispielsweise ist laut Ricart Brede denkbar, „dass eine Sprachförderperson in organisatorischen Sequenzen anders mit den Kindern spricht als während der Ausführung von Aufgaben“ (ebd.).

4.4.2 Eingesetzte Forschungsinstrumente

Bei der Datenerhebung arbeitete Ricart Brede mit zwei Videokameras.¹⁰⁷ Das hat laut der Autorin den Vorteil, „dass im Falle eines Ton- beziehungsweise Bildausfalls einer Kamera die Situation nicht unwiederbringlich verloren geht“ (Ricart Brede 2011, 96). Während der Aufnahmen wurden die Kameras generell auf Stativen befestigt, um sie stabil auszurichten und vor Verwacklungen zu schützen (ebd., 97). Für eine möglichst optimale Tonaufzeichnung entschied sich Ricart Brede für Richtmikrofone, die auf der Kamera befestigt wurden (ebd.).

Um die Vergleichbarkeit der Videodaten zu gewährleisten wurden die Sprachfördereinheiten nach einigen Standardisierungen und Richtlinien aufgezeichnet. Hierfür sammelte Ricart Brede aus verschiedenen Publikationen Überlegungen zu diesem Thema (vgl. Dinkelaker/Herle 2009, Aufschnaiter/Welzel 2001, Müller 2008; zit. n. Ricart Brede 2011,

¹⁰⁷ Für technische Einzelheiten der Videokameras siehe Ricart Brede 2011, 96.

91) und fasste diese in Form eines Handbuches zusammen (Ricart Brede 2011, Anhang 1, 1ff¹⁰⁸). In diesem Handbuch wurde beispielsweise nicht nur die Positionierung der Kameras erläutert sondern auch die Positionierung der Filmperson. Darüber hinaus wurde versucht den Einfluss der Präsenz der Kamera in der Kleingruppe so klein wie möglich zu halten, daher kamen die Filmpersonen „eine gute halbe Stunde vor Beginn der Sprachförderung“ (Ricart Brede 2011, 99) in den Kindergarten, um die Ausrüstung aufzubauen. Auch die Vertrautheit und Kompetenz im Umgang mit der Videokamera war wichtig, daher wurden die filmenden Personen dazu angehalten, Probeaufnahmen in einer Alltagssituation durchzuführen (ebd.).

Die Datenaufbereitung und die Datenauswertung führte Ricart Brede (2011, 105) mit Hilfe der Software Videograph® durch. Dieses Programm stellt einen Multimedia-Player dar, mit dessen Hilfe „digitalisierte Videos oder Audios, ... , abgespielt und gleichzeitig ausgewertet (,videographiert’) werden können“ (<http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/htmStart.htm>). Mit dieser Software konnte Ricart Brede sowohl transkribieren als auch kodieren, wobei das Kodieren im Time-¹⁰⁹ oder im Event-Sampling¹¹⁰ vorgenommen wurde. Als vorteilhaft erwies sich für Ricart Brede die Möglichkeit der Sequenzierung beziehungsweise Kodierung der Daten bevor diese transkribiert wurden (Ricart Brede 2011, 105).

Hinsichtlich der Transkription wurde die „Loop“-Funktion für Ricart Brede bei der Wahl des Videographen ausschlaggebend. Mit dieser Funktion ist es möglich, „ein individuell festgelegtes Zeitintervall der Videodatei ... durch die Aktivierung einer Endlosschleife beliebig oft hintereinander abzuspielen“ (Ricart Brede 2011, 107). Darüber hinaus wies Ricart Brede auf die Bedeutung der Funktionen „Marke“ (eine Art eines Lesezeichens) oder „Übertragung der Projekte“ sowie die Kompatibilität mit anderen Programmen wie MS Word oder SPSS hin (ebd., 108).

Ricart Brede deutete auch auf einige Nachteile der Software Videograph hin. Sie weist beispielsweise darauf hin, dass „Clips, die für eine Videograph-Datei erstellt wurden, zukünftig immer vom selben Pfad geöffnet werden“ müssen (Ricart Brede 2011, 108). Das bedeutet, dass die Videodatei immer am selben Ort abgespeichert werden muss, nach dem mit ihr gearbeitet wurde. Ricart Brede empfiehlt den Umgang mit Daten einer Maximalgröße von 1,3 GB, um das Auftreten von Störungen zu vermeiden.

¹⁰⁸ Da der Anhang im Buch von Ricart Brede (2011) eine eigene Nummerierung der Seiten aufweist, wird folgendermaßen zitiert: (Ricart Brede 2011, Anhang 1, 1ff). Die Zahl 1, die nach dem Wort Anhang steht, bezieht sich auf den ersten Anhang, die Zahl eins auf die Seitenzahl.

¹⁰⁹ Die Funktion des Time-Samplings bedeutet, dass die Videos in gleich lange Zeitabschnitte unterteilt wurden (Ricart Brede 2011, 117).

¹¹⁰ Die Funktion des Event-Samplings bedeutet, dass die Videos nach dem Inhalt unterteilt wurden (Ricart Brede 2011, 117).

Für die Datenauswertung entwickelte Ricart Brede ein Beobachtungssystem¹¹¹, das „niedrig- bis mittel-inferent angelegt ist“ (Ricart Brede 2011, 119). Das heißt, es wurden von ihr „direkt beobachtbare Aspekte einer Lernsituation“ (ebd.) erfasst und sie konnte somit größtenteils auf die subjektive Interpretation verzichten. Darüber hinaus handelt es sich bei ihrem Beobachtungssystem um ein „Nominalsystem“ (ebd.), was so viel bedeutet, wie dass die Sequenzen bestimmten Items zugeordnet werden konnten, ohne dabei auf eine wertende Reihung hinzudeuten.

Nach Abschluss der Sequenzierung in der ersten Teilanalyse¹¹² wurden von Ricart Brede (2011, 119) folgende drei „Beobachtungsaspekte“ gebildet: „Aktivität“, „Sozialform“ und „Sprachbereiche“. Diesen drei „Beobachtungsaspekten“ (ebd.) wurden die Einzelkategorien (Kodieritems) zugeordnet und mit Hilfe von Ankerbeispielen beleuchtet.¹¹³

Der *Beobachtungsaspekt* „Aktivität“ umfasst folgende Kategorien: „Begrüßung/Verabschiedung“, „Organisatorisches“, „Aufgabe ohne Spielcharakter“, „Aufgabe mit Spielcharakter“, „motorisch bestimmte Tätigkeit“, „Lied/Vers“, „Arbeit mit dem Text/Bild“, „mündliche Kommunikation“ und „Sonstiges“ (Ricart Brede 2011, 124). Laut Ricart Brede wurde jeder Sequenz „im Rahmen der Analyse genau eine Aktivität zugeordnet“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 2¹¹⁴). Das heißt, es sind keine Mehrfach- und Nullkodierungen möglich.

Der *Beobachtungsaspekt* „Sozialform“ setzt sich aus folgenden Kategorien zusammen: „Gesamtgruppe-Dialog“, „Gesamtgruppe-Monolog“, „Partner-/Kleingruppenarbeit“ und „Einzelarbeit“ (Ricart Brede 2011, 124). Dieser Beobachtungsaspekt „Sozialform“ beschreibt, „wer in der Aktivität mit wem zusammenarbeitet“ (Knapp u.a. 2008, 282; zit. n. Ricart Brede 2011, 120). Ricart Brede weist hier darauf hin, dass pro gebildeter Sequenz genau nur eine Sozialform anzugeben ist (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 7).

Mit dem *Beobachtungsaspekt* „Sprachbereiche“ wurden folgende Kategorien erfasst: „Phonologische Bewusstheit“, „Wortschatz“, „Grammatik“, „Gespräch“, „Erklären“, „Erzählen“ und „Vorlesen/Rezitieren“ (Ricart Brede 2011, 124). Im Unterschied zu den zwei anderen Bereichen waren hier Mehrfach- und Nullkodierungen möglich (Ricart Brede, 121).

¹¹¹ Zur detaillierten Darstellung und Begründung der Kategorien in der Studie von Ricart Brede siehe Pfeiffer/Scherzer 2012, 55ff.

¹¹² Siehe Kapitel 4.4.3 „Datenerhebung und Datenaufbereitung“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

¹¹³ Näheres dazu siehe Ricart Brede (2011) Anhang 2, Seite 2ff.

¹¹⁴ Da der Anhang im Buch von Ricart Brede (2011) eine eigene Nummerierung der Seiten aufweist, wird folgendermaßen zitiert: (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 5). Die Zahl 2, die nach dem Wort Anhang steht, bezieht sich auf den zweiten Anhang, die Zahl fünf auf die Seitenzahl.

Für die *zweite Teilanalyse* wurden Kategorien erstellt, welche die „Güte“ beziehungsweise „Exzellenz“ (Ricard Brede 2011, 109) von Sprachfördereinheiten erfassen sollten. Für die Überprüfung der „Qualitätsmerkmale“ (ebd., 145) entwickelte Ricart Brede ein Kategorienraster, welches sowohl das sprachliche Verhalten der Sprachförderperson als auch das sprachliche Verhalten des Kindes umfasste (ebd.).

Laut Ricart Brede (2011, 147) wurde der sprachliche Input der Sprachförderperson auf folgende Weise untersucht: „quantitativ, im Hinblick auf seine Beschaffenheit sowie bezüglich der Frage, inwiefern er responsiv ist und die kindlichen Äußerungen aufgreift“.¹¹⁵

Die „Quantität des Sprachinputs“ der Sprachförderperson wurde zunächst mit der Bestimmung der „geäußerten Anzahl an Sprechbeiträgen und Morphemen“ (ebd.) ermittelt. Zusätzlich wurde die mittlere Äußerungslänge (MLU¹¹⁶) bestimmt, welche auf die „Komplexität des sprachlichen Inputs“ hindeutet. Darüber hinaus wurden von Ricart Brede (ebd.) die „Verbalphrasen pro Äußerung (VP/utt)“¹¹⁷, die „durchschnittliche Anzahl der Nominalphrasen pro Äußerung (NP/utt)“¹¹⁸ und die „Anzahl an Wörtern pro Nominalphrase (words/NP)“¹¹⁹ herangezogen, welche auch Indikatoren für die Komplexität der Äußerungen darstellen.

In der „Beschaffenheit des Inputs“ sah Ricart Brede (2011, 148) einen entscheidenden Faktor für einen erfolgreichen Spracherwerb. Daher wurde diese auch für die zweite Teilanalyse herangezogen. Hierfür wurde zwischen der „syntaktischen“ und „semantischen Beschaffenheit“ (ebd.) unterschieden. Als *Indikator* der „syntaktischen Beschaffenheit“ wurde die „Satzart“ bestimmt (ebd.). In Anlehnung an Hoff-Ginsberg (1986, 156f; zit. n. Ricart Brede 2011, 148) wurden folgende Satzarten als Kategorien in die Analyse übernommen: „Deklarativsatz“, „Ja/Nein-Frage“, „W-Frage“, „Imperativsatz“, „Interjektion“ und „Nicht-Satz“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 26ff). Für die Erfassung der „semantischen Beschaffenheit“ übernahm Ricart Brede von Hoff-Ginsberg (1986, 156ff; zit. n. Ricart Brede 2011, 148) folgende Analysekategorien: „directing behavior“, „eliciting conversation“ und „others“ (ebd.). Als *Indikator* wurde die „Äußerungsfunktion“ genannt (Ricart Brede 2011, 148).

Mit Hilfe des *Qualitätsmerkmals* „Responsivität“ wurde das Aufgreifen des kindlichen Sprachoutputs von Seiten der Sprachförderperson erfasst. Hierfür unterteilte Ricart Brede die

¹¹⁵ Siehe Anhang 26 in der vorliegenden Diplomarbeit.

¹¹⁶ MLU- die Anzahl an Morphemen pro Äußerung (Ricart Brede 2011, 147).

¹¹⁷ Näheres zu „Verbalphrasen pro Äußerung VP/utt“ siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 21.

¹¹⁸ Näheres zur „durchschnittlichen Anzahl der Nominalphrasen pro Äußerung (NP/utt)“ siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 22).

¹¹⁹ Näheres zu „Anzahl an Wörtern pro Nominalphrase (word/NP)“ siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 23.

„Responsivität“ (Ricart Brede 2011, 146) in zwei *Indikatoren*, nämlich „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ und „Umgang mit Fehlern“. Die Kategorie „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ unterschied Ricart Brede wiederum in „allgemeinen Wiederaufgriff“, „Imitation“ und „Expansion“ (ebd., 149). Für den *Indikator* „Umgang mit Fehlern“ bildete Ricart Brede folgende Kategorien: „keine Reaktion“, „implizites Feedback“, „explizites Feedback“, „implizite Korrektur“ und „explizite Korrektur“ (ebd., 146).

Das kindliche Sprachverhalten wurde in den Bereichen „Intake“¹²⁰ und „sprachlicher Output“ untersucht (ebd.). Das *Qualitätsmerkmal* „Intake-Rate“ wurde mit dem *Indikator* „Aufmerksamkeit“ (ebd.) erfasst. Hierfür wurden folgende Kategorien von Ricart Brede berücksichtigt: „on-task“, „off-task, passiv“, „off-task, aktiv“ und „no-task“ (ebd.).

Das *Qualitätsmerkmal* „Quantität“ wurde mit dem *Indikator* „Umfang mit der Komplexität“ erfasst. Für Erfassung dieses Qualitätsmerkmals griff Ricart Brede (2011, 151) auf dieselben Analyse Kriterien zurück, „die bereits für die Erfassung der Quantität des sprachlichen Inputs der Sprachförderperson genutzt wurden“.

Zu den oben beschriebenen Forschungsinstrumenten wurde im SPSS der „Cohens Kappa-Wert“ berechnet. Sowohl „die Sequenzierung“ (Ricart Brede 2011, 118) als auch die „Kodierung der Sequenzen“ (ebd., 124) wurden jeweils von zwei unabhängig von einander arbeitenden Kodiererinnen durchgeführt. Mit dem Cohens Kappa-Wert wurden die Übereinstimmung der *Sequenzierung* sowie die *Kodierung der Sequenzen* erfasst. Das heißt, anhand der Ermittlung dieses Wertes konnte Ricart Brede feststellen, ob die beiden Kodiererinnen zu übereinstimmenden Urteilen gekommen waren (ebd.).

4.4.3 Datenerhebung

Die Darstellung der Datenerhebung sowie –aufbereitung erfolgt getrennt nach den beiden von Ricart Brede vorgenommenen Teilanalysen. Die Darstellung der beiden Teilanalysen erfolgt nacheinander, beginnend mit der ersten Teilanalyse.

Datenerhebung in der ersten Teilanalyse

Die Aufnahmen der Sprachfördereinheiten wurden mit zwei Videokameras durchgeführt. Die sogenannte „Gruppen-Kamera“ (Ricart Brede 2011, Anhang 1, 1¹²¹) sollte nach Möglichkeit

¹²⁰ In Anlehnung an Corder (1967, 165) versteht Ricart Brede (2011, 59) unter „Intake“ das, „was der Lernende aus dem sprachlichen Input internalisiert“.

¹²¹ Da der Anhang im Buch von Ricart Brede (2011) eine eigene Nummerierung der Seiten aufweist, wird folgendermaßen zitiert: Ricart Brede 2011, Anhang 1, 1.

den Großteil der Gruppe erfassen. Die „Erzieherinnen-Kamera“ (Ricart Brede 2011, Anhang 1, 1), wurde auf die Sprachförderperson gerichtet. Beide Kameras wurden auf Stativen angebracht und positioniert. Vor Beginn einer jeden Förderstunde wurde die Sprachförderperson „nach der Absicht einer Sitzordnungsänderung“ (ebd.) gefragt. Diese Information sollte zu möglichst problemlosen Aufnahmen beitragen, wenn eine Änderung der Sitzordnung geplant wurde.

Die Aufgabe der „Kameraleute“ (Ricart Brede 2011, Anhang 1, 2) bestand darin, hinter den Kameras zu bleiben. Laut Ricart Brede (ebd.) durften sie „zu keiner Zeit auf dem Videobild sichtbar sein und auch nicht mit den Kindern oder der Gruppe kommunizieren“ (ebd.). Um den „Kameraleuten“ die Arbeit zu erleichtern, wurden „Checklisten“ (ebd.) sowohl für die Kamerautensilien als auch für die Aufnahmen erstellt.

Die Datenerhebung der Sprachfördereinheiten für die *erste Teilanalyse* fand überwiegend vormittags statt. In zwei Einrichtungen wurden die Aufnahmen aus organisatorischen Gründen am Nachmittag eingesetzt. Die Sprachfördereinheiten wurden mit zwei Videokameras aufgenommen.¹²² Die Aufnahmen der Sprachfördereinheiten dauerten zwischen 18 und 105 Minuten¹²³ (Ricart Brede 2011, 117). Insgesamt wurden 48 Sprachfördereinheiten in 30 verschiedenen Kindertageseinrichtungen in den Kindergartenjahren 2006/07, 2007/08 und 2008/09 aufgenommen.

Die Daten für die erste Teilanalyse wurden mit Hilfe der Software Videograph (Ricart Brede 2011, 105) aufbereitet. Hierfür wurden die 48 Videos zunächst „in überschaubare Einheiten segmentiert“ (ebd., 117). Die Segmentierung der Sprachfördereinheiten erfolgte über die „Aktivität“, das heißt, „sobald eine Aktionsform (wie das Singen eines Liedes, das Bearbeiten/Lösen einer Aufgabe, Organisatorisches oder anderes)“ (ebd.) begann, wurde ein Sequenzwechsel kodiert. Bei der Sequenzierung griff Ricart Brede auf eine Funktion des Videographs, „Event-sampling“ (ebd.), zurück, die bei der inhaltsbezogenen Sequenzierung der Sprachfördereinheiten in Abschnitte unterschiedlicher Längen behilflich war (ebd.). Eine Ausnahme war die Segmentierung der organisatorischen Sequenzen, die „erst ab einer Dauer von 30 Sekunden als eigenständige Sequenz gewertet wurden“. Die auf diese Weise segmentierten Daten wurden von einer zweiten, unabhängig arbeitenden „Gegenkodiererin“ noch einmal kodiert. Ziel war laut Ricart Brede (ebd., 118) die Überprüfung, ob es sich bei

¹²² Genaueres dazu siehe Kapitel 4.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

¹²³ Genaueres dazu siehe Ricart Brede 2011, 115f.

der Segmentierung der Daten „um eine objektive, den Gütekriterien genügende Einteilung handelt“, daher wurden die sequenzierten Abschnitte von beiden Personen mittels Cohens Kappa verglichen.¹²⁴ Die Ermittlung von Cohens Kappa ergab laut Ricart Brede (Ricart Brede 2011, 118) einen Wert von .683¹²⁵, was auf gute Übereinstimmung bei der Sequenzierung der Daten hindeutete.

Nach der Einteilung der Videos in überschaubare Einheiten, wurden Ricart Brede zufolge die „gebildeten Handlungssequenzen im Rahmen der ersten Teilanalyse genauer beschrieben“ (Ricart Brede 2011, 118). Da dieser Schritt mit der Analyse mittels des eigens entwickelten Beobachtungssystems einhergeht, wird darauf im Subkapitel „Datenauswertung“ näher eingegangen.

