

# **MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS**

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

"Wenn es schon Sommer kommt, dann gehen wir auf die Schule"

Zur Verwendung komplexer Syntax in der Zweitsprache Deutsch im Alltag elementarer Bildungseinrichtungenauf der Suche nach äußerungsauslösenden Faktoren

verfasst von / submitted by
Jana Buxbaum BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl It. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:

Studienrichtung It. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 066 814

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Danksagung:

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A., die mir

während des gesamten Prozesses beratend zur Seite gestanden ist. Des Weiteren möch-

ten ich mich bei der Magistratsabteilung 10- Wiener Kindergärten und insbesondere

beim Team des beforschten Kindergartens bedanken, dass mir diese Forschungsarbeit

ermöglicht wurde.

Mein größter Dank gilt meiner Familie: Tom, der mich immer wieder motiviert hat und

Ronja, die so viel Geduld aufgebracht hat- ich danke euch aus tiefstem Herzen!

Eigenständigkeitserklärung:

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die

angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn

nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch

genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen

ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL

und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur

Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der

Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit

nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Mit Unterstützung der Stadt Wien- Kindergärten

## Inhalt

A	bbildungsverzeichnis	5
1.	Einleitung	6
2.	Theoretische Verortung	9
	2.1. Mehrsprachigkeit	9
	2.1.1. Individuelle Mehrsprachigkeit	. 10
	2.1.2. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	. 11
	2.1.3. Institutionelle Mehrsprachigkeit	. 12
	2.1.4. Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die vorliegende Arbeit	. 13
	2.2.Spracherwerb: Allgemein und Hypothesen	. 14
	2.3. Zweitspracherwerb	. 16
	2.3.1. Hypothesen zum Zweitspracherwerb	. 17
	2.3.2. Bedeutung der Interaktion für den Zweitspracherwerb	. 19
	2.4. Mündliche Sprachproduktion	. 21
	2.4.1.Zweitsprachliche Produktivität	. 23
	2.4.2.Handeln in der Zweitsprache - Diskursive und pragmatische Kompetenz	. 25
	2.5. Komplexe Sprache	. 26
	2.5.1. Konzeptionelle Schriftlichkeit, Kognitiv- Akademische Sprache, Bildungssprache	: 26
	2.5.2 Komplexe Äußerungen	. 27
	2.5.3.Entwicklung komplexer Syntax im Zweitspracherwerb	. 28
	2.6. Institutionelle frühe Sprachförderung	. 30
	2.7. Fazit:	. 31
3.	Methoden	. 32
	3.1. Forschungsmethoden	. 32
	3.1.1 Forschungsfrage und Untersuchung	. 32
	3.1.2. Triangulation	. 35
	3.1.3. Gütekriterien	. 37
	3.1.4 Der Forschungsprozess	. 39
	3.2. Datenerhebung	. 40
	3.2.1. Kontext	. 41
	3.2.2.Sampling	. 41
	3.2.3.Die Proband*innen	. 43
	3.2.4 Instrumente und Verfahren	. 44
	3.3 Datenaufbereitung	. 46

	3.4. Datenanalyse	48
	3.5. Forschungsethische Überlegungen	48
	3.5.1. Allgemein	49
	3.5.2. Methode und Zielgruppe	50
	3.5.3. Persönliche Involviertheit	50
4.	Qualitative Analyse	51
	4.1. Analyse der Peer- Interaktionen	51
	1. Beispiel – Transkript Nr. 33	51
	2.Beispiel Transkript Nr. 62	52
	3. Beispiel Transkript Nr. 72	54
	4. Beispiel Transkript Nr. 76	56
	Fazit Peer-Interaktionen:	58
	4.2. Interaktionen mit pädagogischem Personal	59
	1. Beispiel Transkript Nr. 21	59
	2. Beispiel Transkript Nr. 34	61
	3. Beispiel Transkript Nr. 39	63
	4. Beispiel Transkript Nr. 72	65
	Fazit Gespräche mit pädagogischem Personal	66
	4.3. Interaktionen im Rahmen der Sprachförderung	68
	1. Beispiel Transkript Nr. 46a	68
	2. Beispiel Transkript 46b	69
	3. Beispiel Transkript Nr. 46b	72
	4. Beispiel Transkript Nr. 4	74
	5. Beispiel Transkript Nr. 70	76
	Fazit Sprachförderung	78
5.	Quantitative Analyse	80
	5.1. Verteilung der komplexen Äußerungen	80
	5.1.1. Komplexe Äußerungen gesamt	80
	5.1.2. Komplexe Äußerungen in Peer-Interaktionen	81
	5.1.3. Komplexe Äußerungen in Interaktionen mit Erwachsenen	81
	5.1.4. Komplexe Äußerungen im Rahmen der Sprachförderung	82
	5.1.5. Fazit: Verteilung komplexer Äußerungen	83
	5.2.Ausformungen komplexer Sprache	83
	5.2.1. Komplexe Syntax allgemein	83
	5.2.2. Komplexe Syntax Merve	84

5.2.3. Komplexe Syntax Illias	85
6.Diskussion der Ergebnisse:	86
6.1.Reichweite und Grenzen der Daten	86
6.1.1. Methodisches Vorgehen	86
6.1.2. Besonderheiten des Forschungsfelds	87
6.1.3. Doppelrolle als Forscherin und Sprachförderin	88
6.1.4. Konsequenzen für weitere Forschung	88
6.2. Diskussion der qualitativen Ergebnisse	89
6.2.2. Komplexe Äußerungen in Peer-Interaktionen	89
6.2.3. Komplexe Äußerungen in Gesprächen mit Erwachsenen	90
6.2.4. Komplexe Äußerungen im Rahmen der Sprachförderung	90
6.3. Diskussion der quantitativen Ergebnisse	92
6.4. Didaktische Konsequenzen	94
6.5. Fazit der Diskussion der Ergebnisse	96
7. Resümee und Ausblick	96
8. Literaturverzeichnis	98
9. Quellenverzeichnis	101
Anhang	102
Abbildungsverzeichnis	
Abbildung 1: Phasen des Forschungsprozesses	
Abbildung 2: Komplexe Äußerungen gesamt	
Abbildung 3: Komplexe Äußerungen in Peer-Interaktionen	
Abbildung 4: Komplexe Äußerungen in Interaktionen mit Erwachsenen	
Abbildung 5: Komplexe Äußerungen in der Sprachförderung	
Abbildung 6: Komplexe Syntax allgemein	
Abbildung 7: Komplexe Syntax Merve	
Abbildung 8: Komplexe Syntax Illias	86

### 1. Einleitung

"Bitte sprich in ganzen Sätzen!" Diese Aufforderung hat jeder schon einmal gehört. Nach wie vor wird sie auch als vermeintlich sprachförderliche Anweisung in elementaren Bildungseinrichtungen verwendet. Ob das Ziel- nämlich syntaktisch korrekte mündliche Sprachproduktion – dadurch erreicht werden kann, sei an dieser Stelle dahingestellt. Aber wie lassen sich Kindergartenkinder und vor allem jene, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, nachhaltig in der Verwendung nicht nur "ganzer Sätze", sondern auch langer und komplexer Äußerungen fördern? In welchen "natürlichen" Alltagssituationen des Kindergartenalltags verwenden mehrsprachige Kinder komplexe Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch? Und gibt es Sprachfördermethoden, mit denen sich Produktivität und Komplexität kindlicher zweitsprachlicher Äußerungen adäquat fördern lassen? Die vorliegende Arbeit versucht nachfolgend diese Fragen durch einen empirischen Zugang zu beantworten und sich dem Thema "Verwendung komplexer Syntax durch mehrsprachige Kindergartenkinder" in der Zweitsprache Deutsch anzunähern.

Die hohe bildungspolitische Bedeutung von elementarpädagogischer Sprachförderung zeigt sich unter anderem im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr. Hier sollen Kinder mit Sprachförderbedarf auf den Schuleintritt und die damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen vorbereitet werden. Die große Verantwortung, die elementare Bildungseinrichtungen bei der Deutsch -als-Zweitsprach (DaZ)- Förderung hier tragen, stellt ein spannendes Forschungsfeld dar. Für viele mehrsprachige Kinder wird in elementaren Bildungseinrichtungen der erste nachhaltige Kontakt zur deutschen Sprache hergestellt. Im Kindergartenalltag werden die Kinder mit unterschiedlichen Kommunikationssituationen konfrontiert und lernen verschiedene sprachliche Handlungsmuster kennen und adäquat zu benutzen (vgl. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, BMWFW 2009: 20). Diese Handlungsmuster erwerben die Kinder durch sprachliche Interaktionen mit anderen Kindern und vor allem Erwachsenen, denen in der Querschnittaufgabe Sprachförderung eine besondere Bedeutung zukommt (ebd.). Für die erfolgreiche Aneignung der Zweitsprache brauchen Kinder aber nicht nur korrekten und qualitativ hochwertigen Input, sondern auch Gelegenheit in Form eines Outputs sprachlich zu kommunizieren (vgl. Klein 1992: 53). Der Kindergarten spielt für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch eine entscheidende Rolle, da die elementaren Bildungseinrichtungen nicht nur den zweitsprachlichen Input zur Verfügung stellen,

sondern auch zahlreiche Gelegenheiten geben, zweitsprachlichen Output in unterschiedlichen Interaktionskontexten zu produzieren und einzusetzen. Obwohl die frühe sprachliche Förderung an Aufmerksamkeit und Bedeutung gewonnen hat, gibt es zum sukzessiven Zweitspracherwerb mehrsprachiger Kinder bislang kaum empirische Daten (Lamparter-Posselt et. al. 2014: 153).

Der sprachliche Input, der durch Erwachsene im institutionellen Kontext erfolgt, wurde bereits gründlich untersucht, beispielsweise die Erforschung der sogenannten *child directed speech*, der an das Kind gerichteten Sprache (vgl. z.B. das INPUT-Projekt<sup>1</sup>). Über den Output, den mehrsprachige Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen produzieren, ist hingegen noch wenig bekannt. So konnten beispielsweise Röhner/Hausmann (2015) zeigen, dass sich die kindliche Sprachproduktion gegenüber Erwachsenen im Umfang wesentlich von Peer-Gesprächen unterscheidet. Guadatiello (2003) untersuchte sprachliche Handlungsmuster, die Kinder im Rahmen einer Sprachfördereinheit verwenden. Doch darüber, welche Situationen, Kontexte oder Themen für mehrsprachige Kinder besonders anregend wirken, komplexe Sprache zu produzieren, gibt es kaum Forschungsergebnisse.

Daher möchte ich im Rahmen meines Forschungsprojektes herausfinden, welche Kommunikationssituationen des Kindergartenalltags sich besonders eignen, um die Verwendung syntaktisch komplexer Strukturen durch mehrsprachige Kinder im Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu fördern. In weiterer Folge möchte ich feststellen, wodurch die Verwendung komplexer Äußerungen ausgelöst wird und wie diese Erkenntnisse für die frühe sprachliche Förderung in der Zweitsprache Deutsch eingesetzt werden können. Dafür soll die Verwendung komplexer Satzstrukturen durch die Zielgruppe in natürlichen Situationen des Kindergartenalltags beobachtet werden- beispielsweise zu welchen Themen, zu welchen Gelegenheiten, in welchen Situationen mehrsprachige Kinder gehäuft komplexe Äußerungen tätigen.

Da es bereits wissenschaftliche Ergebnisse (vgl. dazu Röhner/Hausmann 2015 oder Lengyel 2009) gibt, die strukturellen Unterschiede zwischen den sprachlichen Interaktionsformen Kind-Erwachsener bzw. Kind-Kind (nachfolgend Peer-Gespräche) feststellen, sollen diese auch ein integraler Bestandteil der Untersuchung sein. Der oben genannten Forschungsfrage liegt daher die Annahme zugrunde, dass strukturelle Unterschiede in der Sprachproduktion von Kindern mit DaZ in den

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> http://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/projects/input/

Kommunikationssituationen des Kindergartenalltags feststellbar sind. So machen Gespräche mit Erwachsenen einen weit geringeren Anteil an der kindlichen sprachlichen Interaktion aus als Gespräche in Peers (vgl. Lengyel 2009:170). Auch gibt es Hinweise darauf, dass Kinder in Gesprächen mit Peers nicht nur mehr Sprache produzieren, sondern, dass diese auch komplexer ist (vgl. Röhner/Hausmann 2015). Diese Unterschiede und ihre Auswirkungen auf die Sprachproduktion mehrsprachiger Kinder wurden daher im vorliegenden Forschungsprojekt berücksichtigt.