Datenerhebung in der zweiten Teilanalyse

Für die zweite Teilanalyse wählte Ricart Brede 40 Sequenzen aus. Die Auswahl wurde von ihr bewusst vorgenommen, weil sie in vielen Sequenzen viele Aktivitäten brauchte. Eine Variable war für die Autorin „Aktivität“, welche ihrer Meinung nach die Gestaltung der Sprachförderung beeinflusste (Ricart Brede 2011, 126). Daher suchte Ricart Brede für die zweite Analyse jene Sequenzen aus, auf denen viele verschiedene Aktivitäten zu sehen waren. Für diese Auswahl griff Ricart Brede teilweise auf die Ergebnisse der ersten Teilanalyse zurück, indem die vorgenommene Sequenzierung der Sprachfördereinheiten „zum Ausgangspunkt für die Sequenzwahl gemacht“ (Ricart Brede 2011, 139) wurde.

Zusätzlich errechnete Ricart Brede (2011, 128f) Zusammenhänge zwischen dem Vorkommen von Aktivitäten und Sprachbereichen.¹²⁶ Mit Hilfe dieser Berechnungen erkannte Ricart Brede deutliche Muster, die sie für die Sequenzauswahl nutzte. Die Auswahl der Sequenzen erfolgte laut Ricart Brede „kontrastiv“ (ebd., 130), damit die Ergebnisse untereinander verglichen werden konnten. Für die Sequenzwahl wurden von Ricart Brede folgende Subgruppen einbezogen:

1. „organisatorische Sequenzen, in denen Erklärungen im Mittelpunkt stehen,
2. Aufgaben zur Wortschatzarbeit sowie Aufgaben zu grammatischen Inhalten,
3. Arbeiten mit Texten/Bildern, in denen entweder vorgelesen/rezitiert oder erzählt wird,
4. motorisch bestimmte Tätigkeiten sowie ein Experiment, in denen Gespräche geführt werden,

¹²⁴ Wie die Ermittlung des Cohens Kappa Werts durchgeführt wurde siehe Ricart Brede 2011, 118.

¹²⁵ .683 steht für einen Wert 0,683.

¹²⁶ Detaillierte Informationen zur Berechnung der Zusammenhänge siehe Ricart Brede 2011, 128ff

5. mündliche Kommunikationssituationen, in denen erzählt wird“ (Ricart Brede 2011, 130f)

Für diese Subgruppen suchte Ricart Brede eine in etwa gleich große Zahl an Sequenzen aus. Die Auswahl dieser 40 Sequenzen samt der Kurzbeschreibung wurde von Ricart Brede zusätzlich in Form einer Tabelle dargestellt (ebd., 132ff).

Um die ausgewählten Sequenzen auswerten zu können, mussten diese Daten aufbereitet werden. Da es sich bei den Fragestellungen der zweiten Teilanalyse um die „Mikroebene der Sprachfördereinheiten“ (Ricart Brede 2011, 139) handelte, waren linguistische Detailanalysen der einzelnen Sequenzen erforderlich. Hierfür wurden die ausgewählten Sequenzen transkribiert. Für das Transkribieren wurde das Verfahren „der sequenziellen Anordnung des Gesagten“ (ebd.), auch als „Textnotation“ (ebd., 140) bezeichnet, ausgewählt. In „Textnotationen“ wurde von Ricart Brede das „Gesprächsprotokoll inhaltlich segmentiert, indem entweder jeder Sprechbeitrag (Turn) oder jede Äußerung mit einer neuen Transkriptzelle“ (ebd.) begann. Diese Segmentierung wurde nach den „GAT-Konventionen“ (gesprächsanalytisches Transkriptionssystem)“ (ebd., 142) erstellt. Die Kodierungen der zweiten Teilanalyse basieren auf „Event-Samplings“.¹²⁷ Eine Ausnahme bildete die Analyse der kindlichen Aufmerksamkeit, „die grundsätzlich im Zehn-Sekunden-Takt“ (ebd., 151) erfolgte. Zusätzlich wurden die erstellten Transkripte jeder Sequenz von einer zweiten Person kontrolliert und überarbeitet (ebd., 143).

4.4.4 Datenauswertung

Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Schritte der Datenauswertung dargelegt. Ähnlich wie im vorherigen Kapitel werden diese getrennt für die beiden Teilanalysen erläutert.

Datenauswertung in der ersten Teilanalyse

Das Ziel der ersten Teilanalyse war die Beschreibung der Gestaltung der Sprachförderung, indem „typische Ablaufmuster und Charakteristika“ (Ricart Brede 2011, 9) aufgedeckt werden sollten. Im Zuge der ersten Teilanalyse wurden die aufgezeichneten Sprachfördereinheiten sequenziert (Ricart Brede 2011, 102). Damit meinte Ricart Brede die Einteilung des gesamten Videos in „überschaubare Einheiten“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2,

¹²⁷ „Event-Sampling“ bedeutet eine Unterteilung nach dem Inhalt (Ricart Brede 2011, 117).

1¹²⁸), die sie „Unterrichtsphasen“ nannte (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 1). Diese Einteilung erfolgte nach Ereignissen beziehungsweise Aktivitäten. Im Zentrum der Sequenzierung der Videos standen Aktivitäten wie beispielsweise Spiel, Aufgabe, Vorlesen, etc. Bei jeder neuen Aktivität wurde eine neue Sequenz gebildet. Bei der Sequenzierung war es laut Ricart Brede möglich, „dass zwei Sequenzen aufeinander folgen, in denen dieselbe Aktivität durchgeführt“ (ebd.) wurde. Neben dem Wechsel der Sozialform waren „Signalwörter wie also, so, ok“ (ebd.) ein Hinweis für den Beginn einer neuen Sequenz. Die Sequenzierung begann grundsätzlich dann, wenn die Sprachförderperson „explizit mit der Gruppe kommunizierte“ und endete, wenn die Sprachförderung in der Gruppe beendet wurde und die „Kinder beispielsweise den Raum verlassen haben“ (ebd.).

Ricart Brede betont, dass es sich bei der Sequenzierung um eine „eher grobe“ Einteilung handelte. Demnach wurden beispielsweise organisatorische Einheiten, die kürzer als 30 Sekunden dauerten oder nur als eingeschobene Sätze gesichtet wurden, nicht als eigenständige Aktivität gewertet.

Nach der Sequenzierung der Daten wurde in einem zweiten Schritt für jede Sequenz eine konkrete „Aktivität“ ermittelt (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 1f). Hierfür wurden von Ricart Brede drei Untersuchungsaspekte herangezogen: „Aktivität“, „Sozialform“ und „Sprachbereiche“¹²⁹ (Ricart Brede 2011, 119). Für diese drei Untersuchungsbereiche erstellte Ricart Brede „Richtlinien“, welche für die Einzelkategorien mit Ankerbeispielen expliziert wurden. Diese „Richtlinien“ wurden in einem „Handbuch zur Kodierung und Auswertung videografiert Sprachfördereinheiten“ niedergeschrieben (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 1ff). Bei der Kodierung waren für die Dimensionen „Aktivität“ sowie „Sozialform“ keine Mehrfach- oder Nullkodierungen möglich, das heißt, dass jeder Sequenz genau eine Aktivität zugeordnet wurde (ebd., 2ff). In Bezug auf die „Sprachbereiche“ waren „Null- und Mehrfachkodierungen“ (ebd.) möglich.

Ricart Brede griff auf univariate statistische Verfahren zurück, um die Anzahl der Sequenzen pro Sprachfördereinheit und die jeweilige Dauer einer solchen Einheit zu ermitteln.

Mit dem weiteren Schritt der Auswertung erfasste Ricart Brede (2011, 155) die „Analyse der vorkommenden Aktivitäten“. Daraus berechnete Ricart Brede die „Vorkommenshäufigkeit

¹²⁸ Da der Anhang im Buch von Ricart Brede (2011) eine eigene Nummerierung der Seiten aufweist, wird folgender Maßen zitiert: Ricart Brede 2011, Anhang 2, 1.

¹²⁹ Siehe Kapitel 4.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit sowie Ricart Brede 2011, 119ff.

der einzelnen Aktivitäten bezogen auf die Anzahl an Kodierungen“, „Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Aktivitäten bezogen auf die Zeit“ sowie die „durchschnittliche Dauer einer Aktivität“ (Ricart Brede 2011, 155). Zusätzlich berechnete die Autorin das anteilige Vorkommen der einzelnen Aktivitäten, gemessen an der Kodierungshäufigkeit (ebd.) und an der Förderzeit (ebd., 158).

Für die geförderten „Sprachbereiche“ (ebd., 159) und „Sozialformen“ (ebd., 163) wurde die „Vorkommenshäufigkeit“ sowohl anhand der Kodierungen als auch am zeitlichen Anteil berechnet. Mit der Berechnung der verschiedenen Werte der ersten Teilanalyse beschrieb Ricart Brede (2011, 164) einen „Prototyp einer Sprachfördereinheit“, das heißt, wie diese verläuft.

Mit Hilfe der bivariaten statistischen Verfahren berechnete Ricart Brede im Weiteren die Korrelationen zwischen den „Aktivitäten“ und „Sozialformen“ sowie den „Aktivitäten“ und „Sprachbereichen“ (Ricart Brede 2011, 164). Die Zusammenhänge in diesen Bereichen überprüfte die Autorin mit dem „Chi-Quadrat-Test“ (Akremi/Baur 2008, 257ff; zit. n. Ricart Brede 2011, 129). Da aber laut Ricart Brede (2011, 129) die Interpretation des Chi-Quadrats sich als problematisch¹³⁰ gestaltete, kombinierte die Autorin den Chi-Quadrat-Test mit Phi-Koeffizienten (Ricart Brede 2011, 129). Laut Ricart Brede hat die Verwendung des Phi-Koeffizienten noch einen weiteren Vorteil: Mit ihm kann nicht nur die Stärke des Zusammenhangs (Werte zwischen 0 und 1) sondern auch dessen Richtung (negativ oder positiv) berechnet werden (ebd.).

Datenauswertung in der zweiten Teilanalyse

Ziel der zweiten Teilanalyse war es, die „Güte“ beziehungsweise „Exzellenz“ (Ricart Brede 2011, 109) der Sprachfördereinheiten zu erfassen. Für die Überprüfung der „Qualitätsmerkmale“ (ebd., 145) entwickelte Ricart Brede einen Kategorienraster¹³¹, welcher das sprachliche Verhalten der Sprachförderperson und des Kindes erfasste.

Die Basis für die weitere Auswertung im Rahmen der zweiten Teilanalyse bildeten jene Sequenzen, die nach der ersten Analyse gesichtet wurden (siehe vorheriges Kapitel). Diese 40 ermittelten Sequenzen wurden mit Hilfe folgender *Indikatoren* analysiert:

¹³⁰ Die Interpretation des Chi-Quadrat-Test ist problematisch, da er „sowohl von der Fallzahl (N) als auch von der Zahl der möglichen Ausprägungen der einzelnen Variablen abhängt“ (Akremi/Baur 2008, 259; zit. n. Ricart Brede 2011, 129).

¹³¹ Siehe Kapitel 4.4.2 „Eingesetzte Forschungsinstrumente“ in der vorliegenden Diplomarbeit sowie Ricart Brede 2011, 146ff.

1. „Umfang und Komplexität“ (*Qualitätsmerkmal: „Quantität“*)
2. „Satzart“ und „Äußerungsfunktion“ (*Qualitätsmerkmal: syntaktische und semantische Beschaffenheit*)
3. „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ und „Umgang mit Fehlern“ (*Qualitätsmerkmal: Responsivität*). (Ricart Brede 2011, 147)

Qualitätsmerkmal: Quantität des sprachlichen In- und Outputs

Mit dem Indikator „Umfang und Komplexität“ wurde das Qualitätsmerkmal „Quantität“ gemessen. Um dieses Qualitätsmerkmal zu ermitteln berechnete Ricart Brede „Morpheme/min“, „MLU“, „VP/utt“ (Verbalphrasen pro Äußerung), „NP/utt“ (durchschnittliche Anzahl der Nominalphrasen pro Äußerung) sowie „words/NP“ (Anzahl der Wörter pro Nominalphrase) (Ricart Brede 2011, 147).

Um den MLU-Wert (durchschnittliche Äußerungslänge) zu berechnen, wurde für jeden Sprechbeitrag einer Person die Anzahl der geäußerten Morpheme gezählt (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 16). Diese wurden in der gesamten Sequenz addiert und durch die jeweilige Anzahl an Sprechbeiträgen dividiert (ebd.). Für die Identifizierung der Morpheme beschrieb Ricart Brede ein Vorgehen, das sie mit vielseitigen Beispielen untermauerte.¹³²

Für die Bestimmung der „durchschnittlichen Anzahl der Verbalphrasen pro Gesprächsbeitrag“ (VP/utt) wurde das „Vorkommen von Verbalphrasen“ gezählt. Für diese Analyse spielte keine Rolle, ob die Verbalphrase beispielsweise aus einer „Hilfsverbkonstruktion (oder, Anm.d.V.) einem finiten Verb“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 21) vorkam. Es wurde lediglich das „Vorkommen der Verbalphrasen“ gewertet und ihre Anzahl bestimmt.¹³³

Des Weiteren wurde die „durchschnittliche Anzahl der Nominalphrasen pro Gesprächsbeitrag“ (NP/utt) bestimmt. Hierfür wurde das Vorkommen der „Nominalphrasen“ ermittelt. Mit einer „Nominalphrase“ ist eine „Wortgruppe in einem Satz mit einem Nomen als Kernglied“ (Deutsches Universalwörterbuch 2006, 1213) zu verstehen.¹³⁴

¹³² Auf die Darstellung des Vorgehens bei der Identifizierung der Morpheme wird nicht näher eingegangen, da dies den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde. Siehe dazu Ricart Brede 2011, Anhang 2, 16ff.

¹³³ Für detaillierte Informationen siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 21.

¹³⁴ Für detaillierte Informationen siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 22.

Abschließend wurden die Wörter der „Nominalphrasen in den Gesprächsbeiträgen“ (word/NP) ermittelt. Ricart Brede griff hier auf die durchgeführte Identifizierung der „Nominalphrasen“ (NP/utt) zurück. Jede „Nominalphrase“ wurde in ihrer Komplexität analysiert, das heißt es wurden die Wörter gezählt, aus denen sie bestehen. Hierbei wurden neben „dialektal veränderten („a hos’ statt ‚eine Hose’), umgangssprachlich verkürzten („n’ statt ‚ein’) oder fehlerhaft realisierten Wörtern“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 23) auch jene, die sprachlich korrekt waren, erfasst.¹³⁵

Für das *Qualitätsmerkmal* „Quantität“ berechnete Ricart Brede (2011, 189) zunächst das Minimum, das Maximum sowie den Mittelwert der einzelnen Kennwerte wie „Mopheme/min“, „MLU“, „VP/utt“, „NP/utt“ und „word-NP“ sowohl für die Sprachförderperson als auch für das Kind. Mit dieser Berechnung wurde die „Dominanz des sprachlichen Inputs der (Sprachförderperson; Anm.d.V.) gegenüber dem sprachlichen Output der Kinder“ ermittelt (ebd.).

In einem weiteren Schritt setzte Ricart Brede die einzelnen Variablen miteinander in Beziehung, indem sie den „pearsonschen Korrelationskoeffizienten“ (Ricart Brede 2011, 192) berechnete. Mit dieser Berechnung stellte Ricart Brede „das Zusammenspiel von In- und Output“ (ebd., 193) dar.

Zusätzlich verglich die Autorin die *Indikatoren* „Morpheme/min“, „MLU“, „VP/utt“, „NP/utt“ sowie „word-NP“ des Kindes und der Sprachförderperson mit den unterschiedlichen Aktivitäten. Damit erfasste Ricart Brede „die Komplexität der gesprochenen Sprache“ (Ricart Brede 2011, 194). Hierfür setzte sie den „Chi-Quadrat-Test in Kombination mit Cramers V“ ein, um die „durchschnittlichen Werte der Quantität an In- und Output für die verschiedenen Aktivitäten und Angabe der Stärke des Zusammenhangs zwischen diesen beiden Größen“ zu ermitteln (ebd., 195).

Qualitätsmerkmal: Beschaffenheit des sprachlichen Inputs

Das *Qualitätsmerkmal* „Beschaffenheit“ wurde mit Hilfe von zwei *Indikatoren* analysiert: die „Äußerungsfunktion“ und die „Satzart“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 15).

Die „Äußerungen des sprachlichen Inputs“ wurden mit „directing behavior“, „eliciting conversation“ und „others“¹³⁶ erfasst. Bei der Kodierung dieser Funktionen musste beachtet werden, dass für „jede Äußerung immer exakt eine Kategorie“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2,

¹³⁵ Für detaillierte Informationen siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 23.

¹³⁶ Näheres zu diesen Kategorien samt den Ankerbeispielen siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 24f.

24) ausgewählt wurde. Diese Berechnungen zeigten, welche Funktionen die Äußerungen der Sprachförderkraft erfüllen (Ricart Brede 2011, 199).

Zusätzlich wurde die „syntaktische Beschaffenheit des sprachlichen Inputs der Sprachförderperson“ bestimmt. Mit dieser Bestimmung untersuchte Ricart Brede (2011, 199), welche „Satzarten“ die Sprachförderperson benutzte. Dies wurde mit dem *Indikator* „Satz“ ermittelt. Bei diesem Untersuchungsaspekt wurde jede Äußerung der Sprachförderperson folgenden Kategorien zugeordnet: „Deklarativsatz“, „Fragesatz“ (Differenzierung zwischen W-Fragen und Ja-/Nein-Fragen), „Imperativsatz oder Interjektion“ sowie „Nicht-Sätze“. Laut Ricart Brede musste bei dieser Kodierung die „syntaktisch-funktionale“ Einteilung der Sätze beachtet werden. Dies bedeutet, dass die Zuordnung einer Äußerung zu einer bestimmten Satzform, besonders in Bezug auf die Verbstellung zentral war.¹³⁷

Für das *Qualitätsmerkmal* „Beschaffenheit“ berechnete Ricart Brede (2011, 200) mit der Korrelation nach Pearson die „Zusammenhänge zwischen den einzelnen Satzformen und Satzfunktionen im sprachlichen Input der Sprachförderperson“. Darüber hinaus wurde der *Indikator* „Satz“ in Beziehung zur „Aktivität“ gesetzt. Diese Analyse wurde von Ricart Brede (2011, 199) durchgeführt, da „sowohl die Struktur von Sätzen als auch ihre Funktionen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung nehmen“.

Mit den „Anteilen der einzelnen Satzformen im sprachlichen Input der Sprachförderperson während der verschiedenen Aktivitäten“ wurde die „Gestaltung des Inputs“ (Ricart Brede 2011, 201) dargestellt. Darüber hinaus wurden die „Anteile der einzelnen Satzfunktionen im sprachlichen Input der Sprachförderperson während der verschiedenen Aktivitäten“ ermittelt. Für diese Berechnungen griff Ricart Brede erneut auf den Chi-Quadrat-Test in der Kombination mit Cramers V zurück (ebd., 203).

Qualitätsmerkmal: Responsivität

Das *Qualitätsmerkmal* „Responsivität“ wurde mit zwei Indikatoren gemessen: „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ sowie „Umgang mit Fehlern“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 15).

Der *Indikator* „Wiederaufgriff von kindlichen Äußerungen“ wurde in Anlehnung an Hoff-Ginsberg (1986; zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 28) bewertet. Diesem *Indikator* wurden jene Äußerungen zugewiesen, in welchen die Sprachförderperson „mindestens ein Verb und/oder ein Nomen der letzten kindlichen Äußerung“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 28)

¹³⁷ Für detaillierte Informationen siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 26f.

wiederholte. Da es sich bei der Untersuchung von Hoff-Ginsberg (1986, 156) um dyadische Situationen handelte, erweiterte Ricart Brede diese Kategorie. Bei der aufgegriffenen Äußerung musste es sich nicht um die unmittelbar darauf folgende Äußerung handeln, insgesamt durften jedoch „nicht mehr als drei Äußerungen zwischen der betreffenden Kinderäußerung und dem Aufgriff durch die Sprachförderperson liegen“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 28).

Der zweite *Indikator* des *Qualitätsmerkmals* „Responsivität“ war der „Umgang mit Fehlern“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 15). Diese Kategorie wurde aus zwei Blickwinkeln analysiert: „Identifikation von Fehlern in den kindlichen Äußerungen“ (ebd., 29) und „Analyse des Umgangs der (Sprachförderperson; Anm.d.V.) mit den Fehlern in den kindlichen Äußerungen“ (ebd., 30).

Für die „Identifikation von Fehlern in den kindlichen Äußerungen“ wurden die kindlichen Äußerungen hinsichtlich möglicher Fehler analysiert. Im Zentrum des Interesses standen „Artikelfehler“, „falsches Konjugieren der Verben“, die „Verwendung falscher Hilfsverben sowie falscher Präpositionen oder semantisch falsch verwendeter Wörtern“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 30). Wenn in einem Gesprächsbeitrag mehrere Fehler identifiziert wurden, wurden sie einzeln erfasst. Die Erfassung der Fehler ermöglichte Ricart Brede das Rückmeldeverhalten der Sprachförderin darzustellen. Aufgrund dieser Informationen konnte die Autorin herausfinden, auf welche Fehler (lexikalische, grammatische, etc.) die Sprachförderin reagierte (ebd.).¹³⁸ In einem zweiten Schritt wurde die „Analyse des Umgangs der (Sprachförderperson; Anm.d.V.) mit den Fehlern in den kindlichen Äußerungen“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 30) durchgeführt. Folgende Kategorien wurden ermittelt: „Ignorieren“, „implizites Feedback“, „explizites Feedback“, „implizite Korrektur“ sowie „explizite Korrektur“ (ebd., 30f).

Für das *Qualitätsmerkmal* „Responsivität“ errechnete Ricart Brede die „prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Fehlerrückmeldungen im sprachlichen Input der Sprachförderperson während der verschiedenen Aktivitäten“ (Ricart Brede 2011, 209). Hier war es der Autorin nicht möglich, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Korrekturen und Aktivitäten zu ermitteln, da viele „Zellsetzbesetzungen“ entweder niedrig oder fehlend waren. Mittels des Chi-Quadrat-Tests in der Kombination mit Cramers V konnte Ricart Brede die „prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Arten von Responsivität im sprachlichen Input

¹³⁸ Für detaillierte Informationen siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 30.

der Sprachförderperson während der verschiedenen Aktivitäten“ (Ricart Brede 2011, 214) ausrechnen. Mit dieser Analyse erfasste Ricart Brede, ob die Sprachförderperson „mindestens ein gleiches Verb oder Substantiv wie die Kinder gebraucht und diese in eine sprachlich neue Äußerung einbaut“ (ebd.). Es wurde zusätzlich erfasst, ob die Sprachförderperson „die gesamte kindliche Äußerung wiederholt“ oder ob sie die wiederholte kindliche Äußerung „zugleich um mindestens ein Wort bzw. eine syntaktische Struktur erweitert“ (ebd.).

Zusätzlich wurde das sprachliche Verhalten des Kindes ermittelt. Hierfür dienten folgende *Indikatoren*:

1. „Aufmerksamkeit“ (*Qualitätsmerkmal: Intake-Rate*)
2. „Umfang und Komplexität“ (*Qualitätsmerkmal: Quantität*) (Ricart Brede 2011, 147).

Für den *Indikator* „Aufmerksamkeit“ wurden folgende Einzelkategorien angewendet: „on-task“, „off-task, passiv“, „off-task, aktiv“ sowie „no-task“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 32f). Mit der Kategorie „on-task“ wurde die „aktive Aufmerksamkeit“, „reaktive Aufmerksamkeit“ sowie „passive Aufmerksamkeit“ erfasst (ebd., 32). Mit der Kategorie „off-task, passiv“ wurden jene Aktivitäten des Kindes erfasst, in welchen es eine Aktivität verpasst oder sich anderweitig beschäftigte, ohne die anderen in der Gruppe zu stören. Demgegenüber steht die Kategorie „off-task, aktiv“, in der auch die Unaufmerksamkeit des Kindes erfasst wurde, die aber die Gruppe störte (ebd., 33). Mit der Kategorie „no-task“ wurden jene Situationen erfasst, in denen „kein einziges Kind beobachtbar ist“ (ebd.).¹³⁹

Für die Berechnung dieses *Indikators* wurde ebenfalls der Chi-Quadrat-Test in Kombination mit Cramers V durchgeführt. Er ermittelte die „prozentuellen Häufigkeiten der einzelnen Aufmerksamkeitskategorien unter den Kindern während der verschiedenen Aktivitäten“ (Ricart Brede 2011, 219).

Der *Indikator* „Umfang und Komplexität“ wurde genau so ermittelt, wie der des *sprachlichen Inputs* (siehe oben). Mit diesem *Indikator* erfasste Ricart Brede die Quantität und Komplexität des sprachlichen „Outputs“. Da die Vorgehensweise gleich ist, fließt die Darstellung der Auswertung in den genannten Bereich mit ein.

In den vorherigen vier Subkapiteln wurde die Studie von Ricard Brede hinsichtlich des theoretischen Rahmens, der Forschungslücken, der Forschungsziele samt den

¹³⁹ Für detaillierte Informationen siehe Ricart Brede 2011, Anhang 2, 32f.

Forschungsfragen und des methodischen Vorgehens vorgestellt. Im nachfolgenden Resümee der Analyse der Studie von Ricart Brede wird im ersten Subkapitel das Forschungsdesign zusammenfassend beschrieben. In einem zweiten und dritten Subkapitel stehen die Darstellung der Anregungen für weiteres Arbeiten mit den Daten des Wiener Projekts sowie die Beschreibung der Empfehlungen für zukünftige Forschungsprojekte im Vordergrund.

4.5 Resümee der Analyse der Studie von Ricart Brede

Nach der ausführlichen Analyse der Studie von Jeuk, erfolgt nun im nachstehenden Unterkapitel eine zusammenfassende Darstellung des Forschungsdesigns. In einem weiteren Schritt werden Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den vorhandenen Daten im Projekt “Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten” dargelegt. Das abschließende Subkapitel umfasst Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte.

4.5.1 Darstellung des Forschungsdesigns

Im Rahmen der empirischen Studie setzte sich Ricart Brede (2011, 9) mit “Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten” auseinander. Im Zentrum ihrer Untersuchung stand der “Input, in dem stattfindende Sprachfördersituationen beobachtet und analysiert” (ebd., 81) wurden. Zu diesem Zwecke führte die Autorin zwei Teilanalysen durch. Für die beiden Teilanalysen wurden Daten mit Hilfe von zwei Kameras aufgenommen.

Das Ziel der ersten Teilanalyse war die “Beschaffenheit der Sprachfördereinheiten” (Ricart Brede 2011, 83) zu beschreiben, indem “typische Ablaufmuster und Charakteristika in der Gestaltung” (ebd., 9) identifiziert wurden. Insgesamt wurden 48 Sprachfördereinheiten aus 30 verschiedenen Kindertageseinrichtungen herangezogen.

Die Datenauswertung der ersten Teilanalyse erfolgte nach einem Beobachtungssystem (ebd., 119), welches folgende *Beobachtungsaspekte* umfasste: “Aktivität”, “Sozialform” und “Sprachbereiche”. Die *Beobachtungsaspekte* wurden mit Hilfe von univariaten (ebd., 153ff) und bivariaten statistischen Verfahren (ebd., 163ff) ausgewertet.

In der zweiten Teilanalyse fokussierte Ricart Brede (2011, 85) die “Qualität von Sprachfördereinheiten im Sinne von Exzellenz/Güte”. Dem zufolge wurden im Rahmen der zweiten Teilanalyse “Qualitätsmerkmale” (ebd., 85) untersucht, welche Ricart Brede aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen zum Spracherwerb ableitete.

Für die Datenauswertung entwickelte die Autorin ein Kategorienraster, welches sowohl das sprachliche Verhalten der Sprachförderperson als auch des Kindes umfasste (Ricart Brede 2011, 119). Bevor die Daten ausgewertet wurden, wählte Ricart Brede 40 Sequenzen aus, die aus 27 der 48 aufgezeichneten Sprachfördereinheiten stammten. Diese wurden von Ricart Brede mit Hilfe des Videographen transkribiert und auf der "Mikroebene" analysiert (ebd., 221). Bei der Analyse stand das "Sprachverhalten der Sprachförderperson" (ebd.) im Vordergrund. Da im Spracherwerbprozess, neben dem *Input* auch der *Output* und *Intake*, so Ricart Brede, bedeutsam sind, "wurden teilweise auch Daten von den Kindern erhoben" (ebd.).

In dieser Studie ist es der Autorin besonders gut gelungen die Datenerhebung und Datenauswertung zu dokumentieren. Anhand der vorhandenen Informationen in Form von Handbüchern (Ricart Brede 2011, Anhang 1 und 2) wäre es möglich, eine ähnliche Studie durchzuführen.

Ein anderer interessanter Aspekt in der Studie von Ricart Brede war die doppelte Kodierung des Videomaterials. Die Kodierung wurde von zwei unabhängig voneinander arbeitenden "Gegenkodiererinnen" durchgeführt. Zusätzlich wurden die kodierten Abschnitte mittels Cohens Kappa¹⁴⁰ verglichen. Ziel war, so Ricart Brede (2011, 118), "eine objektive, den Gütekriterien genügende Einteilung".

4.5.2 Empfehlungen für das Wiener Projekt

In diesem Subkapitel steht die Ableitung der Anregungen für das Wiener Projekt, welche anhand der Analyse der Studie von Ricart Brede hergeleitet werden.

Wie oben erwähnt wurden im Wiener Projekt Sprachfördereinheiten ebenfalls mit einer Videokamera aufgenommen. Obwohl bei Ricart Brede im Zentrum der Analyse das Sprachverhalten der Sprachförderperson stand, wurden teilweise Daten von den Kindern ausgewertet. Daher entwickelte die Autorin einen Kategorienraster, welcher die sprachlichen Verhaltensweisen der Sprachförderin und des Kindes umfasst. Aus diesem Grund wäre es für das Wiener Projekt empfehlenswert, den von Ricart Brede entwickelten Kategorienraster für die Erfassung des sprachlichen Verhaltens der Sprachförderperson und des Kindes während der Sprachförderstunden zu analysieren. Da es sich im Wiener Projekt um eine eher kleine

¹⁴⁰ Zur Ermittlung des Cohens Kappa Werts siehe Ricart Brede 2011, 118.

Stichprobe handelt und kein Anspruch auf die Überprüfung der Qualitätsmerkmale von Sprachfördereinheiten besteht, würde ich vorschlagen, zwei *Qualitätsmerkmale* des Kategorienrasters für die Analyse heranzuziehen: “Quantität” und “Intake-Rate”.

Mit dem *Qualitätsmerkmal* “Quantität” berechnete Ricart Brede sowohl für das Kind als auch für die Sprachförderperson folgende *Kodieritems*: “Morpheme/min”, “MLU”, “VP/utt” (Verbalphrasen pro Äußerung), “NP/utt” (durchschnittliche Anzahl der Nominalphrasen pro Äußerung) sowie “words/NP” (Anzahl an Wörtern pro Nominalphrase) (Ricart Brede 2011, 147). Zunächst können die Kennwerte mit Hilfe der deskriptiven Statistik dargestellt werden, indem “Minimum”, “Maximum” sowie “Mittelwert” für die *Kodieritems* berechnet werden (Ricart Brede 2011, 189). In einem weiteren Schritt könnten die einzelnen Variablen miteinander in die Beziehung gesetzt werden, indem für sie mit Hilfe statistischer Verfahren die Korrelation berechnet würde.

Mit dem zweiten *Qualitätsmerkmal* “Intake-Rate” berechnete Ricart Brede die “Aufmerksamkeit” des Kindes. Die könnten auch im Wiener Projekt errechnet werden. Hierfür müssten folgende Aufmerksamkeitskategorien herangezogen werden: “on-task”, “off-task, passiv”, “off-task, aktiv”, sowie “no-task” (Ricart Brede 2001, Anhang 2, 32f). Mit den prozentuellen Häufigkeiten, welche für das *Qualitätsmerkmal* berechnet würden, könnte für die einzelnen Kategorien die Aufmerksamkeit der Kinder ermittelt werden.

Wie diese Kategorien aus dem Material zu erheben wären, wurde von Ricart Brede im zweiten Anhang ihres Buchs “Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen” ausführlich erläutert.

Hinsichtlich der mangelnden Publikationen zur Videographie, wäre für das Wiener Projekt zu empfehlen, die Erfahrungen sowohl bei der Datenerhebung als auch -auswertung sorgfältig zu dokumentieren. Hierbei wäre es wichtig, sowohl die positiven als auch die negativen Erfahrungen während der Datenerhebung zu beschreiben. Damit könnte das Forscherteam des Wieners Projekts dazu beitragen, die Lücke in Bezug auf die Anlage und Durchführung von Videostudien zu füllen.

4.5.3 Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Formulierung der Empfehlungen, welche in künftigen Forschungen zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb Berücksichtigung finden sollten.

Wie oben erwähnt, wurden die Daten für die Untersuchung von Ricart Brede mittels zwei Videokameras aufgenommen. Im Zuge der Überlegungen zur Videographie stellte die Autorin fest, dass es an Publikationen mangelt, welche das Thema der Planung und der Durchführung von Videostudien fokussieren (Ricart Brede 2011, 91). Sie fand zwei Bücher zu diesem Thema, aber in keinem wird das Thema der Videographie im Vorschulbereich diskutiert. Dennoch wies Ricart Brede auf eine Reihe von Projekten in der vorschulischen und „sprachdidaktischen Bildungsforschung“ (ebd.) hin, welche die Methode der Videographie eingesetzt haben. Die Autorin konnte nicht auf diese Informationen zurückgreifen, da diese Projekte noch nicht abgeschlossen waren. Daher könnte eine Metaanalyse in Bezug auf die Videographie, der von Ricart Brede gesichteten Projekte, durchgeführt werden. Dies würde zum Füllen der Lücke hinsichtlich des methodischen Vorgehens bei der Durchführung von Videostudien im vorschulischen Bereich beitragen. Darüber hinaus wäre eine Zusammenstellung der Erfahrungen und Informationen bei Videographiestudien eine wichtige Informationsquelle, welche die Planung und Durchführung von Videostudien im Elementarbereich erleichtern würde.

Führt man sich die Aufzählung der Ansätze und Materialien zur Gestaltung der sprachlichen Förderung vor Augen (siehe Kapitel 4.1 der vorliegenden Arbeit), fällt auf, dass eine Vielzahl dieser existiert. In diesem Zusammenhang wies Ricart Brede (2011, 31) auf die “Evaluation dreier Sprachförderprogramme mit allgemeiner Ausrichtung”¹⁴¹ hin, die in Heidelberg durchgeführt wurde. Ihre Ergebnisse zeigten, “dass die zu mehreren Messzeitpunkten getesteten Förderkinder von keinem der evaluierten Programme signifikant stärker profitierten als die Vergleichskinder von der unspezifischen Förderung im allgemeinen Kinderalltag” (Hofmann u.a. 2008, 295f; zit. n. Ricart Brede 2011, 31). Anhand dieser Erkenntnisse stellt sich die Frage, ob eine Förderung sprachlicher Kompetenzen sinnvoll ist. Um diese Frage beantworten zu können, wäre zunächst eine Übersicht über Materialien und Konzepte zur Sprachförderung notwendig. In einem weiteren Schritt könnten diese, beispielsweise in einigen Teiluntersuchungen, evaluiert werden.

¹⁴¹ Es wurden drei Förderprogramme evaluiert: „Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern“ von Zvi Penner, „Deutsch für den Schulstar“ von Erika Kaltenbacher und der Ansatz „Sprachliche Frühförderung“ von Rosemarie Tracy (Ricart Brede 2011, 31).

5 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Beantwortung der Forschungsfragen, welche dieser Arbeit zugrunde liegen. Zunächst werden die Forschungsdesigns der analysierten Studien zusammenfassend dargestellt. In einem weiteren Schritt werden Empfehlungen sowohl für das weitere Arbeiten mit den vorhandenen Daten des Wiener Projekts als auch für künftige Forschungsprojekte dargelegt, welche im Rahmen der Metaanalyse der drei Studien gewonnen wurden.

5.1 Forschungsdesigns der analysierten Studien – Beantwortung der Forschungsfrage 1

Eine zusammenfassende Darstellung der Analyse der ausgewählten Studien ermöglicht im Folgenden die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die folgendermaßen lautet:

- 1. Welche Forschungsdesigns kamen in empirischen Untersuchungen zum Erst- und/oder Zweitspracherwerb von Kindergartenkindern im deutschsprachigen Raum zum Einsatz?*

Um diese Frage zu beantworten, wird in einem ersten Schritt noch einmal eine zusammenfassende Darstellung der Studien gegeben. In einem zweiten Schritt werden Unterschiedlichkeiten beziehungsweise Gemeinsamkeiten zwischen den Studien herausgearbeitet.

- Rückblick auf wesentliche Aspekte der Forschungsdesigns der Studien von Jeuk (2003), Tracy u.a. (2009) und Ricart Brede (2011)

So untersuchte Jeuk (2003) in seiner Studie „Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen“ den Erwerb des deutschen Wortschatzes von türkischen Migrantenkindern. Er führte eine einzelfallorientierte, qualitative Analyse durch, welche längsschnittlich angelegt wurde. Ziel seiner Studie war es, „den sukzessiven Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Bezug auf die Semantik“ (Jeuk 2003, 131) zu dokumentieren und analysieren, um Erkenntnisse über den „sukzessiven Zweitspracherwerb“ zu gewinnen. Eine wesentliche Bezugstheorie stellt die interaktionistische Spracherwerbtheorie von Wygotski (1986) und Bruner (1977) dar.

Jeuk untersuchte das sprachliche Verhalten in natürlichen Situationen (Jeuk 2003, 133) von neun Kindern im Alter zwischen 3;0 und 3;10 Jahren, deren Erstsprache türkisch war und die zum Beginn der Erhebung neu in den Kindergarten eintraten.