Die Erforschung dieses Teilgebiets des kindlichen Handelns in der Zweitsprache ist besonders relevant, wenn man bedenkt, dass die Erkenntnis über die Auslöser (Trigger) für komplexe Sprache in weiterer Folge für die Konzeption einer adäquaten und kindgerechten Sprachförderung eingesetzt werden können. Denn diese sollte letztlich nicht nur Input geben, Wortschatz und Aussprache fördern, sondern auch die sprachliche Eigenaktivität der Kinder fördern, so dass sie den sprachlichen Input anwenden und ausprobieren können. Das Ziel des Forschungsprojektes ist es also, eine Grundlage für didaktische Konzepte zu generieren, um "eine handlungs- und inhaltsorientierte Sprachförderung, die bei den Interessen und sprachlichen Kompetenzen der Kinder ansetzt" (Sens et al 2009: 186) durch die Erforschung des natürlichen Sprachverhaltens mehrsprachiger Kinder im Alltag der elementaren Bildungseinrichtung, abzuleiten.

Um dieses Ziel zu erreichen und die Forschungsfrage zu beantworten, werden in einem ersten Schritt wichtige theoretische Grundlagen zu Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitspracherwerb, mündlicher Sprachproduktion, komplexer Sprache und Sprachförderung erläutert (vgl. Kapitel 2). Das Forschungsprojekt umfasste die Beobachtung vier mehrsprachiger Proband\*innen im letzten Kindergartenjahr und deren sprachlichen Interaktionen unter besonderer Berücksichtigung der Verwendung komplexer Sprache. Das methodische Vorgehen, die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse werden in Kapitel 3 skizziert. Nachfolgend werden die Ergebnisse in qualitativer (vgl. Kapitel 4) und quantitativer (vgl. Kapitel 5) Weise analysiert. Die Suche nach äußerungsauslösenden Faktoren (Trigger) für die Verwendung komplexer Sprache stellt den Schwerpunkt der qualitativen Analyse dar. Die quantitative Analyse dient zu Ergänzung der qualitativen Analyse, da hier die Häufigkeit der Verwendung verschiedener grammatischer Strukturen sowie das unterschiedliche Verhalten der Proband\*innen gegenüber den Interaktionspartner\*innen dargestellt wird. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz und Gültigkeit diskutiert und der

Versuch unternommen, konkrete Konsequenzen für die frühe sprachliche Förderung aufzuzeigen. Als Abschluss bietet das Kapitel 7 einen Ausblick für weitere Forschungsvorhaben und ein Resümee der vorliegenden Arbeit.

### 2. Theoretische Verortung

Die Untersuchung kindlicher Äußerungen und sprachlicher Interaktionen im Alltag der Institution Kindergarten folgt den Ansätzen der Zweitspracherwerbsforschung, sowie der Interaktionsforschung. Allerdings geht es im vorliegenden Projekt nicht darum, auf normative Weise die kommunikativen Kompetenzen der untersuchten Kinder festzustellen, sondern vielmehr über einen deskriptiven Zugang das diskursive und pragmatische Verhalten der Proband\*innen zu beschreiben und zu versuchen, eine Verbindung zwischen diesem und der Verwendung komplexer Satzstrukturen herzustellen.

Nachfolgend wird die oben erläuterte Forschungsfrage nun in einen breiten theoretischen Rahmen gesetzt. In einem ersten Schritt werden verschiedene Zugänge zum Begriff Mehrsprachigkeit dargestellt (2.1.). Anschließend wird ein Überblick über Hypothesen zum Spracherwerb im Allgemeinen (2.2.) und zum Zweitspracherwerb im Besonderen (2.3.) gegeben, wobei die spezielle Rolle sprachlicher Interaktionen einbezogen wird. In einem weiteren Schritt wird auf die spezifischen Charakteristika mündlicher Sprachproduktion eingegangen (2.4.), wobei auch neuere Forschungsergebnisse zur zweitsprachlichen Produktivität mit einfließen. In Abschnitt 2.5. wird die Entwicklung komplexer Sprache im Zuge des Zweitspracherwerbs erläutert. Dabei wird auch ein Überblick über die Entwicklung diskursiver Kompetenzen gegeben, da diese die Grundlage für sprachliches Handeln und Interaktionen bilden. Abschließend wird auf die verschiedenen Formen und Gestaltungsmöglichkeiten früher sprachlicher Förderung eingegangen (2.6.) bevor die vorangegangen theoretischen Erläuterungen mit der Forschungsfrage in einem Fazit (2.7.) zusammengeführt werden.

### 2.1. Mehrsprachigkeit

In der vorliegenden Arbeit wird in Bezug auf die Proband\*innen bzw. die Zielgruppe stets von *mehrsprachigen* Kindern gesprochen. Daher soll an dieser Stelle auf die unterschiedlichen Bedeutungen und Implikationen des Begriffes "Mehrsprachigkeit" eingegangen werden.

Mehrsprachigkeit kann als Überbegriff für jede Form der gesellschaftlichen, institutionellen oder individuellen Verwendung von mehr als einer Sprache verwendet werden, sowie für die unterschiedlichen Formen des Spracherwerbs (vgl. Riehl 2014:9). Hierbei werden nicht nur offizielle Nationalsprachen einbezogen, sondern auch Regional- und Minderheitensprachen, sowie Gebärdensprachen und Dialekte. In diesem Sinne ist Mehrsprachigkeit als Normalfall anzusehen, während Einsprachigkeit eher eine Ausnahme ist (ebd.). Tracy (2007) geht hierbei noch einen Schritt weiter, in dem sie feststellt:

"Demographisch betrachtet ist Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern Normalität [...] aus sprachwissenschaftlicher Perspektive (ist) Einsprachigkeit eigentlich eine Fiktion"

### 2.1.1. Individuelle Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit einer Person bezeichnet die Fähigkeit, zwei oder mehrere Sprachen nebeneinander zu verwenden (vgl. Rakhkochkine 2012:321). Diese individuelle Mehrsprachigkeit kann durch unterschiedliche **Arten des Erwerbs** entstehen. Der bilinguale Erstspracherwerb, der auch als Bilingualismus bzw. Zweisprachigkeit bezeichnet werden kann, umfasst den simultanen Erwerb von zwei Sprachen in der frühen Kindheit (vgl. Ahrenholz 2014:3). Das bedeutet, dass das Kind von Anfang an mit zwei Sprachen konfrontiert ist und somit zwei Erstsprachen (L1) besitzt.

Der Erwerb einer Zweitsprache (L2) kann aber auch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen, hierbei spricht man von einem sukzessiven Zweitspracherwerb (ebd. 5). Häufig wird der Zweispracherwerb durch Altersgrenzen vom Erstspracherwerb getrennt, da veränderte kognitive Prozesse zu einer veränderten Situation der Sprachaneignung führen. Beispielsweise wird ab dem 3. - 4. Lebensjahr vom frühen Zweitspracherwerb gesprochen (vgl. Ahrenholz 2010: 5).

Da mehrsprachige Personen zumeist nicht in allen Sprachen die gleichen Kompetenzen aufweisen, unterscheidet man die Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit nach dem Grad der Sprachbeherrschung. Balanciert Zweisprachige beherrschen beide Sprachen auf einem ähnlichen Kompetenzniveau. Es ist aber auch möglich, dass Erstoder Zweitsprache dominanter sind und besser beherrscht werden (Apeltauer 2003). Da Mehrsprachigkeit allerdings als dynamischer Prozess zu verstehen ist, kann sich die Dominanz einer Sprache in Laufe des Lebens einer mehrsprachigen Person verändern. Sprachliche Kompetenzen sind also nicht statisch, sondern verändern sich im Laufe des

Lebens (Riehl S. 14ff). Bei einem Kind, das beispielsweise mit der L1 türkisch aufwächst, ist diese Sprache zunächst dominant. Im Laufe der schulischen Ausbildung findet dann ein Kompetenzzuwachs in der L2 Deutsch statt. Wenn das Kind keine zusätzliche erstsprachliche Förderung erhält, so kann es sein, dass die Erstsprache stagniert, während sich die Zweitsprache stetig weiterentwickelt. Somit wird die Zweitsprache Deutsch zur dominanten Sprache. Mehrsprachige Menschen verfügen über ein dynamisches Sprachsystem, das ihnen erlaubt, verschiedene Praktiken des mehrsprachigen Sprechens anzuwenden (Riehl 2014: 15). Unter diese Praktiken fallen beispielsweise das "Code-Switching" und das Mischen von Sprachen je nach situativem Kontext (ebd.).

Der Begriff des Semilingualismus (vgl. Hansegard 1968)- also der sogenannten Halbsprachigkeit-bezeichnet einen ungünstigen Erwerbsverlauf, bei dem eine Sprache nur unvollständig erworben wird. Vor allem in Bezug auf bilinguale Erziehung wurde oft vor der Gefahr der "doppelten Halbsprachigkeit" gewarnt, da befürchtet wurde, Kinder könnten keine der beiden Sprachen vollständig auf hohem Kompetenzniveau erwerben. Dies wurde durch neuere Forschungsergebnisse widerlegt, weshalb der Begriff des Semilingualismus zurückgewiesen wurde (vgl. z.B. Wiese 2010).

Im Europäischen Referenzrahmen (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 17) wird die individuelle Mehrsprachigkeit als Vielsprachigkeit oder Plurilingualismus bezeichnet, worunter die Flexibilität eines Menschen verstanden wird, die verschiedenen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen zur Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten einsetzen zu können (Ahrenholz 2014: 5). Dadurch wird der Plurilingualismus vom Multilingualismus abgegrenzt, welcher sich auf die Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft bezieht.

### 2.1.2. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird außerdem durch unterschiedliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen und soziale Kontexte beeinflusst. Denn Sprachen existieren stets nur im Zusammenhang mit einer sozialen Gruppe, welche diese Sprachen gebraucht.

Historisch gesehen ist die Zwei- und Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft in der Regel sehr üblich. Erst durch das Herausbilden von Nationalstaaten und das Entstehen von Nationalsprachen wurde die Einsprachigkeit zur Norm erhoben (Rakhkochkine 2012: 322). Doch auch innerhalb dieser staatlichen Grenzen existieren häufig autochthone Minderheiten, welche sich für ihre sprachlichen Rechte stark machen- in Österreich

beispielsweise Slowenisch in Kärnten und der Steiermark oder Kroatisch im Burgenland.

Die Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft steht außerdem in engem Zusammenhang mit Migrationsbewegungen, welche durch Arbeitsmigration oder Flucht entstehen. Migrierte Familien geben ihre Herkunftssprachen in den allermeisten Fällen (90%) an ihre Kinder weiter, sodass die Sprache der Familie über Generationen erhalten bleibt und verwendet wird (Reich/Roth 2002). Dies führt dazu, dass in Bildungseinrichtungen vor allem in großen Städten und Ballungsräumen eine enorme Vielfalt an Sprachen feststellbar ist (Gogolin et al 2003: 39). In diesem Zusammenhang kritisiert Gogolin (2011) den "monolingualen Habitus der multilingualen Schule", der Mehrsprachigkeit als Ausnahme und als Defizit betrachtet und somit die gesellschaftliche Realität der Mehrsprachigkeit verleugnet. Dies führt dazu, dass mehrsprachige Schüler\*innen stets eine "Mehrleistung" erbringen müssen: sie müssen nicht nur die Inhalte des Unterrichts erarbeiten, sondern auch die Sprache, in der die Inhalte vermittelt werden, verstehen (Gogolin 2011: 122). Dadurch werden mehrsprachige Schüler\*innen im Bildungssystem systematisch benachteiligt, was auch durch internationale vergleichende Studien wie PISA (vgl. Suchan/Höller/Wallner-Paschon 2019) und PIRLS (vgl. Wallner-Paschon/Itzlinger-Bruneforth/Schreiner) gezeigt werden konnte. Mehrsprachige Schüler\*innen erzielen hierbei weit schlechtere Ergebnisse als ihre einsprachigen MitschülerInnen und sind in höheren Schulen (AHS, BHS) unterrepräsentiert, während sie in Sonderschulen überproportional häufig anzufinden sind (vgl. Bacher 2010). Neue Studien (Hippmann et al 2019) kommen allerdings zu dem Schluss, dass nicht nur die Mehrsprachigkeit bzw. der Migrationshintergrund der Schüler\*innen zu Bildungsbenachteiligungen führt, sondern, dass der sozioökonomische Status eine viel größere Rolle spielt.

Letztlich spielt auch das Prestige einer Sprache eine große Rolle für die gesellschaftliche Akzeptanz der Mehrsprachigkeit. Während Sprachen wie Englisch und Französisch durch ein hohes Prestige gekennzeichnet sind und gesellschaftlich akzeptiert sind, ist bei Sprachen wie Serbisch oder Türkisch nicht der Fall (vgl. z.B. Schmitz/Olfert 2013).