In seiner Studie setzte Jeuk drei Forschungsinstrumente ein: ein Tonbandgerät, Fragebögen für Erzieher und Erzieherinnen und eigens entwickeltes Kategorienraster.

Mit Hilfe der Fragebögen für Erzieher und Erzieherinnen sowie für die Eltern erfasste Jeuk die „Sozialdaten der untersuchten Kinder“ (Jeuk 2003, 137).

Um die Interaktionen mit den Kindern aufzunehmen, entschied sich Jeuk für das Tonbandgerät. Die Daten für seine Untersuchung wurden in einer „face-to-face“ Situation mit Jeuk (2003, 133) einmal wöchentlich aufgenommen.

Für die Auswertung des vorhandenen Materials entwickelte Jeuk (2003, 134) in Anlehnung an die qualitative Analyse nach Mayring (1999) ein Kategorienraster, welches aus vier Bereichen besteht: „Sozialdaten und Rahmenbedingungen“, „Analyse semantischer Verhaltensweisen“, „Erstsprache“ und „formalsprachliche Aspekte“ (Jeuk 2003, 147ff). Die Datenauswertung erfolgte ebenfalls nach der „qualitativen Analyse“ nach Mayring (1999).

Die zweite Studie, welche analysiert wurde hat den Titel „Sprache macht stark! Sprachbrücke Familie-Kita“ und wurde von Prof. Dr. Rosemarie Tracy u.a. (2009) wissenschaftlich begleitet. Die Projektevaluation des Sprachförderkonzepts „Sprache macht stark!“ wurde längsschnittlich angelegt. Ziel der Projektevaluation war zunächst die Begleitung des Sprachförderkonzepts „Sprache macht stark!“, welches als „lernendes Projekt“ (ebd., 3) in der Anfangsphase evaluiert wurde. Im Anschluss daran wurde die „Bewertung der Machbarkeit an sich (Programmimplementierung)“ (ebd.) durchgeführt. Dies diente dem Forscherteam zur Überprüfung von „Wirkungserwartungen“ (ebd.).

In Bezug auf die Kinder sollte die Wirksamkeit der Sprachförderung während des ersten Kitajahres überprüft werden. Das Forscherteam der Projektevaluation fokussierte die Untersuchung der grundlegenden Kompetenzen der deutschen Sprache wie den „Erwerb der syntaktischen Baupläne des Deutschen“ (Krempin u.a. 2009b, 8) und den Erwerb beziehungsweise die Erweiterung des Wortschatzes. Diese Kompetenzen wurden in einem weiteren Schritt mit den Erkenntnissen aus Longitudinal- und Querschnittsstudien zum Zweitspracherwerb verglichen (Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2006; Tracy 2007; Tracy/Thoma 2009; Wenzel u.a. 2009).

An der Projektevaluation nahmen 13 Kitas aus dem Raum Ludwigshafen teil (Tracy u.a. 2009, 26). Die Stichproben bildeten jeweils vier Aufnahmen von insgesamt 73 Kindern (ebd.). Das

Durchschnittsalter der Kinder lag während der ersten Erhebung bei 3;4 Jahren und bei der vierten Erhebung bei 4;1 Jahren. Bei den 73 Kindern waren 14 verschiedene Erstsprachen vertreten.

Die Datenerhebung erfolgte mittels Video- und Tonbandaufnahmen, welche zu vier verschiedenen Zeitpunkten pro Kitajahr durchgeführt wurden. Darüber hinaus wurde die grammatikalische Entwicklung mit dem Sprachstandsverfahren LiSe-DaZ® überprüft. Die Erfassung des Wortschatzes fand mit dem Wortschatzspiel „Memory“ (Tracy u.a. 2009, 10) statt.

Die erhobenen Daten in Kleingruppen „wurden mit Hilfe des Transkriptionssystems EXMARaLDA transkribiert, in einer relationalen Datenbank erfasst und hinsichtlich einer Reihe grammatischer Phänomene kodiert“ (Tracy u.a. 2009, 22).

Zusätzlich führten Tracy u.a. (2009, 22) eine Querschnittsanalyse durch, um die sprachlichen Kompetenzen spezifisch und unspezifisch geförderter Kinder zu vergleichen. Die Stichprobe bildeten Daten von 34 Kindern. Die Daten wurden mit dem „Produktions-,“ und „Verstehensteil“ des Sprachstandsverfahrens LiSa-DaZ® erhoben. Für die Überprüfung des aktiven Gebrauchs des Wortschatzes setzte das Forscherteam das „Wortschatzmemoryspiel“ (Tracy u.a. 2009, 36) ein.

In das Sprachförderkonzept „Sprache macht stark!“ wurden ebenfalls Eltern miteinbezogen. Sie wurden von Tracy u.a. (2009, 66) als „Sprachvorbild“ gesehen, daher stand die Stärkung ihrer Kompetenzen in dieser Rolle hinsichtlich des Erst- und Zweitspracherwerbs in den Eltern-Kind-Gruppen im Zentrum. Bei den Eltern-Kind-Gruppen waren die Forscher interessiert an der Intensität der Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderaktivitäten. Bei der Befragung der Eltern und der Erzieherinnen wurde unter anderem nach dem langfristigen Nutzen gefragt, welchen sich die beteiligten Personen davon versprachen. Die Datenerhebung in dieser Gruppe wurde mittels Leitfadeninterviews durchgeführt. Laut Tracy u.a. (2009, 24) wurden sie qualitativ ausgewertet.

Die Sprachförderkräfte bildeten das Fundament des Sprachförderkonzeptes „Sprache macht stark!“. Zum einen verfügten die Sprachförderkräfte über theoretische und praktische Qualifikationen, welche beim Initiieren, beim Planen und beim Durchführen der Sprachfördermaßnahmen in den Kleingruppen, Eltern-Kind-Gruppen sowie im pädagogischen Alltag bedeutsam waren (Tracy u.a. 2009, 66). Zum anderen trugen sie zur Evaluation sowie zur Optimierung des Gesamtkonzepts bei, indem sie Ideen und Verbesserungsvorschläge in Team- und Projektsitzungen einbrachten (ebd., 67). Für die Evaluierung der Sprachfördermaßnahmen im Sprachförderkonzept „Sprache macht stark!“ war es notwendig,

dass die Sprachförderkräfte das „Qualifizierungskonzept (Schulung/fachliche Begleitung)“ (Tracy 2009, 48) sowie die „Machbarkeit des Sprachförderkonzepts (Durchführung)“ (ebd.) mit Hilfe von Fragebögen bewerteten. Diese Daten wurden ebenfalls qualitativ ausgewertet.

Im Zentrum der Analyse der Studie von Ricart Brede (2011) stand der „Input, in dem stattfindende Sprachfördereinheiten beobachtet und analysiert“ (ebd., 81) wurden. Die Autorin teilte ihr Forschungsvorhaben in zwei Teilanalysen. In beiden Teilanalysen wurde die Methode der Videografie eingesetzt.

Im Zentrum der ersten Teilanalyse stand die Beschreibung der „Beschaffenheit“ der Sprachfördereinheiten (Ricart Brede 2011, 83). Die Autorin suchte nach typischen Ablaufmustern und Charakteristika in der Gestaltung der Sprachfördereinheiten. Zu diesem Zweck analysierte Ricart Brede 48 Sprachfördereinheiten aus 30 verschiedenen Kindertageseinrichtungen. Die Datenauswertung erfolgte nach einem von Ricart Brede entwickelten *Beobachtungssystem*, welches folgende „Beobachtungsaspekte“ umfasste: „Aktivität“, „Sozialform“ und „Sprachbereiche“ (Tracy u.a. 2011, 119). Die *Beobachtungsaspekte* wurden mit Hilfe von „univariaten“ (ebd., 153ff) und „bivariaten“ (ebd., 163ff) statistischen Verfahren ausgewertet.

In der zweiten Teilanalyse fokussierte Ricart Brede (2011, 85) die „Qualität von Sprachfördereinheiten im Sinne von „Exzellenz/Güte“. Hierfür untersuchte Ricart Brede jene „Qualitätsmerkmale“ (ebd., 85), welche die Autorin aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen zum Spracherwerb ableitete. Die Datenauswertung im Rahmen der zweiten Teilanalyse erfolgte mittels eines Kategorienrasters. Mit dem Kategorienraster wurde nicht nur das sprachliche Verhalten der Sprachförderperson erfasst sondern auch ausgewählte Aspekte der kindlichen Äußerungen. Für die Datenauswertung wählte Ricart Brede 40 Sequenzen aus, die aus 27 der 48 aufgezeichneten Sprachfördereinheiten stammten. Diese Sequenzen wurden von Ricart Brede mit Hilfe des Videographs transkribiert und auf der „Mikroebene“ des Kategorienrasters analysiert (ebd., 221).

- Anmerkungen zu vergleichenden Diskussion der Studien von Jeuk (2003), Tracy u.a. (2009) und Ricart Brede (2011)

Wenn man sich die Analyse der einzelnen Studien vor Augen führt, dann fällt auf, dass Jeuk (2003) und Tracy u.a. (2009) die kindlichen Kompetenzen in der Erst- beziehungsweise Zweitsprache fokussierten. Während Jeuk (2003, 132) den Erwerb des Lexikons der Zweitsprache Deutsch bei türkischen Migrantenkindern untersuchte, konzentrierten sich

Tracy u.a. (2009, 19) auf die Überprüfung der sprachlichen Entwicklung von Kindern hinsichtlich der Grundstrukturen des Deutschen sowie des Wortschatzes im Laufe des Förderjahres in der Kita. Ricart Brede (2011, 9) hingegen setzte sich mit den „Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten“ auseinander, in denen vorwiegend der „Input“ (ebd., 81) der Sprachförderkräfte beobachtet und analysiert wurde.

Im Rahmen der Metaanalyse der drei ausgewählten Studien in der vorliegenden Diplomarbeit, wurde der theoretische Rahmen jeder Studie näher betrachtet. Infolgedessen kann festgehalten werden, dass der Studie von Jeuk (2003, 73) eine interaktionistische Spracherwerbtheorie zugrunde liegt. Im Gegensatz zu Jeuk deuteten Tracy u.a. (2009) auf keinen theoretischen Hintergrund der Projektevaluation „Sprache macht stark!“ hin. Tracy's u.a. (2009) Überlegungen könnte der theoretische Rahmen der Projektevaluation der „nativistischen Spracherwerbtheorie“ nach Noam Chomsky (1966; zit. n. Ricart Brede 2011, 35) zugeordnet werden. Ricart Bredes (2011) Studie ist in einem integrativen Ansatz verankert.

Die Studien von Jeuk (2003) und Tracy u.a. (2009) wurden längsschnittlich angelegt. Jeuk führte qualitative Einzelfallanalysen in Bezug auf die Entwicklung des Wortschatzes innerhalb des ersten Kitajahres mit neun Kindern durch. Tracy u.a. (2009) erfassten Daten von 73 Kindern hinsichtlich des Erwerbs der Grammatik und des Wortschatzes während des ersten Förderjahres in der Kita quantitativ. Darüber hinaus führten Tracy u.a. (2009, 32) eine querschnittlich angelegte Vergleichsstudie mit 34 Kindern durch. Im Rahmen dieser Vergleichsstudie wurde die grammatikalische Entwicklung und der aktive Gebrauch des Wortschatzes der Kinder erhoben und verglichen.

Die Stichprobe der ersten Teilanalyse von Ricart Brede (2011, 119) bildeten 48 Sprachfördereinheiten, welche in 30 verschiedenen Kindertageseinrichtungen aufgezeichnet wurden. Für die zweite Teilanalyse wählte Ricart Brede 40 Sequenzen aus (ebd., 221).

Bei Ricart Bredes Darstellung der Studie ist die Dokumentation der Datenerhebung und der Datenauswertung klar und nachvollziehbar gelungen. Die festgehaltenen Informationen in Bezug auf die Videoaufnahmen sowie zur Kodierung und Auswertung videografiertes Sprachfördereinheiten in Form von Handbüchern (Ricart Brede 2011, Anhang 1 und 2) stellen eine gute Informationsbasis für künftige Videostudien im Elementarbereich dar. Darüber hinaus wurden die einzelnen Analyseschritte der ersten und zweiten Teilanalyse klar dargelegt. Demgegenüber wurde das methodische Vorgehen in der Projektevaluation

„Sprache macht stark!“ kaum transparent gemacht, sodass die Darstellung der Auswertungsschritte erschwert wurde. Da im Wiener Projekt die Videodaten mit EXMARaLDA transkribiert wurden, wären die Informationen bezüglich der Datenauswertung im Evaluationsprojekt „Sprache macht stark!“ von besonderer Bedeutung gewesen, da auch hier mit dem Programm EXMARaLDA gearbeitet wurde. Obgleich ich auf die erweiterte Version des Abschlussberichts von dem Evaluationsprojekt „Sprache macht stark!“ zurückgreifen konnte, war es nicht möglich, die einzelnen Schritte des Auswertungsprozesses nachzuvollziehen und in der Folge zu analysieren.

Wenn man auf die Untersuchung von Jeuk zurückblickt, so ist festzustellen, dass die Entwicklung des Kategorienrasters ein breites linguistisches Wissen voraussetzt. Bei der Analyse der Datenauswertung konnten einige von ihm erstellte Kategorien nicht vollständig ausgewertet werden. Es kann angenommen werden, dass die Analyse nonverbaler Aspekte aufgrund des Einsatzes eines Tonbandgerätes nicht möglich war und dadurch eine „Visualisierung“ der Situation fehlte.

Resümierend lässt sich sagen, dass allen drei Studien ein komplexes Untersuchungsdesign zugrunde liegt. Gemeinsam ist allen drei Studien, dass ihre Untersuchungen im Vorschulbereich durchgeführt wurden. Während Jeuk (2003) und Tracy u.a. (2009) in ihren Studien ausgewählte Bereiche des Spracherwerbs fokussierten, konzentrierte sich Ricart Brede auf die „Beschaffenheit der Sprachfördereinheiten“ (Ricart Brede 2011, 83) sowie auf die Ermittlung der „Qualitätsmerkmale im Sinne von Exzellenz/Güte“ (ebd., 85). Bei allen drei Studien wurden für die Datenauswertung sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt. Während Jeuk (2003) die qualitative Analyse nach Mayring durchführte, konzentrierte sich das Forscherteam des Evaluationsprojekts „Sprache macht stark!“ auf die quantitative Auswertung der Daten. Demgegenüber steht die Studie von Ricart Brede (2011, 109), in der die Autorin auf ein „Mixed-Method-Verfahren“ zurückgreift.

5.2 Empfehlungen für das Wiener Projekt - Beantwortung der Forschungsfrage 2

In diesem Kapitel wird die zweite Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit einer Beantwortung näher gebracht. Die zweite Forschungsfrage lautet:

2. *Welche Empfehlungen lassen sich aus der Analyse der ausgewählten Studien für die weitere Arbeit mit den Daten des Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ gewinnen?*

In den drei analysierten Studien betrachteten die Autoren und Autorinnen die sprachlichen Äußerungen der Kinder beziehungsweise der Sprachförderpersonen. Für die künftige Arbeit im Wiener Projekt konnten einige Empfehlungen gewonnen werden: Der Fokus könnte verstärkt auf die Erfassung der verbalen und nonverbalen Äußerungen der Kinder, der kindlichen Aufmerksamkeitsspanne in den Lernprozessen und die Beschreibung und Darstellung des Datenerhebungs- und Auswertungsprozesses gerichtet werden.

So könnten beispielsweise im Wiener Projekt die verbalen Äußerungen der Kinder hinsichtlich der Entwicklung der Grammatik und der Entwicklung beziehungsweise der Erweiterung des Wortschatzes untersucht werden.

Für die grammatikalische Entwicklung wäre es empfehlenswert den „Meilenstein des Spracherwerbsprozesses“¹⁴² (Tracy u.a. 2009, 27) zu bestimmen. Zunächst könnte der „Meilenstein“ für jedes Kind zu mehreren Zeitpunkten bestimmt werden. Damit wäre es, im Sinne von Tracy u.a. (2009), möglich, den grammatikalischen Fortschritt im Spracherwerbsprozess der einzelnen Kinder zu ermitteln. Weiters könnten im Rahmen des Wiener Projekts die Ergebnisse hinsichtlich der Bestimmung der „Meilensteine“ (ebd.) der einzelnen Fokuskinder verglichen werden. Es kann vermutet werden, dass jene Kinder, die spezifisch gefördert werden, schneller bestimmte Stufen des „Meilensteines“ (ebd.) erreichen, als jene, die nicht spezifisch gefördert werden.

Die Überprüfung des Wortschatzes kann aus verschiedenen Perspektiven durchgeführt werden. Diese Tatsache spiegelt sich in den Studien, welche im Rahmen der vorliegenden

¹⁴² Siehe Kapitel 3.1 „Theoretischer Rahmen der Projektevaluation ‚Sprache macht stark!‘“ in der vorliegenden Diplomarbeit.

Diplomarbeit analysiert wurden wieder. In allen drei Studien wurde der Wortschatz erfasst, dies erfolgte mittels unterschiedlicher Fragestellungen. Daher konnten für die Untersuchung des Wortschatzes im Zuge der Analyse der Studien mehrere Empfehlungen für das Wiener Projekt gewonnen werden, die im nächsten Schritt erläutert werden.

- Die Erfassung der Komplexität der kindlichen Äußerungen anhand des *Qualitätsmerkmals* „Quantität“ (Ricart Brede 2011, 147).

Für die „Erfassung der Komplexität der kindlichen Äußerungen“ (Ricart Brede 2011, 147) müssten folgende *Kodieritems* berechnet werden:

1. „Morphem/min“,
2. „MLU“- mittlere durchschnittliche Äußerungslänge,
3. „VP/utt“- Verbalphrasen pro Äußerung,
4. „NP/utt“- durchschnittliche Anzahl der Nominalphrasen pro Äußerung,
5. „words/NP“- Anzahl an Wörtern pro Nominalphrase.

Die Vorgehensweise bei der Auswertung der genannten *Kodieritems* fasste Ricart Brede in einem Handbuch „Zur Kodierung und Auswertung videografiertes Sprachfördererheiten“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2) zusammen. Diese *Kodieritems* könnten mit Hilfe der deskriptiven Statistik dargestellt werden, indem das „Minimum“, das „Maximum“ sowie der Mittelwert für die *Kodieritems* berechnet wird (Ricart Brede 2011, 189). Diese Ergebnisse würden auf das sprachliche Verhalten der Sprachförderin und der Kinder hindeuten.

In einem nächsten Schritt könnte überprüft werden, wie „diese einzelnen Variablen miteinander in Beziehung stehen“ (Ricart Brede 2011, 190). Das heißt, es könnte der „pearsonsche Korrelationskoeffizient“ (ebd.) berechnet werden, da es sich bei den *Kodieritems* um jene Items handelt, welche ein „Intervallskalenniveau“ aufweisen. Mit dieser Berechnung wäre ein Zusammenhang zwischen den einzelnen *Kodieritems* zu erfassen.

- Kategorie „Wortklassen“ (Jeuk 2003, 162)

Die Kategorie „Wortklassen“ (ebd.) stellt eine Alternative zur Ermittlung der Wortschatzzunahme dar. Neben der Erfassung des Wortschatzes werden hier zusätzlich die Wortarten gezählt. Das Forscherteam des Wiener Projekts könnte diese Kategorie nützen, um zu überprüfen, „welche Bedeutung den einzelnen Wortklassen zukommt“ (ebd.,163). Ein Vergleich der Ergebnisse des Wiener Projekts mit denen von Jeuk wäre interessant, da in Jeuks Untersuchung die Kinder keine sprachliche Förderung erfuhren und im Wiener Projekt zwei von vier Kindern sprachlich gefördert wurden.

Neben den Empfehlungen für die Untersuchung der sprachlichen Äußerungen konnte auch ein Vorschlag für die Analyse des nonverbalen Verhaltens gewonnen werden. Das nonverbale Verhalten spielt laut Jeuk (2003, 150) zu Beginn des Zweitspracherwerbsprozesses eine Rolle, da viele Kinder am Anfang über sehr geringe verbale Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen und der Einsatz von gestischem Verhalten helfen kann, eigene Intentionen zu vermitteln. Als Indikatoren der Sprachentwicklung könnten im Wiener Projekt in Anlehnung an Jeuk (ebd.) die „Gestik“ und „Lautmalereien“ untersucht werden. Während es sich bei der „Gestik“ (ebd.) um nonverbale Aspekte der Kommunikation handelt, stellen „Lautmalereien“ (ebd.) den Versuch eines Kindes dar, mittels markanter Geräusche bestimmte Vorgänge beziehungsweise Objekte zu benennen. Mit steigenden Kompetenzen in der Zweitsprache sollte der Einsatz des nonverbalen Verhaltens im Laufe der Zeit immer weniger werden. Daher wäre es empfehlenswert im Rahmen des Wiener Projekts das nonverbale Verhalten der Fokuskinder nicht nur zu ermitteln, sondern auch zwischen den sprachlich geförderten und nicht geförderten Kindern zu vergleichen. Es kann vermutet werden, dass sprachlich geförderte Kinder schneller das nonverbale Verhalten ablegen.

Des Weiteren könnte für das Wiener Projekt die Einbeziehung der Kategorie „Sprachmischungen“ lohnenswert sein. In Anlehnung an Kohn (1990, 135) versteht Jeuk (2003, 34) unter dem Begriff *Sprachmischungen* „Übertragungen sprachlichen Wissens aus zuvor erlernten Sprachen in die Zielsprache“. Dennoch mischen Kinder Wörter aus der Erstsprache in die Satzstrukturen der Zweitsprache ein und umgekehrt. Daher wäre es empfehlenswert, zu der Kategorie *Sprachmischungen* „Türkisches Wort in der deutschen Äußerung“ sowie „Deutsches Wort in der türkischen Äußerung“ hinzuzufügen.

Eine weitere Ergänzung zu der schon bestehenden Datenauswertung des Wiener Projekts stellt eine Auseinandersetzung mit dem von Ricart Brede eingesetzten *Qualitätsmerkmal* „Intake-Rate“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 32f) dar. Anhand dieses *Qualitätsmerkmals* könnte die Aufmerksamkeit des Kindes während der Sprachförderung berechnet werden. Hiermit könnte ermittelt werden, inwiefern der dargebotene Input von den Kindern wahr- beziehungsweise aufgenommen wird. Mit der „Intake-Rate“ könnte im Wiener Projekt zusätzlich der Unterschied in der Aufmerksamkeit des Kindes in verschiedenen Interaktionen untersucht werden.

Eine weitere Empfehlung für das Wiener Projekt wurde in Bezug auf die Dokumentation der einzelnen Schritte bei der Datenerhebung und –auswertung herausgearbeitet. In Anlehnung an Ricart Brede (2011, 91) ist festzuhalten, dass die „Publikationslage zur Planung und Durchführung von Videostudien“ mangelhaft ist. Dies führt zu einem eingeschränkten Rückgriff auf die Erfahrungen abgeschlossener Untersuchungen hinsichtlich der Planung und Durchführung von Videostudien. Da im Wiener Forschungsprojekt mit Videoaufzeichnungen gearbeitet wird, würde eine ausführliche Dokumentation des methodischen Vorgehens, sowohl bei der Datenerhebung als auch –auswertung, einen wichtigen Betrag hinsichtlich der Durchführung und Auswertung der Videostudien im Elementarbereich darstellen.

5.3 Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte – Beantwortung der Forschungsfrage 3

In diesem Kapitel werden Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte formuliert, welche aus der Analyse der drei ausgewählten Studien gewonnen wurden. Dies entspricht der Beantwortung der Forschungsfrage drei:

3. *Welche Empfehlungen lassen sich aus der Analyse der Studien für künftige Forschungsprojekte gewinnen?*

Im Zuge der Analyse der ausgewählten Studien werden nun Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte im Bereich des Erst- und Zweitspracherwerbs im Setting des Kindergartens formuliert. Es handelt sich dabei um Themenbereiche wie Sprachmischungen, Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung ihrer Kinder, Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache hinsichtlich des Erwerbs der Grammatik und des Wortschatzes,

Wirksamkeit der Sprachförderprogramme, Sprachstandserhebungen in einer Zweitsprache und die Methodik der Videostudien. Diese Themenbereiche werden im nächsten Schritt näher erläutert.

- Sprachmischungen

Im Rahmen der Analyse der Studie von Jeuk ist aufgefallen, dass die „Sprachmischungen“ laut ihm als eine notwendige Begleiterscheinung des Zweispracherwerbsprozesses gelten (Jeuk 2003, 33). Dennoch haben Sprachmischungen in der pädagogischen Praxis den Ruf einer „zu vermeidenden Erscheinung des Zweitspracherwerbs“ (ebd., 41). Daher wäre es empfehlenswert, das Phänomen „Sprachmischungen“ aus zwei Blickwinkeln zu erforschen. In einem ersten Schritt wäre eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Sprachmischungen“ anhand der Literatur zum Zweitspracherwerb notwendig. Dies würde einen Überblick geben, mit welchem Fokus und welche Konsequenzen zu diesem Thema publiziert wurden. Anschließend daran könnten im Rahmen einer Untersuchung die Reaktionen der Pädagoginnen auf die Sprachmischungen der Kinder ermittelt werden. Somit wäre es möglich, Aussagen über die Funktion und den Umgang mit Sprachmischungen zu treffen. Diese Informationen könnten in einem weiteren Schritt in die Ausbildung der Pädagoginnen einfließen.

- Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung ihrer Kinder

Einen weiteren interessanten Bereich stellen Eltern-Kind-Gruppen dar. Da die Autoren des Evaluationsprojektes „Sprache macht stark!“ auf die Erfahrungen mit den Eltern-Kind-Gruppen aus den Niederlanden und aus Ludwigshafener Kindertagesstätten zurückgriffen (Kühn 2009, 4), ist zu vermuten, dass die Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung in den Kitas ein noch unerforschter Bereich ist. Demnach könnte dieser Aspekt im Rahmen einer Studie untersucht werden.

- Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache hinsichtlich des Erwerbs der Grammatik und des Wortschatzes

In den theoretischen Ausführungen beziehen sich Krempin u.a. (2009b, 69) auf aktuelle Forschungsergebnisse zum frühen Zweitspracherwerb, welche darauf hindeuten, dass der Erwerb der Grammatik und des Wortschatzes beim Zweitspracherwerb ähnlich erfolgt wie beim Erstspracherwerb. Bei dem frühen Zweitspracherwerb bezieht sich das Forscherteam

auf Kinder zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr (Lemke u.a. 2007, 3). Interessant wäre zu untersuchen, ob dies auch beim Zweitspracherwerb für fünf-beziehungsweise sechsjährige Kinder zutreffen würde.

- Wirksamkeit der Sprachförderprogramme

Ein weiterer Aspekt, welcher im Rahmen einer Metastudie untersucht werden könnte, bezieht sich auf das Sprachstandsverfahren in einer anderen Sprache als Deutsch. Bei den in der vorliegenden Diplomarbeit durchgeführten Studien wurden zwei Sprachstandsverfahren für eine andere Sprache als Deutsch angeführt: HAVAS 5 sowie LiSe-DaZ®. Zunächst könnte recherchiert werden, ob es noch weitere Sprachstandsverfahren gibt. In einem weiteren Schritt könnte eine Übersicht über die vorhandene Sprachstandsverfahren erarbeitet werden. Weiters wäre es auch interessant zu analysieren, welche sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit welchen Materialien zu überprüfen wären.

- Sprachstandserhebungen in einer Zweitsprache

Im Rahmen der Evaluation „Sprache macht stark!“ wurde eine Querschnittsuntersuchung mit spezifisch geförderten und unspezifisch geförderten Kindern durchgeführt. Die Ergebnisse der Vergleichsstudie deuteten auf positive Effekte der frühen Sprachförderung (Tracy u.a. 2009, 32) hin. Dem gegenüber steht die „Evaluation dreier Sprachförderprogramme mit allgemeiner Ausrichtung“¹⁴³, deren Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Förderkinder von keinem der evaluierten Programme signifikant stärker profitierten als die Vergleichskinder von der unspezifischen Förderung im allgemeinen Kinderalltag (Hofmann u.a. 2008, 295f; zit. n. Ricart Brede 2011, 31). Es wäre daher empfehlenswert, eine Vergleichsstudie mit größerer Probandenzahl anzulegen, um zu konkreten Aussagen kommen zu können. Zusätzlich wäre eine empirische Überprüfung der Wirksamkeit der einzelnen Sprachförderprogramme von Interesse, indem diese hinsichtlich der Wirksamkeit miteinander verglichen werden müssten.

- Methodik der Videostudien

In Bezug auf das methodische Vorgehen wäre es empfehlenswert, hinsichtlich der Komplexität des Forschungsgegenstandes „Spracherwerb“ beziehungsweise des

¹⁴³ Es wurden drei Sprachförderprogramme evaluiert: „Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern“ von Zvi Penner, „Deutsch für den Schulstart“ von Erika Kaltenbacher und „Sprachliche Frühförderung“ von Rosemarie Tracy (Ricart Brede 2011, 31).

„Spracherwerbsprozesses“, unterschiedliche Videostudien durchzuführen. Hierbei sollten die Datenerhebung sowie –auswertung sorgfältig durchgeführt werden, um eine Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess zu gewährleisten. Dies würde zusätzlich einen Beitrag zu der Anlage und der Durchführung von Videostudien leisten.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Analyse der ausgewählten Studien im Rahmen dieser Diplomarbeit gab einen breiten Überblick über die untersuchten Aspekte des Erst- und/oder Zweitspracherwerbs. Ziel dieser Arbeit war es einerseits, die Forschungsdesigns von drei ausgewählten Studien zu analysieren, und andererseits Empfehlungen für laufende und künftige Forschungsprojekte zu gewinnen. Bei allen drei Studien zeigte sich die hohe Komplexität in der Struktur der Forschungsdesigns, was nicht zuletzt auch im Zusammenhang mit der Komplexität des Spracherwerbsprozesses an sich korrespondiert. Dies wurde in verschiedenen Untersuchungsschwerpunkten ersichtlich, welche sich in dem theoretischen Rahmen, den Forschungsfragen und dem methodischen Vorgehen der drei analysierten Studien widerspiegeln. Darüber hinaus wurden konkrete Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den erhobenen Daten des Wiener Projekts gewonnen.¹⁴⁴ Diese beziehen sich auf die Erfassung von Aspekten des nonverbalen Verhaltens, der Aufmerksamkeit der Kinder, der Entwicklung des Wortschatzes sowie der Grammatik, sowie Anregungen zur Dokumentation und Auswertung der Daten. Darüberhinaus konnten Empfehlungen für künftige Forschungsprojekte¹⁴⁵ gewonnen werden, welche folgende Themen fokussieren könnten: Sprachmischungen, Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung ihrer Kinder, Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache hinsichtlich des Erwerbs der Grammatik und des Wortschatzes, Wirksamkeit der Sprachförderprogramme, Sprachstandserhebungen in einer Zweitsprache und die Methodik der Videostudien.

6.1 Pädagogische Relevanz

Die pädagogische Relevanz lässt sich in dreifacher Hinsicht zusammenfassend darstellen:

1. Zunächst konnte ein Überblick über Forschungsdesigns der ausgewählten Studien hinsichtlich ihrer Relevanz der Erforschung des Erst- und/oder Zweitspracherwerbs gewonnen werden. Diese Ergebnisse können für die Planung des Forschungsdesigns als auch im Hinblick auf Überlegungen zum forschungsmethodischen Vorgehen dienen.

¹⁴⁴ Siehe Seite 126 der vorliegenden Diplomarbeit.

¹⁴⁵ Siehe Seite 129 der vorliegenden Diplomarbeit.

2. Es wurden zusätzlich Anregungen für das weitere Arbeiten mit den Daten des Wiener Projekts erarbeitet und Empfehlungen für die Durchführung zukünftiger Forschungsprojekte geben.
3. Die Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit weisen zudem auf die Bedeutung der Dokumentation von Forschungsprozessen sowohl im Hinblick der Nachvollziehbarkeit an sich als auch für daraus resultierenden Möglichkeiten des interdisziplinären Austausches im wissenschaftlichen Kontext.

ist und das sowohl im Sinne der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses als auch für den Austausch in den wissenschaftlichen Kontexten.

6.2 Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit zielte ich unter anderem auf die Gewinnung von Empfehlungen für das weitere Arbeiten mit den Daten des Wiener Projekts ab. Im Wiener Projekt wurden die Videodaten mit dem Software EXMARaLDA transkribiert: Im Hinblick auf die Literaturanalyse zum Projekt „Sprache macht stark!“¹⁴⁶ erscheint es lohnenswert, sich im Rahmen des Wiener Projekts mit der Erweiterung von Auswertungsmöglichkeiten der mit EXMARaLDA gewonnen Daten auseinanderzusetzen. Diese Software kann nicht nur für die Transkription eingesetzt werden, sondern auch für die Bearbeitung, die Verwaltung sowie die Auswertung der Gesprächsdaten.

Ein weiterer interessanter Aspekt wäre die Adaptierung des im Wiener Projekt verwendeten Kategorienrasters¹⁴⁷ durch jene Arbeitsschritte von Jeuk¹⁴⁸ in denen er den Wortschatzerwerb türkischer Migrantenkinder dokumentierte und analysierte. Neben den verbalen Kompetenzen der Kinder, versuchte er zusätzlich die nonverbalen Aspekte zu untersuchen. Das im Wiener Projekt verwendete Kategorienraster könnte um die Aspekte zur Erfassung des nonverbalen Bereiches erweitert werden.

Da im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit die Analyse auf drei Studien eingeschränkt wurde, wäre es lohnenswert, ähnliche Analysen anderer Studien (siehe Kapitel 1.2 in dieser

¹⁴⁶ Siehe Seite 52 in der vorliegenden Diplomarbeit.

¹⁴⁷ Siehe Diplomarbeit Pfeffer/Scherzer 2012.

¹⁴⁸ Siehe Seite 38ff in der vorliegenden Diplomarbeit.

Diplomarbeit) durchzuführen, um ein umfassenderes Bild sowohl der zu Anwendung gebrachten Forschungsdesigns als auch einen detaillierten Einblick in Prozesse des Erst- und Zweitspracherwerbs zu erhalten.

Literaturliste

- Akremit, L./Baur, N. (2008): Kreuztabellen und Kontingenzanalysen. In: Baur, N./Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch. VS Verlag: Wiesbaden, 239-278
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Quantitativ-qualitative Analyse sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kinder. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Apeltauer, E. (1987): Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Hueber: München
- Apeltauer, E. (2005): Sprachliche Förderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). Sonderheft 1. Flensburg: Universität Flensburg
- Apeltauer, E. (2007): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Arenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 11-33
- Asbrock, D. (2009): Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern: Erfassung der deutschen Zweitsprache mit dem SETK 3-5. In: Die Sprachheilarbeit. Jahrgang 54 (5), 197-203
- Aufschnaiter, S. von/Welzel, M. (Hrsg.) (2001): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Waxmann: Münster
- Bayer, N. (2011): Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Dissertation: Universität Zürich URL: <http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/Diss13ohneAnhang.pdf> (14.01.2011)
- Becker, B. (2006): Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. The Influence of Preschool as a Context for the Acquisition of the German Language by Immigrant Children. In: Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 35 (6), 449-464
- Beller, S./Beller, E.K. (2009): Abschlussbericht des Projekts Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- bis 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention. Berlin. URL: <http://www.stiftung-jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2009/Abschlussbericht-52-36-06-INA.pdf> (21.07.2011)
- Boettcher, W. (1999): Der Kampf um Präpositionalobjekt. In: Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Fillibach: Freiburg
- Bruner, J.S. (1977): Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 23, 829-845

- Bruner, J.S. (1979): Von der Kommunikation zur Sprache. Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: Martens, K. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodische Grundlagen. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 9-60
- Caspar, U./Leyendecker, B. (2011): Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jahrgang 43 (3), 118-132
- Chomsky, N. (1966): Aspects of a theory of syntax. The Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, Massachusetts
- Clahsen, H. (1986): Die Profilanalyse. Mehrhold: Berlin
- Clahsen, H./Hansen, D. (1991): COPROF – Ein linguistisches Untersuchungsverfahren für die sprachtherapeutische Praxis. Focus: Köln
- Clahsen, H./Muysken, P. (1989): The UG paradox in L2 aquisition. In: Second language Research 5, 1-29
- Cook, V. (1991): Chomsky's Universal Grammar. An Introduction. Kapitel 3. Oxford, Cambridge: Basil Blackwell, 55-79
- Corder, S.P. (1967): The Significance of Learner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), V, 161-170
- Cummins, J. (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: DDS 3/1984, 187-198
- Cummins, J. (1999): Language, Power and Pedagogy. Multilingual Matters: Clevedeon
- Datler, W. u.a. (2012): Abschlussbericht. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Im Auftrag der Stadt Wien. In Fertigstellung
- De Houwer, A. (1994): The Separate Development Hypotheses: method and implications. In: Extra, G./Verhoeven, L. (Hrsg.): The crosslinguistic study of bilingual development. Nederlandse Akademie van Wetenschappen: Amsterdam
- De Houwer, A. (1995): Bilingual Language Acquisition. In: Fletcher, P./MacWhinney, B. (Hrsg.): Handbook of Child Language. Blackwell: Oxford
- Demirkaya, S./Gültekin, N. (2008): Die Begleitstudie der Bielefelder vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. In: Chlosta, Ch./Leder, G./Krischer, B. (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin: Göttingen, 49-66
- Dimroth, Ch. (2002): Tpics, assertions, and additive words: How L2 learners get from information structure to target-language syntax. In: Linguistics 40, 891-923
- Dimroth, Ch. (2007): Zweitspracherwerb bei Kinder und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Attempto: Tübingen, 115-138
- Dimroth, Ch. (2008): Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders

- betroffen? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Fillibach: 117-134
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. VS Verlag: Wiesbaden
- Flick, U. (2010): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8.Auflage. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 252-265
- Fried, L./Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz – Selbst – und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Cornelsen: Berlin [u.a.]
- Funder, A. (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kleinkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, Jahrgang 34 (4), 432-459
- Geisteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms "Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder". URL: <http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/ph-weingarten.html> (08.08.2011)
- Gogolin, I. (2008): „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund „FörMig“ – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. In: Gesellschaft – Wissenschaft – Politik, Jahrgang 57 (1), 65-75
- Gogolin, I. (o.A.): BLK-Modellprogramm, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. URL: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/FoerMig_Programmueberblick.pdf (10.08.2012)
- Gomolla, M. (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem – Die Benachteiligung der Migrantenkinder. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S.97-112
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Gültekin, N./Demirkaya, S./Riemer, C. (2009): Vorschulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund: Das Bielefelder Forschungsprojekt MIKI. In: Schramm, K./Schroeder, Ch. (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Reihe Mehrsprachigkeit, Band 23, Waxmann: Münster, 131-156
- Hoff-Ginsberg, E. (1986): Function and Structure in Maternal Speech: Their Relation to the Child's Development of Syntax. In: Developmental Psychology, Jahrgang 22 (2), 155-163
- Hofmann, S./Budach, G./Erfurt, J. (2003): Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit. Einleitung. In: Erfurt, J./Budach, G./Hofmann, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Peter Lang: Frankfurt, S.11-21

- Hugener, I./Rakoczy, K./Pauli, Ch. u.a. (2006): Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In: Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung, Band 1. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze. Studienverlag: Innsbruck, 41-53
- Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A. u.a. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Netz: Berlin [u.a.]
- Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Fillibach: Freiburg im Breisgau
- Kaiser, A./Kaiser, R. (2001): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Cornelsen: Berlin
- Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A. (2001): „Was wirkt wie?“ – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. 2. Zwischenbericht (Juli 2011). Universität Landau
- Kauschke, Ch. (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Narr: Tübingen
- Keller, K./Grob, A. (2010): Mehr Qualität und breiterer Zugang. Zweitspracherwerb bei familienergänzender Betreuung von Vorschulkindern. In: Psychoscope, Jahrgang 31 (6) 2010, 8-11
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S. (1998): Zweisprachige Kindererziehung. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stauffenburg: Tübingen
- Klein, W. (1984): Zweitspracherwerb. Athenäum: Königstein
- Knapp, W. (2007): Wie Kinder Begriffe erwerben und welche Annahmen Erwachsene darüber haben. In: Jost, R./Knapp, W./Metz, K. (Hrsg.): Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Hohengehren, 173-188
- Koch, K./Jüttner, A. (2010): Erste Ergebnisse zur Strukturqualität niedersächsischer Kindertageseinrichtungen aus dem Projekt: „Sprachförderung für Migrantenkinder im Elementarbereich – Evaluation unterschiedlicher Sprachförderkonzepte in niedersächsischen Kindertagesstätten“. In: Böttcher, W./Dicke, J./Hogrebe, N. (Hrsg.): „Evaluation, Bildung und Gesellschaft“ der Kommission „Bildungsorganisation, -planung und -recht“
- Kohen, C./Müller, N. (1990): Neue Ergebnisse in der Bilingualismusforschung. In: Der Deutschunterricht 42, 49-59
- Kohn, K. (1990): Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Narr: Tübingen
- König, A. (2006): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Inauguraldissertation: Dortmund. URL: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/24563/1/Diss_veroeff.pdf (08.08.2012)

- Krempin, M./Mehler, K./Tracy, R. (2009a): Sprache macht stark! Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (Kurzversion). URL: http://projekt02.aviva-beisel.de/upload/PDF/24_Seiter_Sprache-macht-Stark.pdf (08.08.2012)
- Krempin, M./Lemke, V./Mehler, K. (2009b): Der frühkindliche Zweitspracherwerb im Kontext von Sprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Beiträge aus dem 3. Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund*. Filialbach Verlag: Freiburg im Breisgau, 63-80
- Kroffke, S./Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, M. (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Lang: Frankfurt am Main [u.a.], 145-153
- Kühn, S. (2009): Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt „Sprache macht stark!“. Stadt Ludwigshafen am Rhein. URL: <http://www.susanne-kuehn.de/wb/media/pdf-dokumente/abschlussberichtekigru.pdf> (19.09.2012)
- Lemke, V./Kühn, S./Long, J. u.a. (2007): Sprache macht stark! Konzepttext. Stadt Ludwigshafen am Rhein
- Lemke, V. (2008): Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb. Dissertation: Universität Mannheim. URL: <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/3162/1/Dissertation.pdf> (14.01.2012)
- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Waxmann: Münster [u.a.]
- Lumpp, G. (1988): Damit Ali und Elena mitreden können. Steinkopf: Stuttgart
- Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. PVU: München
- Meibauer, J./Rothweiler, M. (Hrsg.) (1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Narr: Tübingen
- Meisel, J.M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Ererb, Formen, Förderung. Narr: Tübingen, 93-119
- Mißler, B. (1993): Datenerhebung und Datenanalyse in der Psycholinguistik. AKS: Bochum
- Montanari, E. (2007): Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz
- Moser Opitz, E./Ruggiero, D./Wüest, P. (2010): Verbale Zählkompetenzen und Mehrsprachigkeit: Eine Studie mit Kindergartenkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jahrgang 57 (3) 2010, 161-174
- Motsch, H.-J./Schmidt, M. (2010): Interlanguage-Effekte in der Therapie spracherwerbsgestörter Kinder. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jahrgang 79 (2), 131-144

- Müller, B. (2008): Sprachfördersequenzen in der Praxis. Die Rolle der ErzieherInnen in Sprachlernsituationen am Beispiel des Förderkonzepts der Kindertagesstätte xxx. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit an der Goethe-Universität zu Frankfurt
- Nelson, K. (2002): Language in cognitive Development. Cambridge University Press: Cambridge
- Newport, E./Gleitman, H./Gleitman, L. (1977): Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow, C./Ferguson, C. (Hrsg.): Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge University Press: Cambridge, 109-150
- Niklas, F./Schiedeler, S./Pröstler, N./Scheider, W. (2011): Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartensbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jahrgang 25 (2), 115-130
- Oksaar, E. (1977): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädinguistik. Kohlhammer: Stuttgart
- Petko, D./Waldis, M./Pauli, Ch. u.a. (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. In: ZDM (Zentralblatt für Didaktik der Mathematik), Jahrgang 35 (6), 265-280
- Pfeiffer, K./ Scherzer, C. (2012): Die Erfassung sprachlichen Verhaltens beim frühen Zweitspracherwerb im multilingualen Setting Kindergarten. Diplomarbeit: Universität Wien
- Polotzek, S./Hofmann, N./Roos, J. u.a. (2008): Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html> (10.09.2012)
- Porsche, D.C. (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs. Narr: Tübingen
- Pusztai-Nonn, E. (2009): Zweitspracherwerb im Kindergarten. Sukzessiver ungesteuerter L2-Erwerb im Vorschulalter am Beispiel dreier Migrantenkinder. Drava Verlag: Klagen
- Quay, S. (2011): Trilingual toddlers at daycare centres: the role of caregivers and peers in language development. In: International Journal of Multilingualism 8 (Heft 1), 22-41
- Rehbein, J./Grißhaber, W. (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Westdeutscher Verlag: Opladen
- Rice, M. L. (1993): Social consequences of specific language impairment. In: Grimm, H./Skowronek, H. (Hrsg.): Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention. De Gruyter: New York, 111-128
- Ricard Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Fillibach: Freiburg im Breisgau

- Rohmann, H./Aguado, K. (2002): Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache. In: Müller, H. M. (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 263-285
- Röhner, Ch./Blümer, H./Li, M. u.a. (2009): Sprachförderung von Migrantenkindern im Kontext frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens. URL: http://www.fbg.uni-wuppertal.de/faecher/paedagogik/paed_fruhe_kindheit/roehner/drittmittelprojekte/downloads_drittmittelprojekte/p_pics/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_von_Migrantenkindern_im_Kontext_naturwissenschaftlich_technischen_Lernens.pdf (12.09.2012)
- Roos, J./Polotzek, S./Schöler, H. (2010): Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. URL: http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar_2010.pdf (07.05.2012)
- Rothweiler, M. (2006): The Acquisition of V2 and subordinate clause structure in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (Hrsg.): Interfaces in Multilingualism. Benjamins: Amsterdam, 91-113
- Schlösser, E. (2001): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Schule. Ökotopia: München
- Schmidt, T./Wörner, K. (2005): Erstellen und Analysieren von Gesprächskorpora mit EXMARaLDA. In: Gesprächsforschung (6), 171-195
- Schulz, P. (2007): Erstspracherwerb Deutsch. Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: Graf, U./Moser Opitz, E. (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Hohengehren: Baltmannsweiler, 67-86
- Schulz, P./Tracy, R./Wenzel, R. (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. *Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Fillibach: Freiburg am Breisgau, 17-41
- Steinke, I. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 319-331
- Thoma, D./Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 58-79
- Tracy, R. (2007a): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Narr: Tübingen
- Tracy, R. (2007b): Doppelter Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb: Herausforderungen für den Kinderkopf und die Gesellschaft. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Narr: Tübingen, 69-92

- Tracy, R./Gawlitzeck-Maiwald, I. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Serie III, Band 3. Hogrefe: Göttingen
- Tracy, R./Krempin, M./Mehler, K. (2009): Sprache macht stark! Wissenschaftliche Begleitstudie eines Konzepts für die Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen bei zwei- bis vierjährigen Kindern. Stadt Ludwigshafen am Rhein
- Tracy, R./Lemke, V. (2009): Sprache macht stark! Praxishandbuch. Cornelsen: Berlin
- Tracy, R./Thoma, D. (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Dimroth, C./Jordens, P. (Hrsg.): Functional Categories in Learner Language. Mouton de Gruyter: Berlin [u.a.], 1-43
- Vigil, D./Hodges, J./Klee, T. (2005): Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. In: Child Language Teaching and Therapy, Jahrgang 21 (2), 107-122
- Vogt, F./Zumwald, B./Urech, CH. u.a. (2008): Formative Evaluation Grund- und Basisstufe. URL: http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/lehr_lernforschung/Evaluation_Basisstufe_aktualisiert_100615_fv.pdf (09.09.2012)
- Weber-Fox, Ch.M./Neville, H.J. (1996): Maturational Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioral Evidence in Bilingual Speakers. In: Journal of Cognitive Neuroscience, Jahrgang 8 (3), 231-256
- Wegener, H. (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: Handwerker, B. (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch. Narr: Tübingen, 1-24
- Weissenborn, J. (2000): Der Erwerb der Morphologie und Syntax. In: Grimm, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Hogrefe: Göttingen, 141-169
- Wenzel, R./Schulz, P./Tracy, R. (2009): Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In: Reich, H./Roth, H.-J. (Hrsg.): Dokumentation der FörMig-Herbsttagung 2007: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung, 45-70
- Wilde, S. (1996): Beziehungen zwischen kommunikativen und psychosozialen Kompetenzen im Vorschulalter. Eine vergleichende Untersuchung von dysphasisch-sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. Universität Bielefeld: Unveröffentlichte Dissertation
- Wörmann, N./Voßhans, K.-H. (2008): Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. In: Rehabilitation (46), 3. Thieme: Stuttgart, 1-8
- Wygotski, L.S. (1986, Original 1934): Denken und Sprechen. Fischer: Frankfurt

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auswertungsabschnitte in der Untersuchung von Jeuk (2003) (eigene Darstellung)	35
Abbildung 2: Beispiel eines Transkripts (Jeuk 2003, 143)	36
Abbildung 3: Kopf eines Transkripts (Jeuk 2003, 145)	37
Abbildung 4: Satzbaupläne des Deutschen (Tracy 2007, 81)	55
Abbildung 5: Übersicht Themenfeld Wortschatztest (Tracy u.a. 2009, 22)	69
Abbildung 6: Erhebungszeitpunkte zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen der geförderten Kinder (eigene Abbildung)	74

Anhang

Anhang 1: Elternfragebogen von Jeuk (2003)

Fragebogen Eltern		Kita / Name:
Name des Kindes:	Geschlecht (m/f):	Geburtsdatum:
Sozialdaten des Kindes:		
Geburtsort / Geburtsland / Einreisedatum:		
Geschwister (Name, Alter):		
Vorkenntnisse Deutsch:		
Familiensprache(n):		
Bevorzugte Sozialkontakte (Geschwister, Eltern, Familie, Freunde):		
Bevorzugte Spielorte:		
Bevorzugte Tätigkeiten:		
Sozialdaten der Mutter:		
Geburtsjahr:	Geburtsland:	Einreisedatum:
Beruf:		
Schulbesuch (Land, Art, Dauer):	Grundschule:	
	weiterführende Schule:	
	Deutschkurs in Deutschland:	
Sprachbeherrschung Deutsch (Selbsteinschätzung):		
Sozialdaten des Vaters:		
Geburtsjahr:	Geburtsland:	Einreisedatum:
Beruf:		
Schulbesuch (Land, Art, Dauer):	Grundschule:	
	weiterführende Schule:	
	Deutschkurs in Deutschland:	
Sprachbeherrschung Deutsch (Selbsteinschätzung):		

Abbildung 7: Fragebogen Eltern (Jeuk 2003, S.138).

Anhang 2: Erzieherinnenfragebogen von Jeuk (2003)

Fragebogen Erzieherinnen	Kita / Name:					
Kindergarten:						
Name des Kindes:	Geschlecht (m/f):			Geburtsdatum:		
Eintritt in den Kindergarten:						
Sprachdaten:						
Sprach das Kind bereits etwas Deutsch?						
Wenn ja: Einzelne Wörter, Zwei-Wort-Sätze, Drei-Wort-Sätze, Mehr-Wort-Sätze?						
Wenn nein: Wie lange dauerte es, bis das Kind mit ersten deutschen Äußerungen begann?						
Sprach das Kind mit anderen Kindern türkisch? Wenn ja: mit wem (z.B. Geschwister?):						
Sprach das Kind mit anderen Kindern deutsch? Wenn ja mit wem?						
Bevorzugte Sprechkontakte (Erzieherinnen, Geschwister, türkische Kinder...):						
Stellt das Kind von sich aus Fragen (z.B. nach Wörtern)?						
Erhält das Kind Sprachförderung?						
Verhaltensbeobachtung:						
schüchtern	2	1	0	1	2	kontaktfreudig
ruhig	2	1	0	1	2	lebhaft
spricht wenig	2	1	0	1	2	spricht viel
kaum aggressiv	2	1	0	1	2	aggressiv
eher fröhlich	2	1	0	1	2	eher traurig
bevorzugte Tätigkeiten (bauen, Rollenspiele mit anderen Kindern, toben...):						
Bemerkungen:						

Abbildung 8: Fragebogen Erzieherinnen (Jeuk 2003, S.139).

Anhang 3: Kategorieraster: Such- und Ausweichverhalten von Jeuk (2003)

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
1. Gestik	Gest	Kopf schütteln, nicken	Hannah 4M, 5 ¹⁴⁹ (nickt)
2. Pausenfüller	Pau	Suchverhalten wie äh, mhm	Abdurrahim 2M, 70 <i>Mhm</i>
3. Reduplikation	Red	Verdopplung von Silben und Wörtern	Talat 4M, 99 <i>Flug/Flugzeug</i>
4. Lautmalerei	On	Lautmalereien mit oder ohne Referenz	Talat 2M, 41 <i>drr</i> (spielt Auto) Talat 1M, 15 (<i>Tatütata</i>)
5. <i>Ja</i> als Floskel	Ja	Kind sagt ja, auch wenn es nicht klar ist, ob es verstanden hat	Hannah 4M, 78 (<i>auf die Frage: Und die Flugzeuge?</i>)

Abbildung 9: Kategorienraster Suchverhalten (Jeuk 2003, 151)

Anhang 4: Kategorieraster: Deixis von Jeuk (2003)

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
6. Gestische Deixis	Deix NV	Kind zeigt auf ein Objekt oder einen Ort oder demonstriert eine Handlung	Hannah 4M, 111 (zeigt Kiste)
7. Sprachliche Deixis	Deix	Kind ersetzt ein Wort durch Pronomen oder Lokaladverb	Hannah 4M, 98, <i>da</i>
8. Aufmerksamkeitslenkung	guck	Kind äußert z.B. guck, um dem Untersucher etwas zu zeigen	Talat 1M, 120 <i>Baby. Guck mal.</i>

Abbildung 10: Kategorienraster 2: Deixis (Jeuk 2003, 152)

Anhang 5: Kategorieraster: Imitation von Jeuk (2003)

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
9. Imitation	Im	Kind imitiert Wort unmittelbar oder mit Verzögerung	Hannah 4M, 78 <i>rein</i>

Abbildung 11: Kategorienraster: Imitation (Jeuk 2003, 153)

Anhang 6: Kategorieraster: Ersetzungen von Jeuk (2003)

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
10. Reduktion	RD	Verwendung von Ding, Sache, machen, tun ...	Talat 2M, 56 machen brumm
11. Paraphrasie	Ers	Ersetzung eines Wortes durch ein ähnliches Wort	Talat 9M, 98 Haus für Garage
12. Wortneuschöpfung	Neo	Kind bildet ein Wort, das es nicht in der Zielsprache gibt	Talat 7M, 44 Handybombe

Abbildung 12: Kategorienraster 4: Ersetzungen (Jeuk 2003, 154)

¹⁴⁹ Diese Kennzeichnung bedeutet: Im Dokument Hannah 4M findet sich in Zeile 5 die folgende Äußerung oder Verhalten.