### 2.1.3. Institutionelle Mehrsprachigkeit

Unter institutioneller Mehrsprachigkeit versteht man die Verwendung von mehreren Sprachen innerhalb einer Institution (vgl. Riehl 2014). Da dieser Begriff für die

vorliegende Arbeit nur eine sehr geringe Bedeutung spielt, wird an dieser Stelle nicht genauer darauf eingegangen. Es sollte allerdings erwähnt werden, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung im beforschten Kindergarten mehr als 20 Erstsprachen von Kindern verwendet wurden. Ebenso gab es unter den Betreuer\*innen türkisch bzw. serbischsprachige Personen. Diese Umstände reichen jedoch nicht aus, um die beforschte Institution als mehrsprachig zu bezeichnen.

### 2.1.4. Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die vorliegende Arbeit

Abschließend muss angemerkt werden, dass der Begriff der Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Arbeit vor allem in Bezug auf die Zielgruppe und die Proband\*innen eine wichtige Rolle einnimmt. Wenn in weiterer Folge von "mehrsprachigen Kindern" die Rede ist, so wurde dieser Terminus bewusst gewählt, um stereotypisierende Zuschreibungen wie "Kinder mit Migrationshintergrund" oder "Kinder mit Deutsch als Zweitsprache" zu vermeiden. Denn diesen Bezeichnungen liegt "die binäre Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir" (Mecheril/Scherschel 2011:47) zugrunde, welche aus rassismuskritischer Perspektive zu hinterfragen ist. Denn "[d]as Bedingungsgefüge mit dem "rassische" <sup>2</sup> Unterschiede konstruiert werden, operiert mit beweglichen und anpassungsfähigen Imaginationen der kollektiv "Anderen" (Mecheril/Melter 2010: 153).

Ohne hier im Detail auf rassistische Implikationen von Begrifflichkeiten eingehen zu wollen, soll doch berücksichtigt werden, dass sich Rassismus auch in Sprache äußert. Çiçek et. al. (2015) stellen fest, dass eine Trennung von Sprache und Gewalt bei genauerer Betrachtung nicht standhalten kann. Denn Sprache

"[...] reproduziert auch damit verknüpfte gesellschaftliche Strukturen und hat somit eine Wirkung, die Menschen (instrumentell ausgedrückt) vermittels sprachlicher Bedeutungen in unterschiedliche Positionen im sozialen Raum weist." (ebd:4)

Um inferiorisierende Bezeichnungen in diesem Sinne zu vermeiden, keine defizitäre und normative Perspektive auf die kindlichen Fähigkeiten zu reproduzieren, wird daher nachfolgend von "mehrsprachigen Kindern" gesprochen, denn dadurch sollen die Mehrsprachigkeit der Kinder und der Umstand, dass sie Deutsch als Zweitsprache

13

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Die Autoren beziehen sich hierbei auf einen post-kolonialen Rassismusbegriff. Balibar (1990) prägte den Begriff des "kulturellen Rassismus", bei dem nicht mehr biologische Merkmale herangezogen werden, sondern die "Kultur" als Begründung zur Aufrechterhaltung rassistischer Ordnungssysteme dienen.

erwerben, als gesellschaftlicher Mehrwert und Beitrag zur sprachlichen Vielfalt verstanden werden.

### 2.2.Spracherwerb: Allgemein und Hypothesen

Nachdem nun die Ausprägungen und Implikationen des Begriffs Mehrsprachigkeit erläutert wurden, soll in einem weiteren Schritt erklärt werden, welchen Mechanismen der Spracherwerb allgemein und der Zweitspracherwerb im Besonderen unterliegt.

Unter dem Erwerben einer Sprache versteht man meist- im Gegensatz zum Erlerneneinen ungesteuerten und natürlichen Prozess, der "überwiegend ohne Unterricht in alltäglichen Kontaktsituationen" (vlg. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 29) stattfindet. Dies betrifft nicht nur den Erstspracherwerb, der sich durch den sprachlichen Kontakt mit dem familiären Umfeld eines Kindes vollzieht, sondern auch den Zweitspracherwerb. Vor allem dann, wenn ein Migrationskontext vorliegt und die Zweitsprache eine Amtssprache ist, verläuft der Erwerb meist weitgehend ungesteuert in alltäglichen Situationen (Riehl 2014: 11).

Spracherwerb, der in einem institutionellen –beispielsweise schulischen Kontext - stattfindet, wird hingegen als gesteuerter Erwerb bezeichnet und kommt somit dem bewussten Lernen einer Sprache gleich (Riehl 2014: 11). Allerdings sind die Grenzen zwischen Lernen und Erwerben oft fließend (vgl. Oskaar 2003).

Darüber, wie sich der Erwerb einer Sprache vollzieht, gibt es verschiedene Theorien, von denen keine als allgemein gültig betrachtet werden kann. Im Folgenden sollen die wichtigsten kurz beschrieben werden:

Der Behaviorismus erklärt den menschlichen Spracherwerb als

Konditionierungsprozess. Kinder versuchen zunächst die Sprache Erwachsener
nachzuahmen und erwerben die Sprache in weiterer Folge durch Versuch und Irrtum.

Korrekte sprachliche Versuche von Kindern werden durch Erwachsene positiv verstärkt,
falsche Versuche werden zurückgewiesen (Kniffka/Siebert-Ott 2012:32). Im Gegensatz
dazu erklären kognitivistische Theorien den Spracherwerb bzw. die sprachliche
Entwicklung von Kindern mit der allgemeinen geistigen, kognitiven Entwicklung. Die
Sprachentwicklung geht demnach einher mit anderen kognitiven Entwicklungen wie
beispielsweise der Symbolisierungsfähigkeit (ebd.). Eng verbunden mit
kognitivistischen Theorien ist der sogenannte Nativismus. Dieser nimmt an, dass die
kognitive Reifung allein nicht ausreicht, um eine Sprache erfolgreich zu erwerben.

Angenommen wird, dass der Mensch über ein angeborenes System (Language Acquisition Devise) verfügt, um sprachliche Muster zu verarbeiten. Diese Ansätze basieren auf dem Modell der Universalgrammatik nach Noam Chomsky, das besagt, dass Strukturen des Spracherwerbs angeboren sind (ebd.). Begründet wird dies damit, dass der Erstspracherwerb ungeachtet der komplexen Strukturen einer Sprache immer erfolgreich ist und in sehr kurzer Zeit stattfindet (ebd.).

Doch wie vollzieht sich der Spracherwerb? Welche Mechanismen und Voraussetzung sind notwendig, um eine Erst- Zwei- oder Fremdsprache erfolgreich zu erwerben? Dazu wurden Hypothesen aufgestellt, von denen keine bislang keine als allgemein und umfassend gültig bewiesen werden konnte. Diese Hypothesen werden nachfolgend erläutert und in den Kontext des Forschungsthemas gesetzt.

Die Input-Hypothese (Krashen 1982), schreibt dem sprachlichen Input eine besondere Bedeutung für den Spracherwerb zu. Sie besagt im Wesentlichen, dass sprachlichen Strukturen auf natürliche Weise automatisch gelernt werden, wenn der sprachliche Input verständlich ist und wiederholt stattfindet (vgl. Henrici 1995:13). Dabei muss der/die Lernende zunächst einen Unterschied zwischen seinem/ihrem aktuellen Sprachstand und der neuen, zu erwerbenden Struktur feststellen. Die zu erwerbende Struktur muss also eine Stufe über der sprachlichen Kompetenz des/der Lernenden liegen und wird von Krashen mit "i+1" bezeichnet (ebd.). Anschließend muss der Input wiederholt werden, um die neue Struktur endgültig zu erwerben (ebd.). Krashens Modell wurde bereits umfangreich kritisiert und zum Teil widerlegt. Der Grundgedanke der Input-Hypothese, nämlich dass der Input eine Stufe komplexer sein muss, als es der aktuellen Kompetenz des Lernenden entspricht, spiegelt sich auch Vygotskijs Konzept der "Zone der nächsten Entwicklung" wider, worauf in 2.3.2. eingegangen wird.

Die Input-Hypothese gilt als Vorläuferin der Interaktionshypothese, die der sprachlichen Interaktion die größte Bedeutung für den Spracherwerb beimisst und dies damit begründet, dass wechselseitige Kommunikation für den Spracherwerb effizienter ist als einseitiger Input (ebd. 15). Die Interaktionshypothese ist für die vorliegende Arbeit von immenser Bedeutung. Bruner (1983) betonte die Bedeutung der Interaktion für den Spracherwerb: für ihn bildet die Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem eine zentrale Rolle im frühen Erwerb von Semantik, Syntax und Pragmatik. Erwachsene haben hierbei die Aufgabe sogenannte "frames", also Strukturen der Kommunikation als Basis der Interaktion zu vermitteln. (vgl. Grießhaber 2010; 19f). Diese erworbenen

"frames" dienen wiederum als Hilfsmittel des Spracherwerbs. Dabei geht es nicht darum, dass das Kind lernt, den Erwachsenen zu imitieren, sondern "es muss die zum Partner komplementären Handlungsteile im Kommunikationsprozess erkennen und ausfüllen." (ebd.:20).

Allerdings kann auch die Interaktionshypothese keine allgemein gültige, allumfassende Erklärung für den Spracherwerb liefern. Kritik wurde u.a. von Ellis (1991; 109ff) geübt, welche feststellte, dass die Rolle des Outputs unberücksichtigt bleibt. Weiters ist es empirisch kaum möglich, das Verhältnis zwischen Interaktion und Spracherwerb festzustellen (vgl. Henrici 1995:16).

Weiterentwickelt wurde dieser Gedanke im Rahmen der Output-Hypothese (Swain 1985), welche feststellt, dass Interaktion und Input für den Spracherwerb wichtig sind, aber nicht zu sprachlicher Korrektheit führt. Dies vermag nur der aktive Gebrauch einer Sprache (Output) zu leisten, da Lernende hierbei angeregt werden, Hypothesen über eine Sprache zu überprüfen und somit auch formale Aspekte zu verarbeiten (ebd. 17). Weiters erzeugt der sprachliche Output für Lernende die Notwendigkeit, alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen einzusetzen, um beim Gegenüber Verstehensprozesse zu erzeugen. Bei der Produktion von Sprache spielen formalsprachliche Aspekte wie Syntax und Morphologie eine viel wichtigere Rolle als beim Verstehen von Input (ebd.).

Auch wenn keine der hier beschriebenen Hypothesen eine allgemein gültige, universelle Erklärung für den Spracherwerb darstellt, so können sie in Verbindung als verschiedene Teilkomponenten für einen gelungenen Spracherwerb betrachtet werden. Vor die vorliegende Arbeit wird davon ausgegangen, dass sowohl reichhaltiger, regelmäßiger und sich wiederholender Input im Sinne der Input-Hypothese, als auch die Möglichkeit Output zu produzieren und Sprache aktiv anzuwenden für den erfolgreichen Spracherwerb notwendig sind. Die bedeutende Rolle der sprachlichen Interaktion, welche nicht nur Input und Output, sondern auch das Verwenden sprachlicher Handlungsmuster und das Erzeugen von Verstehensprozessen miteinschließt, bildet die wichtigste theoretische Grundlage für diese Arbeit. (siehe 2.3.2)

### 2.3. Zweitspracherwerb

Während die Definition der Erstsprache recht eindeutig ist – dies ist in der Regel die Sprache, die ein Kind als erstes im familiären Umfeld erwirbt- ist die Definition der Zweitsprache weniger einfach.

Die Zweitsprache wird von der Erstsprache meist durch das Alter des Lernenden zum Zeitpunkt des Erwerbs abgegrenzt. Ab dem dritten bis vierten Lebensjahr wurde die Erstsprache bereits erworben und veränderte kognitive und neuronale Strukturen sprechen dafür, dass sich die Situation des Spracherwerbs in diesem Alter verändert hat (Ahrenholz 2014: 5). Daher spricht man ab hier vom frühkindlichen Zweitspracherwerb. Dieser wird wiederum vom Zweitspracherwerb erwachsener Lernender unterschieden, da ab der Pubertät psychische und kognitive Prozesse, welche den Spracherwerb beeinflussen, bereits abgeschlossen sind (ebd.). Lenneberg (1967) prägte in Bezug auf die veränderten kognitiven Prozesse im Zusammenhang mit dem Spracherwerbsalter den Begriff der "kritischen Perioden", also bestimmten Phasen im Lebensalter, in denen das menschliche Gehirn besonders aufnahmefähig für bestimmte sprachliche Reize sein soll. Neuere Forschungsergebnisse (vgl. dazu Rausch/Schaner-Wolles 2011: 144) zeigen jedoch, dass die Entwicklung des Gehirns mit der Pubertät keineswegs abgeschlossen ist. Allerdings ist es nach wie vor sinnvoll, den Zweitspracherwerb von Kindern von dem der Erwachsenen abzugrenzen, da es wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Erwerbsverläufen gibt (Ahrenholz 2014: 6).