Anhang 7: Kategorieraster: Fragen von Jeuk (2003)

Kategorie	Kode	Beschreibung	Ankerbeispiel
13. Fragen nach Wörtern	??	Kind fragt nach der Bezeichnung eines Objekts	Talat 9M, 18 <i>was ist das?</i>
14. Fragen nach Zusammenhängen	??Z	Kind fragt nach Zusammenhängen und Sachverhalten	Talat 9M, 328 <i>warum?</i>

Abbildung 13: Kategorieraster 5: Fragen (Jeuk 2003, 155)

Anhang 8: Kategorieraster: Korrekturen von Jeuk (2003)

Kategorie	Kode	Beschreibung	Ankerbeispiel
15. Korrekturen	Kor	Umformulierungen, Selbstkorrekturen, Fremdkorrekturen	Talat 10M, 48 (auf Nachfrage) <i>Autos</i>
16. Meta-sprachliche Aspekte	Sonst	Anzeichen für metasprachliche Prozesse (z.B. Metakommentare)	Talat 8M, 110: <i>Aber ich hab KOL gesagt!</i>

Abbildung 14: Kategorieraster 6: Korrekturen (Jeuk 2003, 156)

Anhang 9: Kategorieraster: Aspekte des Bedeutungswandels von Jeuk (2003)

Auswahl einzelner Wörter, die in den 3 Untersuchungsabschnitten häufig vorkommen		
Erstellen von Listen nach dem Muster (Beispiel Polizei):		
Fundstelle	Äußerung	Interpretation
Talat 5M, 2	Ich au Polizei	Ich will auch ein Polizeiauto
Talat 5M, 105	Eine Polizei?	Ist das ein Polizeiauto?
Talat 5M, 128	Eine lange Polizei?	Ist die Schraube (!) so grün wie die Polizei?
Talat 5M, 133	Da Polizei	(zeigt auf den grünen Schraubenkopf)
Es folgt eine Interpretation des Bedeutungswandels über die Abschnitte hinaus		

Abbildung 15: Untersuchung des Bedeutungswandels (Jeuk 2003, 157)

Anhang 10: Kategorieraster: Sprachmischungen von Jeuk (2003)

Kategorie	Kode	Beschreibung	Ankerbeispiel
17. Türkisches Wort	Tü	Ein türkisches Wort in einer deutschen Äußerung oder alleine.	Talat 1M, 32 <i>balık (Fisch)</i>
18. Weitere Sprachmischungen	Int	Jede andere Form des Mischens von Sprachen, außer Morphosyntax	Önder 4M, 210 <i>at, at (Pferd) Ferd!</i>

Abbildung 16: Sprachmischungen (Jeuk 2003, 159)

Anhang 11: Analyse der Wortschatzzunahme von Jeuk (2003)

Wortschatz pro Transkript (verschiedene Wörter, Types)
Wortschatz pro Transkript (alle Wörter, Tokens)
TTR Wert pro Transkript
Wortschatzzunahme pro Untersuchungsabschnitt (Types)
Wortschatzzunahme pro Untersuchungsabschnitt (Tokens)
TTR Wert pro Untersuchungsabschnitt
Gesamtwortschatz am Ende der Untersuchung (Types und Tokens)

Abbildung 17: Analyse der Wortschatzzunahme (Jeuk 2003, 161)

Anhang 12: Übersicht: Wortarten von Jeuk (2003)

<i>Wortart</i>	<i>Subkategorien und Beispiele</i>
Nomen	Eigennamen (Abdurrahim) Objektbezeichnungen (Ball) Lebewesen (Frau, Mama) Ereignisse (Unfall)
Verben	Handlungen und Zustände (bauen, schlafen) Hilfsverben (Modalverben, Auxiliare, Kopulaverben)
Adjektive	Attribute und Merkmale (groß, cool)
Lokation	Verbpräfixe (raus) Lokaladverbien (drinnen) Präpositionen (in) Deiktika (da, hier)
Pronomen	Personalpronomen (ich, du) Possessivpronomen (mein, dein) Artikel (der, ein) bestimmte und unbestimmte Zahlwörter (eins, zwei, keine)
Sonstige	Konjunktionen (und, oder, aber) Adverbien (immer) Satzäquivalente (ja, nein) Interjektionen (oh, aha) Floskeln (hallo, o.k.) Fragewörter (wann, warum) Partikeln (denn) Nicht klassifizierbare Wörter und Ganzheiten

Abbildung 18: Übersicht: Wortarten (Jeuk 2003, 163)

Anhang 13: Morphosyntaktisches Profil von Jeuk (2003)

Profilanalyse anhand des letzten Transkripts
Analyse der Verbstellung anhand des letzten Transkripts
Analyse der Verbflexion und der Verbtrennung anhand des letzten Untersuchungsabschnitts
Analyse des Verbgebrauchs im Hinblick auf mögliche Interferenzen
Analyse des Verbgebrauchs des Kommunikationspartners (Stellung und Flexion)

Abbildung 19: Untersuchung: Morphosyntaktisches Profil (Jeuk 2003, 165).

Anhang 14: Grunddatenerhebung I von Tracy u.a. (2009)

Grunddatenerhebung I

A. Allgemeine Daten

Name des Kindes: Geburtstag:

Name der KiTa/KiTa-Gruppe:

Name der Gruppenverz./Förderkraft:

B. Lebenssituation/Sprachpraxis in der Familie

Mit wem lebt das Kind zusammen?	<input type="checkbox"/> mit zwei Elternteilen	<input type="checkbox"/> mit dem Vater	<input type="checkbox"/> mit der Mutter
Hat das Kind ältere Geschwister?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Sprechen die älteren Geschwister Deutsch?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Hat das Kind jüngere Geschwister?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Leben weitere Verwandte bei der Familie?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Wenn ja, wer ?			

Die Mutter lebt in Deutschland seit:	_____
Der Vater lebt in Deutschland seit:	_____
Welche Sprache(n) spricht die Mutter mit dem Kind?	_____
Welche Sprache(n) spricht der Vater mit dem Kind?	_____
Welche Sprache ist/welche Sprachen sind Hauptfamiliensprache(n)?	_____
Vater/Mutter haben in der Freizeit deutschsprachige Kontakte	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß nicht

Ist der Vater berufstätig?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß nicht
Wenn ja, in welchem Umfang?	_____

Ist die Mutter berufstätig?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Wenn ja, in welchem Umfang?			

C. Deutschkenntnisse der Eltern (nach Ihrer Einschätzung)

Deutschkenntnisse der Mutter:	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> funktional	<input type="checkbox"/> gering	<input type="checkbox"/> keine	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Deutschkenntnisse des Vaters:	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> funktional	<input type="checkbox"/> gering	<input type="checkbox"/> keine	<input type="checkbox"/> weiß nicht

(Anmerkung: *funktional* = ausreichend für die problemlose Verständigung)

Ist Deutsch die Erstsprache des Kindes?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Wenn NEIN, welche ist die Erstsprache? (Mehrfachnennungen möglich)			

Folgende Fragen sind im Falle einer anderen Erstsprache als Deutsch zu beantworten:			
Ist das Kind in Deutschland geboren?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Gibt es außerhalb der KiTA deutschsprachige Kontakte, mit denen ausschließlich Deutsch gesprochen wird?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
Wenn ja, seit wann etwa?			

Bogen ausgefüllt von:

am:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen und den Fragebogen ausgefüllt haben!

Abbildung 20: Grunddatenerhebung I (Tracy u.a. 2009, 76f)

Anhang 15: Grunddatenerhebung II von Tracy u.a. (2009)

Grunddatenerhebung II

Name des Kindes:

Name der KiTa/KiTA-Gruppe:

A. Das Kind in der KiTA

Wie lange besucht das Kind schon die KiTA?		
.....		
Wurde das Kind zuvor anderweitig betreut (z.B. deutsche Tagesmutter o. Ä.)?		
.....		
Wie besucht das Kind die KiTA?	<input type="checkbox"/> halbtags	<input type="checkbox"/> ganztags
Besucht das Kind die KiTA regelmäßig?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Geben die Eltern Rückmeldung, wenn das Kind fehlt (z.B. im Krankheitsfall)?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

B. Die Eltern in der KiTA

Sie sehen die Mutter in der KiTA	<input type="checkbox"/> mehrmals wöchentlich	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Sie sehen den Vater in der KiTA	<input type="checkbox"/> mehrmals wöchentlich	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Erkundigen sich die Eltern nach der Entwicklung des Kindes?	<input type="checkbox"/> ja		<input type="checkbox"/> nein
Nehmen Mutter/Vater an der Eltern-Kind-Gruppe teil?	<input type="checkbox"/> Mutter	<input type="checkbox"/> Vater	<input type="checkbox"/> sonst. Familienmitglied: <input type="checkbox"/> keine Teilnahme
Wenn ja, erfolgt die Teilnahme regelmäßig?	<input type="checkbox"/> ja		<input type="checkbox"/> nein

Bogen ausgefüllt von:.....

am:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen und den Fragebogen ausgefüllt haben!

Abbildung 21: Grunddatenerhebung (Tracy u.a. 2009, 80)

Anhang 16: Fragebogen zum Kommunikativen Verhalten von Tracy u.a. (2009)

A. Allgemeine Daten

Name des Kindes: Geburtstag:

Name der KiTa/KiTa-Gruppe:

Name der Gruppenerz./Förderkraft:

B. Das kommunikative Verhalten des Kindes

Welche Sprachen spricht das Kind falls Deutsch nicht die Muttersprache ist?			
Deutsch	<input type="checkbox"/> häufig	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Erstsprache(n): _____	<input type="checkbox"/> häufig	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Sonstige Sprache(n): _____	<input type="checkbox"/> häufig	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie

Spricht das Kind mit anderen Kindern Deutsch?	<input type="checkbox"/> häufig	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Beschäftigt sich das Kind meistens mit Kindern der gleichen Erstsprache?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> es gibt keine Kinder mit gleicher Erstsprache
Spricht das Kind in durch die ErzieherInnen angeleiteten Situationen?	<input type="checkbox"/> häufig	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Ergreift das Kind von selbst die Initiative zu sprechen?	<input type="checkbox"/> häufig	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Haben Sie den Eindruck, dass das Kind Sie versteht?	<input type="checkbox"/> überwiegend ja	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nein
Spricht das Kind Sie/andere ErzieherInnen auf Deutsch an?	<input type="checkbox"/> häufig	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Spricht das Kind Sie/andere ErzieherInnen in einer anderen Sprache an?	<input type="checkbox"/> häufig	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Wenn ja, in welchen Sprachen? _____			

Sonstige Bemerkungen:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bogen ausgefüllt von: am:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen und den Fragebogen ausgefüllt haben!

Abbildung 22: Fragebogen zum kommunikativen Verhalten des Kindes (Tracy u.a. 2009, 82)

Anhang 17: Befragung der Eltern von Kühn (2009)

Sprache macht stark!

Befragung der Eltern, die 2008/2009 an den Eltern-Kind-Gruppen teilnehmen

Susanne Kühn

Testfrage 1:

Sie sind alle Eltern/Mütter und haben ein oder mehrere Kinder. Dazu stelle ich Ihnen jetzt einige Fragen. Wenn Sie die folgenden Fragen mit „ja“ beantworten können, halten Sie die Ja-Karte hoch.

- a) Haben Sie ein Kind?
- b) Haben Sie zwei Kinder?
- c) Haben Sie drei Kinder?
- d) Haben Sie mehr als drei Kinder?

Testfrage 2:

Sie wohnen alle schon einige Zeit in Deutschland. Ich möchte gleich wissen, wie lange Sie schon in Deutschland wohnen. Wenn Sie die folgenden Fragen mit „ja“ beantworten können, halten Sie die Ja-Karte hoch.

- a) Sind Sie länger als ein Jahr in Deutschland?
- b) Sind Sie länger als drei Jahre in Deutschland?
- c) Sind Sie länger als fünf Jahre in Deutschland?
- d) Sind Sie länger als zehn Jahre in Deutschland?

Testfrage 3:

Jetzt möchte ich Ihnen noch einige Fragen stellen zu den Sprachen, die Sie sprechen können. Wenn Sie die folgenden Fragen mit „ja“ beantworten können, halten Sie die Ja-Karte hoch.

- a) Sprechen Sie eine Sprache?
- b) Sprechen Sie zwei Sprachen?
- c) Sprechen Sie drei Sprachen?
- d) Sprechen Sie mehr als drei Sprachen?

1. Offene Frage:

Zu diesem Thema habe ich gleich noch eine Frage, dazu brauchen wir aber die Karten nicht, sondern die müssen Sie mir alle einzeln beantworten:

Welche Sprache(n) sprechen Sie und Ihr Mann mit dem Kind, das an dieser Eltern-Kind-Gruppe von *Sprache macht stark!* teilnimmt.

1. Ja/Nein-Frage:

Sie haben in den Eltern-Kind-Gruppen verschiedene Themenfelder kennengelernt. Mich interessiert, welches Themenfeld Ihnen am besten gefallen hat.

Wenn Ihnen das Themenfeld „Mein Kindergarten“ am besten gefallen hat, dann halten Sie bitte Ihre Ja-Karte hoch.

Mein Kindergarten	
Körper	
Kleidung	
Essen & Trinken	
Mein Zuhause	
Meine Familie	
Tiere	
Natur	

Im Straßenverkehr	
Mein Stadtteil	
Wetter	

2. Offene Frage:

Was haben Sie hier in der Eltern-Kind-Gruppe gelernt?

2. Ja/Nein-Frage:

Mich interessiert, was Sie oft zuhause gemeinsam mit Ihrem Kind machen. Ich nenne einige Beispiele und Sie halten die Ja-Karte hoch, wenn Sie das oft zusammen machen.

Vorlesen	
Singen	
Kneten	
Schneiden und Basteln	
Zusammen Backen oder Kochen	
Malen	
Spaziergehen	
Auf dem Sofa sitzen und miteinander reden	
Memory, Puzzle, ähnliche Spiele	
Habe ich noch etwas vergessen?	

3. Offene Frage:

Stellen Sie sich mal folgende Situation vor: Ihre Nachbarin hat ein Kind. Das Kind ist zwei Jahre alt. Ihre Nachbarin spricht Sie an und fragt: „Was kann ich tun, damit mein Kind gut Deutsch lernt?“

Was antworten Sie?

1. Zusatzfrage:

Ihr Kind hat in der Kleingruppe und in der Eltern-Kind-Gruppe von *Sprache macht stark!* viel Deutsch gelernt. Wenn Sie beobachten, was Ihr Kind in der gleichen Zeit in Ihrer Muttersprache gelernt hat: Welche Fortschritte sehen Sie in Ihrer Muttersprache?

2. Zusatzfrage:

Kommen Sie und Ihr Kind, kommen Sie als Familie gerne in diesen Kindergarten? Werden Sie hier gut unterstützt?

Können Sie mir auch sagen warum/warum nicht?

Gibt es weitere Angebote für Sie als Eltern, die Sie gerne nutzen?/ Zu welchen anderen Veranstaltungen kommen Sie in den Kindergarten?

Abschlussfrage:

Jetzt kommt meine letzte Frage. Wenn Sie die folgende Frage mit „ja“ beantworten können, halten Sie die Ja-Karte hoch.

Würden Sie anderen Eltern empfehlen, an der Eltern-Kind-Gruppe teilzunehmen?

Können Sie mir auch sagen warum/warum nicht?

DANKE!

Abbildung 23: Befragung der Eltern (Kühn 2009, 39)

Anhang 18: Fragebogen zur Schulung/fachliche Begleitung (Version 1) von Tracy u.a. (2009)

Geben Sie bitte an, inwiefern die folgenden Aussagen zutreffen:

Die Informationen zum Thema Spracherwerb , die in den Schulungen vermittelt wurden, sind für die Sprachförderung hilfreich.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Die Informationen zum Thema Mehrsprachigkeit , die in den Schulungen vermittelt wurden, sind für die Sprachförderung hilfreich.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich fühle mich dank der Schulungen dazu in der Lage, die Sprachförderung in der Kleingruppe durchzuführen.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich fühle mich dank der Schulungen dazu in der Lage, die Sprachförderung in der Eltern-Kind-Gruppe durchzuführen.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich fühle mich dazu in der Lage, die Sprachförderung in den pädagogischen Alltag zu integrieren.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich fühle mich prinzipiell in der Lage, den Sprachstand bzw. die sprachliche Entwicklung von Kindern in der deutschen Sprache einzuschätzen.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich habe ausreichend Möglichkeit, mich mit anderen Sprachförderkräften auszutauschen.		
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	

Den zeitlichen Umfang der Schulungen für die Sprachförderung in Kleingruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Intensität der Schulungen für die Sprachförderung in Kleingruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Den zeitlichen Umfang der Schulungen für die Eltern-Kind-Gruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Intensität der Schulungen für die Eltern-Kind-Gruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Den zeitlichen Umfang der Schulungen für die Integration der Sprachförderung in den pädagogischen Alltag empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Intensität der Schulungen für die Integration der Sprachförderung in den pädagogischen Alltag empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Den zeitlichen Umfang des Fachlichen Austauschs empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Intensität des Fachlichen Austauschs empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Mit der fachlichen Begleitung der Kleingruppenförderung bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Mit der fachlichen Begleitung der Eltern-Kind-Gruppen bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Mit dem Kleingruppencoaching bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Mit dem Coaching der Eltern-Kind-Gruppen bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Mit dem Teamcoaching bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Den zeitlichen Umfang des Kleingruppencoachings empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Den zeitlichen Umfang des Coachings für die Eltern-Kind-Gruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Den zeitlichen Umfang des Teamcoachings empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Ich bin mit den Arbeitsmaterialien/schriftlichen Informationen zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Welche Inhalte der Weiterbildung empfanden Sie als wichtigste Bereicherung für Ihre Tätigkeit als Sprachförderkraft?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Themen würden Sie sich zusätzlich für die Schulungen/Teamsitzungen noch wünschen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Von der fachlichen Begleitung der Kleingruppenförderung würde ich mir zusätzlich Folgendes wünschen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Von der fachlichen Begleitung der Eltern-Kind-Gruppen würde ich mir zusätzlich Folgendes wünschen:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Davon hätte ich gerne weniger:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Sonstige Anregungen und Vorschläge:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Abbildung 24: Fragebogen zur Schulung/fachliche Begleitung (Version 1) (Tracy u.a. 2009, 86ff)

Anhang 19: Fragebogen zur Schulung/fachliche Begleitung (Version 2) von Tracy u.a. (2009)

Geben Sie bitte an, inwiefern die folgenden Aussagen zutreffen:

Die Informationen zum Thema Spracherwerb , die in den Schulungen vermittelt wurden, sind für die Sprachförderung hilfreich.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Die Informationen zum Thema Mehrsprachigkeit , die in den Schulungen vermittelt wurden, sind für die Sprachförderung hilfreich.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich fühle mich dank der Schulungen dazu in der Lage, die Sprachförderung in der Kleingruppe durchzuführen.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich fühle mich dank der Schulungen dazu in der Lage, die Sprachförderung in der Eltern-Kind-Gruppe durchzuführen.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich fühle mich dazu in der Lage, die Sprachförderung in den pädagogischen Alltag zu integrieren.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich fühle mich prinzipiell in der Lage, den Sprachstand bzw. die sprachliche Entwicklung von Kindern in der deutschen Sprache einzuschätzen.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Ich habe ausreichend Möglichkeit, mich mit anderen Sprachförderkräften auszutauschen.		
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	

Den zeitlichen Umfang der Schulungen für die Sprachförderung in Kleingruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Intensität der Schulungen für die Sprachförderung in Kleingruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Den zeitlichen Umfang der Schulungen für die Eltern-Kind-Gruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Intensität der Schulungen für die Eltern-Kind-Gruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Den zeitlichen Umfang der Schulungen für die Integration der Sprachförderung in den pädagogischen Alltag empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Intensität der Schulungen für die Integration der Sprachförderung in den pädagogischen Alltag empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Den zeitlichen Umfang des Fachlichen Austauschs empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Intensität des Fachlichen Austauschs empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Mit der fachlichen Begleitung der Kleingruppenförderung bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Mit der fachlichen Begleitung der Eltern-Kind-Gruppen bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Mit dem Kleingruppencoaching bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Mit dem Coaching der Eltern-Kind-Gruppen bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Mit dem Teamcoaching bin ich zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Den zeitlichen Umfang des Kleingruppencoachings empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Den zeitlichen Umfang des Coachings für die Eltern-Kind-Gruppen empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Den zeitlichen Umfang des Teamcoachings empfand ich als:		
<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> eher zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein

Ich bin mit den Arbeitsmaterialien/schriftlichen Informationen zufrieden.		
<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

Welche Inhalte der Weiterbildung empfanden Sie als wichtigste Bereicherung für Ihre Tätigkeit als Sprachförderkraft?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Themen würden Sie sich zusätzlich für die Schulungen/Teamsitzungen noch wünschen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Von der fachlichen Begleitung der Kleingruppenförderung würde ich mir zusätzlich Folgendes wünschen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Von der fachlichen Begleitung der Eltern-Kind-Gruppen würde ich mir zusätzlich Folgendes wünschen:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Davon hätte ich gerne weniger:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Sonstige Anregungen und Vorschläge:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Abbildung 25: Fragebogen zur Schulung/fachliche Begleitung (Version 2) (Tracy u.a. 2009, 91ff)

Anhang 20: Fragebogen zur Durchführung der Sprachförderung von Tracy u.a. (2009)

Name der KiTa: Bogen ausgefüllt am:.....