Der Zweitspracherwerb kann gesteuert oder ungesteuert stattfinden. Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb ist der/die Lernende anderen und teilweise weit schwierigeren Bedingungen unterworfen, da komplexe Kommunikationssituationen im Alltag bewältigt werden müssen, dafür allerdings nur sehr begrenzte sprachliche Mittel zur Verfügung stehen (ebd: 9). Der Zweitsprachenerwerb findet im Gegensatz zum Fremdsprachenlernen meist im Zielsprachenland bzw. im Umfeld der Zielsprache statt und führt häufig zu einer hohen Sprachkompetenz, die sich einem erstsprachlichen Kompetenzniveau stark annähert (vgl. Sevinç 2011:245).

### 2.3.1. Hypothesen zum Zweitspracherwerb

Zum Zweitspracherwerb und darüber, wie dieser von der Erstsprache beeinflusst wird, gibt es ebenfalls mehrere Hypothesen, von denen keine allgemein und umfassend gültig ist (vgl. Grieshaber 2010:127). Die Identitätshypothese basiert auf kognitivistischen und nativistischen Theorien und geht davon aus, dass die Erstsprache für den Zweitspracherwerb keine besondere Rolle spielt. Es wird angenommen, dass der Zweitspracherwerb denselben Prinzipien und Entwicklungsverläufen folgt, wie der Erstspracherwerb (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 34). Im Gegensatz dazu geht die Kontrastivhypothese, behavioristischen Ansätzen folgend, davon aus, dass die

Entwicklungen im Zweitspracherwerb stark von der Erstsprache abhängen und von ihr beeinflusst werden (ebd.:35).

Für die vorliegende Arbeit ist die Interlanguage-Hypothese von besonderer Relevanz. Selinker (1972) geht davon aus, dass die Äußerungen eines Sprachenlernenden instabil sind und sich von den Normen der Ausgangs- und der Zielsprache unterscheiden. Die neue Sprache, die dadurch entsteht, die sogenannte "Interlanguage", folgt ihrem eigenen (instabilen) Regelsystem. Diese "Zwischensprache" ist daher nicht als fehlerhafte, unvollkommene Version der Zielsprache zu verstehen, sondern als sprachliches System mit eigenen Ausdifferenzierungen, welche in Form von Erwerbsfortschritten beschreibbar ist (vgl. Grießhaber 2010; 128).

Der Zweitspracherwerb wird natürlich auch vom sozialen, familiären und gesellschaftlichen Umfeld positiv oder negativ beeinflusst. Neben der Einstellung der Eltern bzw. der Familie zur Erst- und zur Zweitsprache, Motivation und anderen Faktoren, sind hier die Formen des Inputs und des Outputs (siehe Input-Hypothese und Output-Hypothese) von großer Bedeutung. Aus Basis einer umfassenden Untersuchung leiteten Krashen et.al. (1982) Strategien für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb heraus. Sie betonten in diesem Zusammenhang den Einsatz der "natürlichen Kommunikation für kommunikative Zwecke" (vgl. Sevinç 2011:267). Diese "natürliche Kommunikation" umfasst einerseits den verständlichen Input, der nach Krashen stets ein wenig komplexer sein sollte, als es der Kompetenz des Lernenden entspricht (siehe 2.2.1). Andererseits sollen Äußerungen durch außersprachliche Hinweise unterstützt werden, um das Verständnis zu sichern, so wie dies bei der child-directed-speech der Fall ist. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen auch Tharp und Gallimore (1988), wenn sie feststellen, "dass Spracherwerb am besten erzielt wird, wenn eine bedeutsame Interaktion mit anderen in der Zielsprache erfolgen kann" (zitiert nach Sevinç 2011:267). Ebenso hat die Gestaltung des Kommunikationskontextes Einfluss auf den Spracherwerb (Cummins 1984): findet eine kontexteingebundene Kommunikation statt, so werden Informationen durch kontexteingebettete Hinweise (z.B. Mimik, Gestik, Tonfall) verständlicher. Ist der Kontext allerdings reduziert, so lassen sich weniger Informationen über die Bedeutung der Aussage finden, wie beispielsweise bei einer schriftlichen, kurzen Notiz (ebd.).

### 2.3.2. Bedeutung der Interaktion für den Zweitspracherwerb

Wie bereits gezeigt werden konnte, kommt der sprachlichen Interaktion eine äußert bedeutsame Rolle für den Erst- und den Zweitspracherwerb zu. Daher soll an dieser Stelle geklärt werden, wie die Interaktion den kindlichen Spracherwerb beeinflusst.

Forschungen im Bereich der kindlichen sprachlichen Interaktion beziehen sich häufig auf Lev Vygotski, der als einer der ersten Forscher kindliche Äußerungen untersuchte. Vygotski (2002) konnte zeigen, dass die Interaktion eines Kindes mit sprachlich kompetenteren Partner\*innen in einer komplexeren Kompetenzstufe stattfindet, als es der Entwicklung des Kindes entspricht. Vygotski bezeichnet diese Form der Interaktion als "Zone der nächsten Entwicklung" (ZNE). Dies trifft vor allem auf die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern zu, wobei der Erwachsene die Entwicklung des Kindes durch Hilfestellung und Instruktionen dabei unterstützt, ein Problem bzw. eine Aufgabe gemeinsam zu bewältigen. Dadurch wird das Kind angeregt, sich mit neuen und komplexeren Aufgaben zu beschäftigen und weiterzuentwickeln, indem es die Handlungen der kompetenteren Partner\*innen nachahmt. Das Verhalten der kompetenteren Partner\*innen wird in diesem Zusammenhang auch als "scaffolding" bezeichnet:

"Der kompetentere Partner erzeugt in der Interaktion- vermittelt durch Sprechenunterstützende Bedingungen, die den Lernenden anregen, seine aktuellen Fertigkeiten und sein vorhandenes (Sprach-) Wissen zu erweitern. Dies gelingt in der Regel aber nur, wenn es in der Domäne der ZNE stattfindet, in der das Lernen am produktivsten ist." (Lengyel 2009; 129)

Die Rolle des kompetenteren Partners muss allerdings nicht zwangsläufig durch einen Erwachsenen besetzt werden. Donato (1994) konnte zeigen, dass "scaffolding" auch zwischen Peers stattfinden kann. Henrici (1995) versuchte, die Interaktionshypothese und deren Effekte auf den Spracherwerb (bzw. das Fremdsprachenlernen) mittels diskursanalytischer Verfahren empirisch zu untersuchen. Er kommt zu einem differenzierten Bild über die Effizienz von Interaktion, bei der der Ablauf der Interaktion für den Erfolg des Spracherwerbs verantwortlich ist. Er stellt fest, dass der Interaktionsprozess hohe Anforderungen an die "Management"-Fähigkeiten aller Beteiligten stellt, vor allem aber an die kompetenteren Partner\*innen³, denen die Aufgabe zukommt, Formulierungs- und Verständnisprobleme zu antizipieren (Henrici 1995: 151). Außerdem müssen sich kompetentere Partner\*innen an die Eigenarten und

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Henrici spricht hierbei von "Muttersprachlern", welchen im methodologischen Setting dieselbe Rolle zukommt wie kompetenteren Partner\*innen.

Gewohnheiten der Lernenden anpassen (ebd. 152). Besonders günstig für den Spracherwerb sind Interaktionen dann, wenn sie in ungesteuerten Situationen mit kooperativen Aushandlungen stattfinden, also aus einem Frage-Antwort-Schema ausbrechen (ebd.151) Des Weiteren erscheint es besonders förderlich für die sprachliche Interaktion zu sein, wenn die Lernenden eine hohe Eigenaktivität bei der Problembearbeitung und -lösung zeigen (ebd.). Sprachliche Handlungsmuster wie Bestätigung, Reformulierung, Vervollständigung, Fragen und Erklärungen sind besonders effizient für den Spracherwerbsprozess. Außerdem konnte Henrici zeigen, dass eine intensive Aushandlungen und Problembearbeitung erfolgreich verlaufen, während vage Aushandlungen zu keinem positiven Ergebnis kommen (ebd.). Letztlich kommt er zu dem Schluss, dass im Fremdsprachenunterricht "mehr Möglichkeiten für kooperatives Handeln geschaffen werden [sollten], in dessen Rahmen explizite verständnis- und produktionssichernde Verfahren einen größeren Raum einnehmen können, ohne die ein systematischer und gründlicher Erwerb nicht möglich ist." (ebd 152). Die vorliegenden Forschungsergebnisse beziehen sich allerdings auf einen konkreten Lehr-Lern-Kontext, also auf gesteuertem Spracherwerb und auf erwachsene Lernende. Mit Einschränkungen können diese allerdings auch auf kindliche Interaktion im tendenziell ungesteuerten Zweitspracherwerb übertragen werden.

Hinweise auf die spezifischen Charakteristika kindlicher sprachlicher Interaktion im institutionellen Rahmen des Kindergartenalltags lieferte Lengyel (2009). Sie untersuchte sprachlich-interaktive Prozesse in Kindertageseinrichtungen und erfasste diese u.a. in einem situativen Rahmen. Sie konnte zeigen, dass in Kind-Kind-Interaktion die häufigste Spielform Konstruktionsspiele sind und dass Rollenspiele ab dem fünften Lebensjahr stark zunehmen (Lengyel 2009: 242). Regelspiele finden am häufigsten mit Erwachsenen oder mit älteren Kindern statt (ebd.). Die häufigste Interaktionsform zwischen Kindern und Erwachsenen sind Literacy-Aktivitäten und Gespräche, welche "die Herauslösung sprachlicher Zeichen aus dem Kontext fördern und den Erwachsenen (...) eine hohe Bedeutung als Begleiter dieser Situationen zukommt" (ebd). Anhand von Beobachtungen zeigte Lengyel, welche sprachlich-interaktiven Prozesse mit welchen Spielformen und Aktivitäten einhergehen. Auch Lengyel (2009; 144 ff) betont die Bedeutung der Interaktion für den Erst- und Zweitspracherwerb. Denn sowohl Erst- als auch früher Zweitspracherwerb zeichnen sich durch imitative und implizite Lernvorgänge aus, vor allem wenn das Kind die Sprache in interaktiven Alltagssituationen erlebt. Daher bezeichnet Lengyel den Spracherwerb als "Produkt des

Zusammenwirkens von interaktiven und kognitiven Konstruktionsprozessen" (ebd.), wobei die Interaktion als äußerliche Handlung die Verbindung zwischen den interagierenden Subjekten darstellt (ebd.) In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Erwachsene in Interaktionen mit Kindergartenkindern als Modell oder Partner beim Aufbau einer Handlungskompetenz sein können. Auch bei Interaktionen mit Peers ist es aufklärungsbedürftig, ob und wie sich Kinder in der Sprachaneignung gegenseitig unterstützen. Der Interaktion mit Peers kommt nach Lengyel (ebd ;170) eine besondere Bedeutung zu, da diese im Kindergartenalltag häufiger ist als die Interaktion mit Erwachsenen und somit das zentrale Interaktionssetting für den Zweitspracherwerb darstellt (ebd.).

### 2.4. Mündliche Sprachproduktion

Da in der vorliegenden Arbeit die Produktion komplexer Sprache mehrsprachiger Kinder gemessen werden soll, ist es notwendig auf die spezifischen Charakteristika mündlicher Sprachproduktion einzugehen. Die Mündlichkeit ist als spezifisches Charakteristikum des kindlichen Zweitspracherwerbs zu betrachten, da Kindern schriftbasierte Fertigkeiten wie Leseverstehen- mit Ausnahme von dem Vorlesen durch Erwachsene, welches allerdings wiederum über das Medium Mündlichkeit übermittelt wird - und Schreiben nicht zur Verfügung stehen. Die mündliche Sprachproduktion, also das Sprechen, ist eine produktive und mündliche Fertigkeit, die gewissen Besonderheiten unterliegt, auf die an dieser Stelle eingegangen werden soll.

Das Sprechen steht als Fertigkeit immer in einem kommunikativen und interaktiven Kontext und ist daher stets an bestimmte Gesprächskonventionen geknüpft (Suhrkamp 2010:292). Da der Verlauf eines Gesprächs nicht planbar und nicht vorhersehbar ist, erfordert das Sprechen einen hohen Grad an Spontanität und Flexibilität durch die Gesprächsteilnehmenden (ebd.). Außerdem ist das Sprechen eng verknüpft mit suprasegmentalen Elementen, also Prosodie, Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke, sowie mit non- bzw. paraverbalen Äußerungen (ebd.). Weitere Besonderheiten des Sprechens sind die Verwendung von Füllwörtern (z.B.: ähm, so, also), Kurzformen (z.B.: "ins Haus" statt "in das Haus"), und diskursiven Markern (z.B. "Okay", "Ach so"). Sprechen ist hängt stark zusammen mit sprachlicher Handlungskompetenz (siehe unten) und erfordert von Lernenden die Fähigkeit sich in der Interaktion adressatengerecht verständlich zu machen und eigene Bedürfnisse auszudrücken (ebd). Im Rahmen der Interaktion müssen Beteiligte bereit sein, initiierende und reagierende Rollen einzunehmen sowie sich auf Sprecherwechsel einzulassen (ebd).

Die Sprachproduktion verläuft bestimmten Phasen: In der Phase der Makroplanung finden Überlegungen zu Inhalt und Organisation des Sprechens statt, anschließend werden in der Phase der Mikroplanung lexikalischer Strukturen und Wörter aus dem mentalen Lexikon abgerufen (ebd). Erst in der letzten Phase wird die sprachliche Äußerung formuliert und realisiert (ebd.) Für die vorliegende Arbeit ist vor allem das interaktive Sprechen von Bedeutung, welches dem Ziel folgt, das sprachliche Miteinander in der Kommunikation zu fördern und "[d]ie Fähigkeit zur Interaktion, zum Zuhören und adäquaten Reagieren unter Berücksichtigung kultureller Aspekte [...]" anzuregen (Suhrkamp 2010: 293).

Koch und Österreicher (1986) unterscheiden Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht nur anhand des Mediums, über das die Sprache produziert wird – also des Sprechens bzw. Schreibens, sondern auch anhand des konzeptionellen Charakters. So kann mündliche Sprache auch konzeptionelle Merkmale der Schriftlichkeit aufweisen, wenn beispielsweise ein Vortrag gehalten wird. Umgekehrt kann ein medial schriftlicher Text konzeptionell mündlich sein, beispielsweise wenn ein Gespräch niedergeschrieben wird. Mediale Mündlichkeit unterscheidet sich von Schriftlichkeit durch den flüchtigen Charakter sowie die Unmittelbarkeit (Ahrenholz 2014b:173). Die Interaktion zwischen Hörer\*in und Sprecher\*in führt zu einer verstärkten Verwendung von Ellipsen, Abbrüchen, Konvoluten, Satzabbrüchen und kooperativen Konstruktionen (ebd.). Wenn sich Sprecher\*in und Hörer\*in im gleichen Wahrnehmungsraum befinden, erlaubt dies deiktische Verweise innerhalb des Raumes und erfordert gleichzeitig eine pragmatische Anpassung an den situativen Kontext (ebd.). In der Deutschdidaktik und in den meisten Lehrplänen und Curricula kommt der mündlichen Sprachproduktion eine wichtige Rolle zu. Wissenschaftlich ist die mündliche Sprachproduktion von mehrsprachigen Kindern allerdings noch nicht restlich erforscht. In den Bereichen Phonologie, Lexik, Syntax und Morphologie liegen zwar bereits wichtige Erkenntnisse vor, wie sich die Mündlichkeit auf die Lernersprache auswirkt, in den Bereichen Pragmatik und Diskurs, welche für die vorliegende Arbeit von wesentlicher Bedeutung sind, wurde hingegen eher wenig geforscht. Auch in Bezug auf mündliche Diskurse gibt nur wenige fundierte Kenntnisse, die meisten Forschungen in diesem Bereich beschäftigen sich mit elizitiertem Erzählenandere Diskursarten wurden bisher von der Zweitspracherwerbsforschung nicht behandelt (Ahrenholz 2014b:173).

### 2.4.1.Zweitsprachliche Produktivität

Die Sprachproduktion wirkt sich in mehrfacher Weise positiv auf den Zweitspracherwerb aus. Einerseits wird durch Sprachproduktion das gesamte bewusste und unbewusste Sprachwissen der Lernenden aktiviert, andererseits wird Sprache meist in Konversationssituationen produziert, was wiederum zur Produktion von Input führt (Sevinç 2011:251). Die Fähigkeit verständlichen Output zu produzieren, wird als kommunikative Kompetenz bezeichnet. Diese umfasst die folgenden Komponenten (Canale 1984 zitiert nach Sevinç 2011:252):

Die grammatische Kompetenz beinhaltet sprachliche verbale und non-verbale Kodes mit lexikalischen Elementen und deren Bedeutung, sowie Regeln der Morpho-Syntaktik und der Aussprache (ebd). Ein mehrsprachiges Kind, das Deutsch als Zweitsprache erwirbt, muss also zunächst über einen ausreichenden Wortschatz verfügen und in der Lage sein, diese lexikalisch-semantischen Einheiten zu einer morpho-syntaktischen Einheit –also einem Satz- zu verbinden. Des Weiteren muss diese Aussage korrekt betont und ausgesprochen werden, um für andere Kommunikationsteilnehmende verständlich zu sein. Die soziolinguistische Kompetenz beschreibt die Anwendung des adäquaten Sprachgebrauchs und den Einsatz verschiedener semantischer und formaler Aspekte in unterschiedlichen Kontexten (ebd.). Das Kind muss über die Kompetenz verfügen, kulturell geprägte sprachliche Handlungsmuster richtig einzuschätzen und anzuwenden. Unter Diskurskompetenz versteht man die Fähigkeit, Bedeutungen zu interpretieren und sprachformale Aspekte zu kombinieren, sodass zusammenhängende Texte entstehen (ebd.). Die **strategische Kompetenz** umfasst das Beherrschen von verbalen und non-verbalen Strategien zu Gestaltung effektiver Kommunikation (ebd.). Dazu gehört für beispielsweise das Umschreiben von Ausdrücken, die auf der lexikalisch-semantischen Ebene nicht zur Verfügung stehen. Aus dieser Klassifizierung wird ersichtlich, dass die kommunikative Kompetenz eine Vielzahl sprachlicher und nicht-sprachlicher Kompetenzen erfordert, die im Zusammenhang mit den Zweitspracherwerb entwickelt werden müssen.

Einige der wenigen Forschungsarbeiten, die sich mit der zweitsprachlichen Produktivität von mehrsprachigen Kindergartenkindern beschäftigt, stammt von Röhner und Hausmann (2015). Im Rahmen einer explorativen Längsschnittstudie untersuchten sie die sprachliche Produktivität von mehrsprachigen Kindern im letzten Kindergartenjahr sowie im ersten Jahr der Grundschule. Dabei konnte überraschenderweise gezeigt werden, dass die sprachliche Produktivität mehrsprachiger

Kinder in der Grundschule im Vergleich zum Kindergarten eher abnimmt (ebd. 89). Während die zweitsprachliche Produktivität mehrsprachiger Kinder im vorletzten Halbjahr des Kindergartens noch eher gering ist (durchschnittlich 26, 6 Äußerungen in 45 Minuten), steigt diese im letzten Halbjahr stark an (durchschnittlich 37, 4 Äußerungen in 45 Minuten) (ebd. :78). Dahingegen sinkt die Quantität der Äußerungen im ersten Halbjahr der Grundschule auf 11,8 Äußerungen bzw. 13,5 Äußerungen pro 45 min. im zweiten Halbjahr. (ebd.) Auch konnte festgestellt werden, dass die Komplexität des Satzbaus in der Grundschule im Vergleich zum Kindergarten nicht ansteigt. (ebd. 79) Besonders interessant zeigt sich auch eine Differenzierung nach Gesprächspartnern:

"Sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule hatten die Äußerungen der Einwandererkinder in Gesprächen mit Erwachsenen einen weniger komplexen Satzbau als in Gesprächen mit anderen Kindern." (ebd. 80)

Weiters konnten im Rahmen der Studie drei sprachproduktive Kommunikationssituationen des Kindergartenalltags identifiziert werden: Brettspiele und Regelspiele erfordern eine gemeinsame Verständigung über das Spiel mit den beteiligten Spielpartner\*innen, sowie das Aufnehmen, Regulieren, Aufrechterhalten und Beenden des Spieles (ebd. 81). Dies führt zur Verwendung einfacher Aussage-, Aufforderungs- und Befehlssätze, um den Spielverlauf aufrecht zu erhalten (ebd.). Je nach Art und Ziel des Spieles werden Zahlwörter, Farbadjektive und Steigerungsformen von Adjektiven erworben bzw. angewendet (ebd. 83). Besonders wichtig bei der Interaktionssituation Regelspiel ist, dass sie "durch ihren stringenten Rahmen als Erprobung- und Erfahrungsfeld beim Erwerb der Zweitsprache dienen kann." (ebd. 84). Die klare Strukturierung dieser Kommunikationssituation "bietet den sprachlernenden Kindern die Möglichkeit, sprachliche Vorbilder aufzugreifen und innerhalb eines klaren Rahmens eigenaktiv zu erproben. "(ebd.). Dies trifft ebenso auf die Interaktionen beim Basteln, Werken und Malen zu, wobei hier zusätzlich ein reflexiver Sprachgebrauch im Vordergrund steht (ebd.). Rollenspiele hingegen erfordern eine höhere sprachlichinteraktive Aushandlungen, da der Spielverlauf und die Aufrechterhaltung des Spiels in dialogischer Weise und durch Schaffung symbolischer Kontexte ausverhandelt werden muss (Röhner/Hausmann 2015:85). Außerdem ist der sprachliche Interaktionsrahmen viel weniger strukturiert als beim Regelspiel und folgt einer vergleichsweise sehr freien Verlaufsform. Sehr gegensätzlich hingegen zeigt sich die zweitsprachliche Produktivität bei Konstruktionsspielen bzw. Freispielen am Teppich. Diese sind eher von handlungsbegleitendem, egozentrischen Sprechen geprägt und erfordern kaum dialogische Kommunikation (ebd.88).

An diese Ergebnisse knüpft das vorliegende Forschungsprojekt an, um herauszufinden, in welchen Kommunikationssituationen des Kindergartenalltags mehrsprachige Kinder besonders häufig komplexe und lange Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch produzieren.

### 2.4.2. Handeln in der Zweitsprache - Diskursive und pragmatische Kompetenz

Die eingangs erläuterte Forschungsfrage ist eng verknüpft mit pragmatischem und diskursivem Handeln, dem für den Zweitspracherwerb eine hohe Bedeutung zukommt.

Durch die sogenannte "pragmatische Wende" der 70er Jahre unter dem wesentlichen Einfluss Bühlers, erhielt der Handlungscharakter von Sprache eine neue Bedeutung. Bühler (1982: 25 zitiert nach Lengyel 2009: 89) zeigte mit seinem Organonmodell die Funktion von sprachlichen Zeichen als Werkzeug auf, die dazu dienen einen Bezug zwischen Sender\*in, Empfänger\*in und Gegenständen und Sachverhalten in der realen Welt herzustellen. Bühlers Theorie wurde im Rahmen der funktionalen Pragmatik weiterentwickelt. Sprachliches Handeln wird hierbei als "Sprecher-Hörer-Interaktion" verstanden, die durch den Zweck der gemeinsamen Handlung bzw. Handlungsabfolge organisiert und gesteuert wird. (Ehlich 1991:131 zitiert nach Lengyel 2009: 94). Dabei ist die sicht- und hörbare Realisierung der Sprechhandlung (Oberflächenstruktur) stets durch ein historisch-kulturell geprägtes und anerkanntes Handlungsmuster determiniert (Tiefenstruktur) (ebd.). Im Rahmen des Spracherwerbs erlernen Kinder Wissen über diese Handlungsmuster und erlangen über die Aneignung von Strukturen der formalsprachlichen Kooperation die sogenannte diskursive Kompetenz. (vgl. Lengyel 2009: 95).

Die diskursive Kompetenz schließt auch die "Befähigung zum egozentrischen, handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Fantasiewelten" (ebd.) ein. Die Entwicklung diskursiver Kompetenzen geht einher mit der Entwicklung von Welt- und Situationswissen, sowie dem Aufbau kommunikativer Routinen, die im Wesentlichen durch Bezugspersonen erzeugt werden. (ebd.). So entwickeln Kinder "die Fähigkeit, Sprache zum Erreichen der eigenen Ziele zu gebrauchen und die Handlungsziele von anderen durch deren sprachliche Handlungen zu entschlüsseln" (ebd.) Dafür muss die Fähigkeit des Perspektivenwechsels entwickelt werde: um sicherzustellen, dass die eigenen Äußerungen verstanden wurden, lernen Kinder sich in Kommunikationspartner\*innen hineinzuversetzen und Perspektiven des

Gegenübers zu übernehmen. Im Rahmen der funktionalen Pragmatik ist die Interaktion zwischen Kommunikationspartner\*innen besonders ausschlaggebend:

"Grundlage für die Entwicklung von Sprachhandlungsfähigkeit sind demnach Interaktionsprozesse, die wiederum die Basis für die Koordination der kommunikativen Absichten von Bezugspersonen und Kind bilden" (ebd.; 97).