A. Rahmenbedingungen in der KiTa

Wie viele Plätze für Kinder gibt es in Ihrer KiTa?			
Wie groß ist Ihr KiTa-Team?			
In Anlehnung an den jeweiligen konzeptionellen Ansatz hat Ihre KiTa	<input type="checkbox"/> offene Gruppen	<input type="checkbox"/> halboffene Gruppen	<input type="checkbox"/> geschlossene Gruppen
Mein Team unterstützt mich ausreichend	<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Die KiTa-Leitung unterstützt mich ausreichend	<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Die Mittel, um notwendige Materialien für das Projekt anzuschaffen, reichen:	<input type="checkbox"/> völlig	<input type="checkbox"/> teilweise	<input type="checkbox"/> gar nicht
Für die Durchführung der Sprachförderung steht mir ein separater Raum zur Verfügung	<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu

B. Durchführung der Sprachförderung

Den Umfang der Sprachförderung in der Kleingruppe (3h/Woche) halte ich für:	<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Den Zeitumfang für Vor- und Nachbereitung der Sprachförderung in der Kleingruppe halte ich für:	<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Den Umfang der Eltern-Kind-Gruppe (2h/Woche) halte ich für:	<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Den Zeitumfang für Vor- und Nachbereitung der Eltern-Kind-Gruppe halte ich für:	<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> zu groß	<input type="checkbox"/> eher zu klein
Die Integration der Sprachförderung in die Eltern-Kind-Gruppe halte ich für machbar	<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Die Integration der Sprachförderung in den pädagogischen Alltag halte ich für machbar	<input type="checkbox"/> trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/> trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu
Nehmen Geschwisterkinder an der Eltern-Kind-Gruppe teil?		<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Gibt es parallel zur Eltern-Kind-Gruppe Betreuungsmöglichkeiten für Geschwisterkinder in der KiTa?		<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen und den Fragebogen ausgefüllt haben!

-85-

Abbildung 26: Fragebogen zur Durchführung der Sprachförderung (Tracy u.a. 2009, 84ff)

Anhang 21: Allgemeine Rahmenbedingungen und Planung für die Eltern-Kind-Gruppen in der Kindertagesstätte von Kühn (2009)

**Allgemeine Rahmenbedingungen und Planung
für die Eltern-Kind-Gruppen in der KTS**

Sprachförderkräfte, die die Eltern-Kind-Gruppen durchführen:
1. In welchem Raum findet die Eltern-Kind-Gruppe statt? (Wie ist der Raum eingeteilt, gibt es z.B. eine Freispielfläche? Was muss an Material und Möbeln bereitgestellt werden, wenn der Raum genutzt wird? Wie lange dauert es, den Raum ein zu richten und wann ist das möglich?)
2. Wann findet die Eltern-Kind-Gruppe statt (Wochentag, Beginn- und Endzeit)?
3. Wie machen Sie die Eltern auf die wöchentlichen Treffen aufmerksam?
4. Wann bereiten Sie die Eltern-Kind-Gruppen vor (Wochentag, Zeit)?
5. Wann findet die Reflexion der Eltern-Kind-Gruppen statt (Wochentag, Zeit)?
6. Wie sieht der Ablauf der Eltern-Kind-Gruppen ungefähr aus?
7. Hat eine der Sprachförderkräfte eine andere Muttersprache als Deutsch? Wenn ja, wie soll sie diese Sprache einsetzen?
8. Nehmen Geschwisterkinder an den Treffen teil? Wenn ja, wie viele und wie alt sind sie?
9. Welche verschiedenen Nationalitäten und Sprachen sind in der Eltern-Kind-Gruppe vertreten?

Dieser Fragebogen wurde ausgefüllt von am.....

Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen
Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt Sprache macht stark!
Dezember 2009 Susanne Kühn

35

Abbildung 27: Allgemeine Rahmenbedingungen und Planung für die Eltern-Kind-Gruppen in der KTS (Kühn 2009, 35)

Anhang 22: Dokumentation der Werbephase für die Eltern-Kind-Gruppen in der Kindertagesstätte von Kühn (2009)

Dokumentation der Werbephase für die Eltern-Kind-Gruppen in der KTS

1. Wie haben Sie die Eltern ausgewählt? Wie viele?
2. Haben Sie eine Informationsveranstaltung durchgeführt?
2.a Wenn ja, wie haben Sie eingeladen? Wie viele Eltern sind gekommen? Waren auch Kinder anwesend, wie viele? Wie verlief die Veranstaltung?
2.b Wenn nein, wie haben Sie die Eltern zur Eltern-Kind-Gruppe eingeladen?
3. Welche schriftlichen Informationen (Flyer, Plakat, Einladungsbrief, etc.) haben Sie für die Eltern bereitgehalten?
4.a Wie wurde der Elternausschuss informiert?
4.b Wie haben Sie die anderen Eltern informiert?
4.c Welchen Beitrag haben das Team und die Leitung in der Werbephase gehabt?
5.a Wie viele Eltern haben sich zur Teilnahme an der Eltern-Kind-Gruppe angemeldet?
5.b Wie viele Eltern sind zum 1. Treffen gekommen?
6. Welche Gründe haben die Eltern angegeben, die sich gegen eine Teilnahme an den Eltern-Kind-Gruppen entschieden haben?

Dieser Fragebogen wurde ausgefüllt von am.....

Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen
Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt Sprache macht stark!
Dezember 2009 Susanna Kühn

36

Abbildung 28: Dokumentation der Werbephase für die Eltern-Kind-Gruppen (Kühn 2009, 36)

Anhang 23: Reflexion der Eltern-Kind-Gruppen in der Kindertagesstätte von Kühn (2009)

Reflexion der Eltern-Kind-Gruppe in KTS am

1.a Wie viele Teilnehmer waren da? Eltern Kinder
1.b Wenn das Treffen an einem anderen Ort stattfand, wo?	
1.c Welche Sprachförderkraft fehlte?	
2. Wurden die Ziele erreicht? Warum / warum nicht?	
3.a Wie war die Beteiligung der Eltern?	<input type="checkbox"/> sehr aktiv <input type="checkbox"/> aktiv <input type="checkbox"/> zurückhaltend <input type="checkbox"/> uninteressiert <input type="checkbox"/> ausdauernd <input type="checkbox"/> unkonzentriert <input type="checkbox"/> anders:
3.b Wie war die Beteiligung der Kinder?	<input type="checkbox"/> sehr aktiv <input type="checkbox"/> aktiv <input type="checkbox"/> zurückhaltend <input type="checkbox"/> uninteressiert <input type="checkbox"/> ausdauernd <input type="checkbox"/> unkonzentriert <input type="checkbox"/> anders:
3.c Bemerkungen zur Beteiligung:	
4. Ist am Verhalten der Eltern und Kinder etwas Besonderes aufgefallen?	
5. a Welche Veränderungen gab es gegenüber der Planung? Warum wurde sie verändert?	
5.b Stimmte die Zeitplanung? Wenn nicht, warum nicht?	
6. Wie wurden die aktuellen Wünsche und Bedürfnisse der Eltern und Kinder einbezogen?	
7.a Welche Rückmeldungen kamen von den Eltern? Welche indirekten Signale gab es von ihnen?	
7.b Was wurde mit den Eltern in der Nachbesprechung oder beim Kaffeetrinken thematisiert?	
8.a Was hat allen gut gefallen?	
8.b Was wollen wir nächstes Mal wiederholen oder vertiefen?	
8.c Was wollen wir nächstes Mal anders machen?	

Abbildung 29: Reflexion der Eltern-Kind-Gruppen (Kühn 2009, 37)

Anhang 24: Fragebogen „Nachhaltigkeit“ für Leistungskräfte von Tracy u.a. (2009)



Name der Kindertageseinrichtung: _____

Voraussetzung: Durchführung von Sprache macht stark!

1. Wird in Ihrer Einrichtung auch im Anschluss an das erste Projektjahr, in dem die Qualifizierung stattgefunden hat, nach dem Konzept von *Sprache macht stark!* gearbeitet?

ja ja, aber eingeschränkt nein

2. Wenn nein:

Bitte geben sie (möglichst genau) die Gründe an, warum sie *Sprache macht stark!* in Ihrer Einrichtung nicht weiterführen konnten:

3. Wenn nein:

Beabsichtigen sie, *Sprache macht stark!* zukünftig wieder in Ihrer Einrichtung durchzuführen?

Wenn Sie in Ihrer Einrichtung nicht (mehr) nach dem Konzept von *Sprache macht stark!* arbeiten, entfällt der Rest des Fragebogens.



Förderung in Sprache macht stark! - Kleingruppen:

1. Wie viele *Sprache macht stark!* - Kleingruppen finden im laufenden Kitajahr in Ihrer Einrichtung statt?

2. Aus wie vielen Kindern bestehen die *Sprache macht stark!* - Kleingruppen jeweils?

3. Wie alt sind die Kinder, die an der jeweiligen *Sprache macht stark!* - Kleingruppen teilnehmen?

4. Von wem wurden die Kinder für die *Sprache macht stark!* - Kleingruppenförderung ausgewählt?

5. Anhand welcher Kriterien fand die Auswahl der Kinder statt?

6. Findet die Förderung dreimal pro Woche jeweils eine Stunde je *Sprache macht stark!* - Kleingruppe statt?

ja (weiter zu Frage 7)

nein

6a. Wenn **nein**, wie oft und wie lange findet die Förderung jeweils statt?

6b. Aus welchen Gründen findet die Förderung weniger als dreimal pro Woche statt?



7. In welchen Räumen findet die Förderung in *Sprache macht stark!* - Kleingruppen statt?

8. Ermöglicht der jeweilige Raum ein ungestörtes Arbeiten?

9. Sonstige Anmerkungen

Eltern-Kind-Gruppen:

1. Wie viele Eltern-Kind-Gruppen finden im laufenden Kitajahr in der Einrichtung statt?

2. Wie viele Personen nehmen jeweils an den Eltern-Kind-Gruppen teil?

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Kinder			
Geschwisterkinder			
Mütter			
Väter			
Andere Betreuungspersonen, nämlich: _____			



3. Wie oft finden die Eltern-Kind-Gruppen statt?

1x pro Woche

14-täglich

andere Regelung

3a. Wenn eine andere Regelung getroffen wurde, welche und warum?

4. Wie lange dauern die Eltern-Kind-Gruppen in der Regel?

5. Welche verschiedenen Familiensprachen sind in den Eltern-Kind-Gruppen vertreten?

6. In welchen Räumen finden die Eltern-Kind-Gruppen statt?

7. Wie lange dauert es, die Räume vorzubereiten?

8. Finden weitere Angebote/Treffen für Eltern statt, die durch die Eltern-Kind-Gruppen angeregt wurden?



9. Was hat sich Ihrer Meinung nach an der Beteiligung der Eltern in der Kita verändert?

10. Sonstige Anmerkungen

Förderung im pädagogischen Alltag:

1. Haben alle pädagogischen Fachkräfte, die derzeit in Ihrer Kita beschäftigt sind, an der Teamschulung von *Sprache macht stark!* im ersten Projektjahr teilgenommen?

ja nein Anzahl: _____ (nicht teilgenommen)

1a. Wenn nein, wie viele Fachkräfte wurden/werden wie nachgeschult?

2. Wie wird das Team über das jeweils aktuelle Themenfeld der *Sprache macht stark!* - Sprachförderung informiert?



3. Wie ist das Team an der Auswahl der Themenfelder beteiligt?

4. Werden die Themenfelder aus den *Sprache macht stark!* - Kleingruppen im pädagogischen Alltag mindestens zweimal wöchentlich aufgegriffen?

ja nein

4a. Wenn nein, warum nicht?

5. Wie viel Zeit ist für *Sprache macht stark!* in den Teamsitzungen fest eingeplant?

6. Wie häufig und wie lange wird *Sprache macht stark!* tatsächlich in den Teamsitzungen thematisiert?

7. Welche Fragen werden zu *Sprache macht stark!* bei Teamsitzungen diskutiert?

8. Bieten die *Sprache macht stark!* - Sprachförderkräfte kollegiale Beratung für die anderen Teammitglieder an?

ja nein (weiter zu Frage 8d)



8a. Wenn ja, wird das Angebot der kollegialen Beratung genutzt?

8b. Wie wird das Angebot organisiert?

8c. Welche Erfahrungen macht das Kita-Team damit?

8d. Wenn nein, warum findet keine kollegiale Beratung statt?

9. Sonstige Anmerkungen

Sprache macht stark!-Sprachförderkräfte:

1. Wie viele *Sprache macht stark!* - Sprachförderkräfte gibt es in der Einrichtung?

2. Hat eine *Sprache macht stark!* - Sprachförderkraft (oder mehrere) die Einrichtung verlassen?

ja Anzahl: ____ nein



2a. Wenn ja, wie wurde auf diese Situation reagiert?

3. Gibt es eine Vertretungsregel für die *Sprache macht stark!* - Kleingruppe(n), falls eine *Sprache macht stark!* - Sprachförderkraft verhindert ist?

ja nein

3a. Wenn ja, wie sieht diese Regelung aus?

4. Gibt es eine Vertretungsregel für die Eltern-Kind-Gruppe, falls eine oder beide *Sprache macht stark!* - Sprachförderkräfte verhindert ist?

ja nein

4a. Wenn ja, wie sieht diese Regelung aus?

5. Wie viel Vorbereitungszeit steht den Sprachförderkräften in der Regel zur Verfügung?

Sprache macht stark! - Kleingruppe: _____

Sprache macht stark! - Eltern-Kind-Gruppe: _____



6. Wie viel Nachbereitungszeit steht den Sprachförderkräften in der Regel zur Verfügung?

Sprache macht stark! - Kleingruppe: _____

Sprache macht stark! - Eltern-Kind-Gruppe: _____

7. Gibt es in Ihrer Einrichtung eine Interkulturelle Fachkraft?

ja nein

7a. Wenn ja, wie ist die Interkulturelle Fachkraft an der Umsetzung von *Sprache macht stark!* beteiligt?

8. Sonstige Anmerkungen

Konzeption:

1. Ist das Konzept von *Sprache macht stark!* fester und schriftlich niedergelegter Bestandteil der Einrichtungskonzeption?

ja nein

1a. Wenn nein, warum (noch) nicht?

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen und den Fragebogen ausgefüllt haben!

Abbildung 30: Fragebogen „Nachhaltigkeit“ für Leitungskräfte (Tracy u.a. 2009, 96ff)

Anhang 25: Beobachtungsaspekte für die erste Teilanalyse von Ricart Brede (2011)

Beobachtungsaspekt	Art des Nominalsystems	Auflistung der einzelnen Kodieritems	Cohens Kappa
Aktivität	Kategorien System	Begrüßung/Verabschiedung	.952
		Organisatorisches	.936
		Aufgabe ohne Spielcharakter	.600
		Aufgabe mit Spielcharakter	.756
		Motorisch bestimmte Tätigkeit	.858
		Lied/Vers	.906
		Arbeit mit Text/Bild	.914
		Mündliche Kommunikation	.720
		Sonstiges	.832
Sozialform	Kategorien System	Gesamtgruppe-Dialog	.586
		Gesamtgruppe-Monolog	.503
		Partner-/Kleingruppenarbeit	.758
		Einzelarbeit	.740
Sprachbereiche	Indes-System (Mehrfach- sowie Nullkodierungen möglich)	Phonologische Bewusstheit	.800
		Wortschatz	.630
		Grammatik	.908
		Gespräch	.505
		Erklären	.660
		Erzählen	.839
		Vorlesen/Rezitieren	.819

Abbildung 31: Beobachtungsaspekte für die erste Teilanalyse mit Angabe der Kappa-Werte für die einzelnen Items (Ricart Brede 2011, 124)

Anhang 26: Beobachtungsaspekte für die zweite Teilanalyse von Ricart Brede (2011)

Bereiche		Qualitätsmerkmale	Bezugsliteratur	Indikatoren				
SFP	sprachlicher Input	Quantität	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f., Szagun 1998	Umfang und Komplexität	Morpheme/min			
					MLU			
					VP/utt			
					NP/utt			
		Beschaffenheit	syntaktische Beschaffenheit	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f.	Satzart	Deklarativsatz		
						Ja-/Nein-Frage		
						W-Frage		
			semantische Beschaffenheit			Hoff-Ginsberg 1986: 156 f., McDonald/Pien 1982	Äußerungsfunktion	Imperativ
								Interjektion
								Nicht-Satz
Responsivität	Hoff-Ginsberg 1986: 156, Szagun 2006: 192 ff.	Aufgriff von kindlichen Äußerungen	directing behavior					
			eliciting conversation					
Kinder	Intake	Intake-Rate	Helmke/Renkl 1992	Aufmerksamkeit	others			
					allg. Wiederaufgriff			
					Imitation			
					Expansion			
					keine Reaktion			
	sprachlicher Output	Quantität	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f., Szagun 1998	Umfang und Komplexität	implizites Feedback			
					explizites Feedback			
					implizite Korrektur			
					explizite Korrektur			
					on-task			
sprachlicher Output	Quantität	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f., Szagun 1998	Umfang und Komplexität	off-task, passiv				
				off-task, aktiv				
				no-task				
				Morpheme/min				
				MLU				
sprachlicher Output	Quantität	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f., Szagun 1998	Umfang und Komplexität	VP/utt				
				NP/utt				
				words/NP				
				words/NP				
				words/NP				

Abbildung 32: Beobachtungsraster für die zweite Teilanalyse (Ricart Brede 2011, 146)

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Monika Fritz
Geburtsdatum: 29.12.1977

Kontakt Daten: monikazdonek@o2.pl

Schulbildung:

- Studium der Pädagogik an der Universität Wien, seit Wintersemester 2006
- Gymnasium in Polen, Reifeprüfung 1986

Berufliche Tätigkeit:

- Angestellte bei einem Facharzt für Orthopädie und orthopädische Chirurgie (Teilzeit) seit April 2008

Arbeit in pädagogischen Feldern:

- Kinderbetreuerin bei Wiener Kinderfreunde seit Mai 2010
- Betreuerin im Feriencamp des Projekts Kids-in-Motion in Wien, Sommermonaten 2010 und 2011

Wissenschaftliche Praxis:

Mitarbeit im interdisziplinären Wiener Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Wintersemester 2010 – Sommersemester 2012)

- Datenerhebung mittels Handkamera
- Transkription von HAVAS 7 und Interviews mit Pädagoginnen
- Transkription mit EXMARaLDA

Weitere Ausbildungen:

- ÜbungsleiterInnen-Ausbildung von ASVÖ „Richtig Fit für Kinder“ (März 2011)
- Schulung von ASVÖ „Richtig fit im Kindergarten“ (Dezember 2010)