Ehlich (2005 zitiert nach Lengyel 2009: 97) verortet bezüglich der kindlichen Entwicklung von diskursiver Kompetenz allerdings eine Forschungslücke, da sich die meisten Untersuchungen in diesem Bereich nur mit elizitiertem Erzählen oder der Kooperation in Rollenspielen befassen. In dem geplanten Forschungsprojekt soll allerdings nicht die diskursive Kompetenz von mehrsprachigen Kindergartenkindern gemessen werden. Vielmehr stellen diskursive und pragmatische Kompetenzen den theoretischen Handlungsrahmen zur Verfügung, in dem die zweitsprachliche Produktivität und Komplexität erforscht werden soll. Es wird also eine Verbindung zwischen den sprachlichen Handlungsmustern, die Kinder im Rahmen ihrer diskursiven Kompetenz verwenden, und der Produktion komplexer Sprache hergestellt.

### 2.5. Komplexe Sprache

# 2.5.1. Konzeptionelle Schriftlichkeit, Kognitiv- Akademische Sprache, Bildungssprache

Wie bereits in 2.4. erwähnt, kann Sprache anhand von Medium und Konzeption unterschieden werden. Was Koch und Österreicher (1986) als konzeptionelle Schriftlichkeit bezeichnen, lässt sich mit dem Konzept der "Cognitive Academic Language Proficiency" (CALP) nach Cummins (1979) gleichsetzen. In beiden Konzepten geht es um die Herausbildung einer komplexen Sprache, die über die Alltagssprache hinausgeht. Der Begriff der konzeptionellen Schriftlichkeit nach Koch/Österreicher bezieht sich auf (mündliche) Sprache, die tendenziell den Strukturen der Schriftlichkeit folgt. Cummins wiederum grenzt die kognitiv- akademische Sprache CALP von der Alltags- oder Kommunikationssprache "Basic Interpersonal Communication Skill" (BICS) ab. Eine ähnliche Differenzierung treffen Gogolin/Lange (2011), wenn sie zwischen "Alltagssprache" und "Bildungssprache" unterscheidet. Während Alltagssprache bzw. BICS in der Zweitsprache allgemein relativ leicht und in kurzer Zeit erworben werden, benötigt die Herausbildung einer kognitiv- akademischen Bildungssprache eine gezielte Förderung über einen längeren Zeitraum (5-7 Jahre) (Gogolin/Lange 2011): Die Unterscheidung zwischen den beiden sprachlichen Codes lässt sich an der Ausdrucksfähigkeit der Kinder festmachen. Kinder, deren BICS gut

entwickelt ist, können "im vertrauten Rahmen, mit vertrauten Personen erfolgreich kommunizieren" (Fried, 2009: 28). Kinder mit gut ausgebildeten kognitiv-akademischen Register dagegen "können sich bereits kontextfrei und präzise ausdrücken. Sie verfügen nämlich über einen distinktiven, zum Teil auch schon abstrakten Wortschatz sowie differenzierte morphosyntaktische Strukturen." (ebd.).

Der Erwerb des bildungssprachlichen Registers trägt wesentlich zum Bildungserfolg mehrsprachiger Kinder bei. Denn diese "Sprache der Distanz" ist notwendig, um dem Schulunterricht zu folgen und gestellte Aufgaben in allen Fächern bewältigen zu können. Häufig verstellen leider gut ausgebildete alltagssprachliche Kompetenzen, den Blick auf fehlende kognitiv-akademische sprachliche Fertigkeiten, was dazu führt, dass die Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder in der Zweitsprache überschätzt wird (ebd.37). Die Herausbildung kognitiv-akademischer Fertigkeiten in der Zweitsprache und deren gezielte Förderung können also einen wesentlichen Beitrag zur Verminderung von Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Kinder leisten und deren Partizipation an Bildungsprozessen massiv erhöhen. Da bildungssprachliche Kompetenzen bei Schuleintritt bereits vorausgesetzt werden, kommt den elementarten Bildungseinrichtungen und insbesondere der frühkindlichen Sprachförderung eine äußerst wichtige Rolle in der Vermittlung dieser Fertigkeiten und der damit einhergehenden Reduktion von Bildungsbenachteiligung zu.

### 2.5.2 Komplexe Äußerungen

Die oben beschriebene kognitiv-akademische Sprache zieht sich als eigenes Register durch alle Bereiche einer Sprache (Phonologie, Morphologie, Syntax, Pragmatik, Diskurs) und weist trotzdem spezifische linguistische Merkmale auf. Dazu gehören beispielsweise Substantivierungen, Abstrakta, Komposita, Passiv, Konjunktiv sowie hypotaktische Strukturen. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem komplexe Syntax und insbesondere hypotaktische Strukturen relevant, weshalb im Folgenden näher darauf eingegangen werden soll. Komplexe Sätze bestehen zumindest aus zwei Teilen, wobei zumindest ein Teil ein Hauptsatz ist (Ernst 2011:140). Für das Forschungsprojekt sind Hypotaxen (Satzgefüge) besonders relevant: Hier werden Hauptsätze mit Verbzweitstellung durch subordinierende Konjunktionen bzw. Subjunktionen (weil, dass, wenn...) mit einem Nebensatz verbunden. Im Nebensatz steht das finite Verb an letzter Stelle (ebd.139). Da in der nachfolgenden Studie mündliche, gesprochene Sprache untersucht wird, ist die Anwendung der grammatischen Kategorie des "Satzes" wenig zulässig. Stattdessen werden "komplexe Äußerungen" untersucht, welche nicht

deckungsgleich mit Sätzen sind. Als Äußerung werden im Folgenden Textsequenzen verstanden, "die bei ruhiger, ununterbrochener Rede durch Ausklingen der Stimmführung gewonnen werden, ohne dass dadurch das Verständnis der Textsequenz eines Sprechers beeinträchtigt wird." (Darski 2010:32). In weiterer Folge sind einfache Äußerungen, als vollständige Äußerungen mit einem finiten Verb (ebd. 192) definiert. Komplexe Äußerungen umfassen nach diesem Ansatz vollständige Äußerungen mit mindestens zwei finiten Verben, also auch Parataxen (ebd). Für diese Arbeit wurde für die Definition einer "komplexen Äußerung" allerdings enger gezogen. Berücksichtigt werden nur vollständige Äußerungen, welche aus mindestens einem Hauptsatz mit Verbzweitstellung und einem Nebensatz mit finitem Verb in Endposition bestehen, welche durch eine subordinierende Konjunktion miteinander verbunden sind. Außerdem sollen auch uneingeleitete Nebensätze mit Verbzweitstellung berücksichtigt werden.

### 2.5.3. Entwicklung komplexer Syntax im Zweitspracherwerb

Nach Clahsen (1986) erwerben Kinder mit der Erstsprache Deutsch komplexe Syntax ab etwa 3, 6 Jahren, wobei die Notwendigkeit zur Verwendung komplexer sprachlicher Strukturen auch mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung einhergeht. Das Bedürfnis komplexe Sachverhalte zu formulieren, macht die Verwendung komplexer Syntax notwendig (Adler 2011 S. 96). Gedankliche Konstrukte wie die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung verlangen die Anwendung von Nebensätzen (ebd.). Ebenso erfordert die semantisch richtige Anwendung von Subjunktionen eine entsprechende kognitive Entwicklung vor allem semantischer Konzepte (ebd. S. 97). Im Zusammenspiel zwischen kognitiven und sprachlichen Konzepten gehören das Ausdrücke von Ursache und Wirkung in Form von Kausalsätzen mit der Subjunktion "weil" zu den Strukturen die meist als erstes erworben werden (ebd.). In weiterer Folge werden zunehmend Temporalsätze ("Wenn ich groß bin,..."), Finalsätze (Subjunktion "damit"), Konditionalsätze (Subjunktion "wenn") Lokalsätze (Subjunktion "wo"), Relativsätze und Subjekt oder Objektsätze erworben (ebd.). In einer Pilotstudie zum Nebensatzerwerb bei Kindern mit deutscher Erstsprache kommt Rothweiler (1993) zu der Erkenntnis, dass sich die unterschiedlichen Arten von Nebensätzen unterschiedlich im Erwerb verhalten. Beispielsweise zählen Komplementsätze und Adverbialsätze zu den Nebensatzarten, die bereits früher erworben werden, während Relativsätze erst später in der kindlichen Entwicklung auftreten (Rothweiler 1993: 74). Dabei konnte beobachtet werden, dass in der frühen Phase des Erwerbs Komplementsätze überwiegen, zu einem späteren Zeitpunkt werden dann mehr Adverbialsätze gebildet

(ebd. 103). Ähnlich verhält sich auch der Erwerb von Subjunktionen: w-Pronomen werden sehr früh als Nebensatzeinleiter verwendet, so wie auch "wenn", "weil" "damit" und "bis" zu den frühen Subjunktionen zu zählen sind (ebd. 77). Gleichzeit verortet sie, dass in der frühen Phase des Nebensatzerwerbs nur wenige Subjunktionen zur Verfügung stehen und das Inventar im Zusammenspiel mit der allgemeinen und kognitiven Entwicklung nur langsam wächst (ebd. 81).

Neuere Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Entwicklung morphologischsyntaktischer Fertigkeit im kindlich Erst- und Zweitspracherwerb große Ähnlichkeiten
aufweisen. Es wird davon ausgegangen, dass im Rahmen eines Kindergartenbesuchs
von mindestens zwei Jahren im Bereich der Morph-Syntaktik ein ähnliches Niveau wie
monolingual deutschsprachige Kinder erreicht werden kann (Reich 2009). Die
Anwendung komplexer Syntax in Form von Satzverbindungen kann bei intensivem
Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch bereits zu Beginn des zweiten Jahres erworben
werden (Pröscholdt 2017 S. 87). Bis zur korrekten Anwendung von Nebensätzen mit
Verbendstellung und einleitender Subjunktion brauchen Kinder etwa zwei bis
zweieinhalb Jahre Kontaktdauer zur Zweitsprache Deutsch (ebd.). Rothweiler (2006)
kommt in einer Untersuchung zum Erwerb der Verbstellungregeln im sukzessiven
Zweitspracherwerb türkischsprachiger Kindergartenkinder ebenfalls zu dem Schluss,
dass der Zweitspracherwerb syntaktischer Strukturen im Wesentlichen dem
Erstspracherwerb ähnelt, aber große Unterschiede zwischen kindlichem und
erwachsenem Zweitspracherwerb im Bereich der Verbstellung beobachtbar sind.

Haberzettl (2009) stellt bei der Untersuchung schriftlicher Texte mehrsprachiger Schüler\*innen der Sekundarstufe fest, dass konzeptionelle Schriftlichkeit und komplexe Grammatik explizite Sprachförderziele darstellen, um die Partizipation der Zielgruppe an Bildungsprozessen zu erhöhen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass es Methoden braucht, "mit denen Textkompetenz trainiert und komplexe grammatische Strukturen automatisiert werden." (Haberzettl 2009: 92).

In Bezug auf die morpho-syntaktische Entwicklung gibt es zum kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb bereits umfassende Forschungsergebnisse (vgl. Rothweiler 1993, Rothweiler 2006; Clahsen 1988, Fritzenschaft 1990) Auch für die praktische Anwendung und die Förderung komplexer Syntax gibt es vereinzelt Konzepte (z.B. Adler 2010). Über die auslösenden Faktoren für komplexe Äußerungen im

frühkindlichen Erwerb der Zweitsprach Deutsch, welche hier untersucht werden soll, ist hingegen noch wenig bekannt.

### 2.6. Institutionelle frühe Sprachförderung

Wie eingangs erläutert wurde, kommt der frühen sprachlichen Förderung eine steigende gesellschaftliche Bedeutung und verstärkte mediale Aufmerksamkeit zu. Deswegen und auch in Hinsicht darauf, dass die Erkenntnisse der vorliegenden Studie im Rahmen der frühen Sprachförderung verwertbar sein sollen, wird an dieser Stelle ein Versuch unternommen, die Ausprägungen und Anforderung an die sprachliche Frühförderung zu skizzieren. Dies ist kein leichtes Unterfangen, da "eine nahezu unüberschaubare Vielfalt an Konzepten in den vergangenen Jahren entstanden [ist] " (Lamparter-Posselt et. al. 2014 149). Ebenso vielfältig zeigen sich die didaktischen Grundlagen und Qualifikationen für die elementare Sprachförderung im deutschsprachigen Raum. Dies ist darauf zurückzuführen, dass elementare Bildungseinrichtungen eine Vielzahl von unterschiedlichen Trägervereinen aufweisen, was die Einführung verbindlicher und allgemeiner Richtlinien unmöglich macht (ebd.). In Österreich liegt die Verantwortlichkeit für die elementare Bildung bei den einzelnen Bundesländern. Dies führt dazu, dass es neun verschiedene Konzepte für die elementare Bildung und die Sprachförderung im Besonderen, gibt. Auch die Existenz eines länderübergreifenden Bildungsrahmenplans (Bildungsrahmenplan für elementare Einrichtungen in Österreich (2009) ändert wenig an der Tatsache, da er nicht verbindlich wirkt. Seit der Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres im Jahr 2010, ist im Jahr vor der Einschulung der Kindergarten in Österreich verpflichtend zu besuchen (Wiener Frühförderungsgesetz LGBl Nr. 27/2013 §1). Für die anwesenheitspflichtigen Kinder ("Vorschulkinder") wurden umfassende Maßnahmen zur Vorbereitung auf den Schuleintritt ergriffen: die Kinder sollen nicht nur kognitiv, emotional und sozial auf die Einschulung vorbereitet werden, sondern auch im Zuge einer Sprachförderung in ihrem Erst- und Zweitsprachenerwerb gefördert zu werden (vgl. weiterführend Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen 2009). Diese umfasst dabei nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Die meisten Sprachfördermodelle folgen einem situationsorientierten Ansatz, bei dem soziale Prozesse vordergründig sind und Ausgangspunkt für den Spracherwerb darstellen (Lamparter-Posselt et. al. 2014:150). Diese Konzeption ist abzugrenzen von funktionsorientierten Ansätzen, wo isolierte und einseitige Förderaspekte auf Basis des

Volkschulcurriculums betont wurden (Lamparter-Posselt et. al. 2014:150). Programme zu Sprachförderung im Elementarbereich werden wie folgt klassifiziert (ebd. S.156ff):

# Mehrsprachige F\u00f6rderung In Form von zweisprachigen Kinderg\u00e4rten sollen hierbei die Erst- als auch die Zweitsprach der Kinder gef\u00f6rdert werden.

### • Additive Sprachförderkurse

Hier erhalten Kinder mit sprachlichem Förderbedarf eine zusätzliche Förderung durch das pädagogische Personal selbst oder durch eine externe Person. In kleinen Gruppen werden die Kindergartenkinder gezielt mit bestimmten sprachlichen Bereichen (Lexikon, Semantik, Morpho-Syntax) konfrontiert.

### Konzeptuelle integrierte Fördermodell

Dieses Konzept entspricht im Gegensatz zu den vorangegangenen den elementarpädagogischen Prinzipien. Sprachförderung findet vor allen in den Interaktionen des Kindergartenalltags statt. Dabei kommen Rollenspielen und Peer-Interaktionen eine besondere Bedeutung zu, da dies spracherzeugende und bedeutungskonstituierende Aktivitäten sind.

Wirts (2014: 136) spricht sich für den situativen Ansatz konzeptuell integrierter Fördermodelle aus, wenn sie feststellt:

"Sprachenlernen funktioniert nur in der Interaktion mit anderen. Ein Kind lernt Sprache aus sozialem Bedürfnis nach Austausch aber auch aus der Notwendigkeit der Mitteilung eigener Bedürfnisse heraus".

Dazu stellt sie eine Reihe von Merkmalen zur Sprachförderung in der täglichen Interaktion vor. Die Rückmeldung der Bezugsperson auf eine kindliche Äußerung bietet die Möglichkeit in einen Dialog zu treten. Daher ist es wichtig, dass Kinder die volle Aufmerksamkeit erhalten, um die Reaktionen tatsächlich als Reaktion auf das eigene sprachliche Handeln zu erleben (ebd. 137).

Ausgangspunkt für eine gezielte Förderung sind Sprachstandserhebungen, welche als Diagnoseinstrument feststellt, ob und in welchen Bereichen die sprachliche Kompetenz nicht ausreichend entwickelt ist.

### **2.7. Fazit:**

In Kapitel 2 konnte gezeigt werden, dass Mehrsprachigkeit ein dynamischer Prozess ist, der eng mit der Lebenswelt mehrsprachiger Personen verknüpft ist. Jedoch führt Mehrsprachigkeit, insbesondere wenn Migrationskontexte vorliegen, häufig auch zu systematischen Bildungsbenachteiligungen. Anschließend wurde verschiede Hypothesen zum Erst- und Zweitspracherwerb diskutiert und die besondere Bedeutung der Interaktion für den Spracherwerb dargestellt. In einem weiteren Schritt wurden die Besonderheiten der mündlichen Sprachproduktion erläutert und neue Forschungsergebnisse im Bereich der zweitsprachlichen Produktivität mehrsprachiger Kindergartenkinder beschrieben. Im Rahmen einer Auseinandersetzung mit sprachlichem Handeln wurden wesentliche Grundpfeiler der Pragmatik und der funktionalen Pragmatik beleuchtete um abschließend einen Überblick über Sprachförderung allgemein und besonders hinsichtlich diskursiver und pragmatischer Kompetenzen skizziert.

#### 3. Methoden

Im Folgenden sollen nun die methodische Vorgehensweise und das Forschungsdesign der vorliegenden Studie vorgestellt werden. Dazu werden in einem ersten Schritt grundlegende methodische Überlegungen und die Operationalisierung der Forschungsfrage erläutert (3.1.). Anschließend wird die konkrete Arbeitsweise im Forschungsfeld beschrieben (3.2.) sowie die Verfahren der Datenaufbereitung (3.4.) und -analyse (3.5.). Abschließend werden wichtige forschungsethische Überlegungen angestellt, die im Zusammenhang mit der Forschung an Kindern zu berücksichtigen sind (3.6.).

### 3.1. Forschungsmethoden

### 3.1.1 Forschungsfrage und Untersuchung

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, wird in dieser Masterarbeit der Frage nachgegangen, wie alltägliche Kommunikationssituationen des Kindergartenalltags genutzt werden können, um die Produktion komplexer Sprache durch mehrsprachige Kinder in der Zweitsprache Deutsch zu fördern. Dazu ist es zunächst wichtig, herauszufinden, in welchen Interaktionen des Kindergartenalltags mehrsprachige Kinder besonders häufig komplexe Äußerungen tätigen. In einem ersten Schritt muss zwischen Kind-Kind-Interaktionen (Peer-Interaktionen) und Kind-Erwachsenen-Interaktionen unterschieden werden. Denn wie Lengyel (2009:170) feststellt, machen sprachliche Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen einen weit geringeren Anteil des Kindergartenalltags aus als Peer-Interaktionen. Dies zeigt sich nicht nur in einer

zeitlichen – ein bis zwei Erwachsene für durchschnittlich 20 Kinder- sondern auch in einer räumlichen Komponente: viele Bereiche des Kindergartens und der Gruppen werden von Kindern gezielt genutzt, um sich mit Spielpartner\*innen zurückzuziehen. Daher ist zunächst davon auszugehen, dass Kindergartenkinder im institutionellen Alltag nicht nur häufiger, sondern auch länger und intensiver mit Peers interagieren (ebd.) und Peer-Interaktionen das "zentrale Interaktionssetting" (ebd.) des Kindergartenalltags darstellen.

Die oben beschriebene Forschungsfrage ist in bestimmte Teilbereiche zu untergliedern, welche an dieser Stelle erläutert werden:

- In welchen Interaktionskontexten produzieren Kinder in Peer-Gesprächen häufig komplexe Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch?
- In welchen Interaktionskontexten produzieren Kinder in Gesprächen mit Erwachsenen häufig komplexe Äußerungen?
- Welche strukturellen Unterschiede sind zwischen Kind-Kind-Interaktionen und Kind-Erwachsener-Interaktionen hinsichtlich der Verwendung komplexer Sprache feststellbar?
- Welche Auslöser (Trigger) für komplexe kindliche Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch lassen sich identifizieren?
- Wie lassen sich diese Trigger in den sprachförderlichen Kindergartenalltag integrieren?
- Welche Sprachfördermethoden unterstützen die Verwendung komplexer
   Sprache durch mehrsprachige Kinder?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine qualitativ-empirische Vorgehensweise gewählt, da hierbei die Untersuchungsgegenstände aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehme\*innen nachvollzogen werden kann (vgl. Riemer 2013). Durch das induktive Vorgehen sollen Hypothesen zur zweitsprachlichen Produktivität und Eigenaktivität von mehrsprachigen Kindergartenkindern generiert werden.

Die Beantwortung der Forschungsfrage fand durch einen deskriptiven und explorativen Forschungsprozess statt. Das explorative Element bezieht sich auf den Umstand, dass es derzeit noch wenig Literatur zu dem Thema gibt und daher kaum Hypothesen aus vorangegangener Forschung generiert werden können. Daher wird im Umgang mit den erhobenen Daten (vor allem in Bezug auf Auswertung und Interpretation) eine hohe Flexibilität erforderlich (siehe 3.1.3.). Dies entspricht den wesentlichen Elementen eines qualitativen Forschungsprozesses, denn es muss damit gerechnet werden, "dass stets neue (Un-) Gewissheiten entstehen." (Demirkaya 2014; 213). Die Deskription umfasst für das geplante Forschungsprojekt vor allem die objektive Beschreibung von sprachlichen Interaktionen in einem natürlichen und alltäglichen Rahmen.

Dazu wurden mehrsprachige Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, im Kindergartenalltag in ihrem natürlichen Sprachverhalten beobachtet und ihre sprachlichen Äußerungen dokumentiert werden. Für ein solches Vorhaben sind Daten auf Basis von Videoaufzeichnung besonders ertragreich, denn sie "versprechen Aufschluss über eine Vielzahl von verbalen und non-verbalen Aspekten der Interaktion im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu geben" (vgl. Schramm 2014: 243). Trotz dieser Vorteile ist der Einsatz videobasierter Forschung für das vorliegende Forschungsprojekt nicht geeignet: Bei den Proband\*innen handelt es sich um Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren. Will man diese spezielle Zielgruppe in ihren natürlichen Verhalten beobachten, so muss man ein hohes Maß an Mobilität und Flexibilität aufbringen, um die Kinder z.B. nicht in ihrem Bewegungsdrang einzuschränken.

Um verbale und teilweise auch nonverbale Daten der Kinder zu erheben, wurden Audiografien und Beobachtungsprotokolle aus teilnehmenden Beobachtungen verwendet. Die Beobachtung, insbesondere die teilnehmende, stellt ebenfalls einen Eingriff in die "Natürlichkeit" der beobachteten Situationen dar (Ricart Brede 2014; 138). Da die Proband\*innen sowie das Kindergartenpersonal mit meiner Person und meiner Anwesenheit bereits sehr vertraut sind,<sup>4</sup> ist davon auszugehen, dass die Beobachtung als Methode keine besondere Verzerrung der Erhebung verursacht. Zur Strukturierung der Beobachtung wurde ein Beobachtungsprotokoll (siehe Anhang) verwendet. Hier wurde festgehalten, in welchem Setting die Interaktionssituation stattfindet, wer daran beteiligt ist, worum es in der Interaktion geht und welche nonverbalen Handlungen getätigt werden. Die Protokolle dienten auch dazu, die Audioaufnahmen und die Stimmen der Kinder richtig zuordnen zu können.

<sup>4</sup> Meine berufliche Tätigkeit in dem Kindergarten wird in Abschnitt 3.5.3. diskutiert.

Das qualitative Vorgehen erhielt im Rahmen der Datenauswertung auch eine quantitative Komponente. Die erhobenen Daten zur zweitsprachlichen Produktivität und Komplexität wurden nicht nur hinsichtlich der äußerungsauflösenden Faktoren interpretiert, sondern auch mit quantitativen Parametern bewertet. Die Analyse beruhte auf datenreduzierenden (Selektion von Sequenzen) und datenexpandierenden (differenzierte theoretische Ausführung) Strategien (vgl. Demirkaya 2014; 217). So wurden für die vorliegende Studie etwa 12 Stunden an Audiomaterial gesammelt und Beobachtungen im Ausmaß von fünf Kindergartentagen dokumentiert. Anschließend wurden Passagen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind, selektiert, transkribiert und analysiert.

### 3.1.2. Triangulation

Settinieri (2015) zeigt, dass es zwei unterschiedliche Lesarten des Begriffs
Triangulation gibt. Ursprünglich dienten triangulierende Vorgehensweisen in der
Forschung der Validierung von Daten: unterschiedliche (quantitative) methodologische
Herangehensweisen sollten eingesetzt werden, um die Ergebnisse zu validieren (ebd.
19). Ein moderneres Verständnis von Triangulation betont hingegen die
Erkenntniserweiterung, die damit erreicht werden kann. Dies ist vor allem für
Forschungsthemen relevant, "die sich durch eine besondere Faktorenkomplexion
auszeichnen" (ebd.), was für die Zweitsprachenerwerbsforschung Großteils zutreffend
ist. Daher wird nachfolgend Triangulation als die "systematische und begründete
Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodischmethodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstands inhaltlich
und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können."
(Aguado 2014; 47) verstanden. Die unterschiedlichen nachfolgenden Klassifikationen
(vgl. Deniz 1970 zitiert nach Settinieri 2015: 21) sollen nun im Zusammenhang mit dem
durchgeführten Forschungsprojekt diskutiert werden.

### **Datentriangulation**

Darunter versteht man die Einbeziehung mehrerer Datenquellen, die verschiedene Erhebungszeitpunkte und Proband\*innen umfasst (Settinieri 2015: 21). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden die Daten triangulierend erhoben, indem mehrere Proband\*innen (in diesem Fall vier) zu verschiedenen Zeitpunkten (verschiedene Tages- und Uhrzeiten) beobachtet wurden. Dies sollte auch im Zusammenhang mit den Gütekriterien (siehe 3.1.3.) sicherstellen, dass die beobachteten Phänomene in einem größeren Zusammenhang systematisiert werden können und es sich nicht um Zufälle

oder Einzelphänomene handelt. Aus Gründen des Feldzuganges können die Daten allerdings nicht an verschiedenen Orten erhoben werden, hierfür stand nur eine Kindergarteninstitution zur Verfügung.

### **Methodologische Triangulation**

Dies ist die häufigste Form der Triangulation, sie umfasst die Verwendung mehrerer methodischer Verfahren zur Messung eines Sachverhaltes. Dabei wird zwischen "within methods", also der Kombination verschiedener Vorgehensweisen innerhalb einer Methode, und "between-methods", der Kombination zweier unterschiedlicher Messmethoden, unterschieden (Settinieri 2015:22). Für das vorliegende Forschungsprojekt wurden zwei empirische Methoden, die teilnehmende Beobachtung und Audioaufnahmen, verwendet und kombiniert. Obwohl Ricart-Brede (2014:139) festhält, dass es sich bei der Analyse von audio- oder videografischen Daten streng genommen ebenfalls um Verfahren handelt, die der Beobachtung zuzuordnen sind, werden Beobachtungen und Audioaufnahmen im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit als unterschiedliche Methoden bewertet, da sie Großteils verschiedene Aspekte der Interaktionen beleuchten sollen. So zeigte die Pilotierungsphase, dass sich die teilweise sehr kurzen Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen nur schwer mittels Audiografie erfassen lassen und daher öfters in Form von Beobachtungsprotokollen festgehalten wurden. Die Beobachtung ist daher als komplementäre Datenerhebung zu den Audioaufnahmen zu betrachten und als "between-methods" zu klassifizieren.

Das Ziel dieser Kombination ist es besonders realitätsnahe Aufzeichnungen zu erlangen, wobei der zweitsprachliche Alltag aus der Perspektive der mehrsprachigen Proband\*innen nachvollzogen werden soll. Die beiden verwendeten Methoden sollten Konvergenz hinsichtlich der erhobenen Daten erzeugen, was bedeutet, dass mit beiden Methoden das gleiche Phänomen untersucht wurde. Das Herzstück der vorliegenden Studie und den Ausgangspunkt für die Datenanalyse stellen die Audioaufnahmen dar. Die Beobachtungsprotokolle wurden komplementär verwendet und im Rahmen der Transkription mit einbezogen.

### Forscher\*innen-Triangulation

Die Einbeziehung mehrerer Forscher\*innen bei der Aufbereitung und Analyse der Daten zur Vermeidung von Verzerrungen (Settinieri 2015:22) konnte im geplanten Forschungsprojekt nur teilweise stattfinden. Zwar wurden andere Forschende wie

Masterarbeitsbetreuende und forschende Kolleg\*innen wiederholt einbezogen, zum größten Teil wurde der gesamte Prozess nur von einer Person bearbeitet. Hier wurde allerdings "interrate" gearbeitet, was bedeutet, dass Forschende den Aufbereitung- und Analyseprozess zu späteren Zeitpunkten wiederholen und kontrollieren.

#### 3.1.3. Gütekriterien

Um sicherzustellen, dass die Ergebnisse des Forschungsprojekts den Kriterien der Wissenschaftlichkeit entsprechen, müssen bestimmte Gütekriterien erfüllt werden. Hierzu sollen an dieser Stelle übergreifende Gütekriterien (also solche, die für qualitative und quantitative Forschungsvorhaben relevant sind) und Gütekriterien der qualitativen Forschung diskutiert werden.

#### Nachvollziehbarkeit:

Da wissenschaftliche Erkenntnisse niemals unabhängig vom Standort oder vom methodischen Vorgehen und somit nicht per se objektiv sein können, ist es notwendig, den Forschungsprozess für andere Forschende nachvollziehbar zu machen (vgl. Schmelter 2014; 35). Daher sollen in der vorliegenden schriftlichen Arbeit zum Forschungsprojekt wesentliche Arbeitsschritte (v.a. die Datenerhebung, Auswertung und Analyse) transparent gemacht werden, um eine Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Durch die Darstellung des Forschungsprozesses (siehe 3.1.4) soll diesem Anspruch Rechnung getragen werden.

### Offenlegung

Hierbei geht es nicht nur darum, dass nachvollziehbar ist, wie die Erkenntnisse zustande gekommen sind. Ebenso müssen Schwierigkeiten im Forschungsprozess transparent gemacht werden, um anderen Forschenden die Möglichkeit zu geben, aus den Erfahrungen zu lernen und eventuell andere Methoden und Zugänge zu wählen bzw. diese weiterzuentwickeln (Schmelter 2014:36). Dieses Kriterium soll in der vorliegenden Arbeit durch die Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 6) erfüllt werden, wo Probleme im Forschungsprozess und Grenzen der Daten (6.1) erläutert werden.

## Gegenstandangemessenheit

Um dieses Gütekriterium zu erreichen, müssen Forschende das eigene Verständnis des Forschungsgegenstandes offenlegen und begründen (Schmelter 2014:36). Denn dies ermöglicht eine Diskussion darüber, ob die gewählten Methoden angemessen sind bzw. welcher Ausschnitt der Wirklichkeit im Rahmen der Forschung abgebildet wurde

(ebd.). Durch eine differenzierte Diskussion der theoretischen Einbettung und der verwendeten Begriffe, wie sie bereits in Kapitel 2 stattfand, soll die Gegenstandsangemessenheit sichergestellt werden.

## Theoretische und praktische Relevanz

Dafür sollen Forschende im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

"offenlegen, an welchen Forschungsstand [...] sie anknüpfen, welche Fragen der Praxis sie aufgreifen und auch welche Lehr-Lern-Kontexte ihre Erkenntnisse [...] übertragen werden können." (ebd.;37).

Für die vorliegende Arbeit ist das in zweifacher Weise gültig: Einerseits knüpft die Forschung an einen bisher wenig untersuchten Bereich der Zweitspracherwerbsforschung an, wie bereits in Kapitel 2 erläutert wurde. Andererseits sollen die Ergebnisse für eine optimale, kindgerechte sowie handlungs- und situationsorientierte Sprachförderung einsetzbar sein (siehe Kapitel 6.4).

Aus dem explorativen Charakter der qualitativen Forschung ergeben sich weitere Gütekriterien:

#### Offenheit und Flexibilität:

Hierbei geht es darum, keine umfassende theoretische Vorstrukturierung des Themengebiets vorzunehmen, um sich nicht durch die Theorie den Blick auf die Praxis verstellen zu lassen (ebd.:42). Zwar ist eine bestimmte theoretische Struktur notwendig (z.B. Definition der Begriffe und deren theoretische Verortung) dadurch wurden aber keine wesentlichen Erkenntnisse vorweggenommen, da die Ergebnisse des Forschungsprozesses ungewiss waren. Die Flexibilität beruhte vor allem darauf, dass Forschungsfrage und Methoden der Datenauswertung als veränderlich betrachtet wurden und im Rahmen des Forschungsprozesses (v.a. nach der Erhebung und Sichtung der Daten) flexibel angepasst bzw. neu adaptiert werden konnten. Diese Veränderungen müssen nach dem Prinzip der Offenheit (siehe oben) selbstverständlich transparent gemacht werden (siehe 3.4.).

#### Kommunikativität:

Darunter versteht man die "methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstandes" (Schmelter 2014: 42). Diesem Umstand wurde in mehrerlei Hinsicht Folge geleistet. Zum einen wurden Forschungpartner\*innen, wie beispielsweise die Eltern der beobachteten Kinder und

deren Betreuungspersonal im Kindergarten einbezogen. Außerdem wurden die Ergebnisse auch der Magistratsabteilung 10- Wiener Kindergärten der Stadt Wien vorgelegt.

#### Reflexivität:

In der Reflexion des Forschungsprozesses soll das Handeln des Forschenden selbst zum Gegenstand der Forschung werden (ebd.). Durch eine kritische Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens, der Analyse und Interpretation (siehe 6.1) wurden auch Stärken und Schwächen der Studie diskutiert und das eigene Handeln reflektiert.

## 3.1.4 Der Forschungsprozess

Zur besseren Verständlichkeit und um den oben erläuterten Gütekriterien zu entsprechen, werden an dieser Stelle die wesentlichsten Schritte des durchgeführten Forschungsprozesses illustriert und beschrieben:

Planungsphase

- Literaturrecherche
- Entwicklung einer vorläufigen Fragestellung
- Planung der Forschungsmethoden und Datenerhebung
- Pilotierung: Probe der Datenerhebung

Datenerhebung und Auswertung

- Durchführung der Datenerhebung
- Sichtung des Materials
- Revision der Forschungsfrage
- Systematisierung und Selektion der Daten
- Aufbereitung und Transkription
- Interpretation und Analyse

Ergebnisse und Erkenntnisse

- Zusammenfassung und grafische Darstellung der Ergebnisse
- Literaturrecherche
- Diskussion der Ergebnisse
- Ableiten von Hypothesen
- Ableiten didaktischer Konsequenzen
- Zusammenfassung und Ausblick

Abbildung 1: Phasen des Forschungsprozesses

In der **Planungsphase** wurde anhand von Fachliteratur eine vorläufige Fragestellung entwickelt. Diese bezog sich auf die Produktivität der Proband\*innen in der Zweitsprache Deutsch und hatte das Ziel möglichst lange Äußerungen der Kinder zu beobachten und Kriterien für die Förderung der sprachlichen Produktivität abzuleiten. In Bezug auf diese Fragestellung wurden wesentliche Entscheidungen über passende

Methoden der Forschung im Allgemeinen und der Datenerhebung im Besonderen getroffen (siehe 3.2). Anschließend wurde die Datenerhebung im Feld geprobt. Da sich die gewählte Erhebungsmethode in dieser Phase als adäquat präsentierte, mussten keine Veränderungen mehr vorgenommen werden.

In der Phase der Datenerhebung und Auswertung (siehe auch 3.3. und 3.4) wurden zunächst Audiomaterial und Beobachtungen gesammelt. Die anschließende Sichtung des umfassenden Materials führte dazu, dass die Forschungsfrage verändert bzw. eingegrenzt wurde. Anstatt wie ursprünglich geplant, die Produktivität im Sinne der Quantität kindlicher Äußerungen zu messen, wurde der Fokus nun auf die Qualität der Äußerungen gelegt. Von nun an war nicht mehr nur die Länge der Äußerungen, sondern zusätzlich deren syntaktische Komplexität das entscheidende Kriterium. Um besonders komplexe Äußerungen aus dem vorhandenen Material zu filtern, wurden in einem ersten Schritt alle Audioaufnahmen systematisch erfasst und nach deren Relevanz beurteilt. In zwei weiteren Selektionsprozessen wurden die relevanten Audioaufnahmen weiter selektiert, bis schließlich nur noch Aufnahmen, welche komplexe Äußerungen der Fokuskinder enthalten, übrig waren. Diese wurden transkribiert und auf der Suche nach äußerungsauflösenden Faktoren (Trigger) interpretiert und analysiert.

In einem letzten Schritt wurden die **Ergebnisse** zusammengefasst und teilweise grafisch aufbereitet. Nach einer weiteren Phase der Literaturrecherche wurden die aus der Studie gewonnenen Ergebnisse anhand bereits vorhandener Fachliteratur diskutiert und im Sinne eines qualitativen Vorgehens Hypothesen abgeleitet. Die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt wurden zur Formulierung konkreter handlungsanleitender didaktischen Konsequenzen herangezogen. Zuletzt wurde das gesamte Forschungsprojekt zusammengefasst und ein Ausblick für zukünftige Forschung verfasst.

### 3.2. Datenerhebung

Für die Erhebung der Daten wurden zweitsprachlichen Interaktionen mehrsprachiger Kinder im Kindergartenalltag beobachtet und dokumentiert.

Die Beobachtung fand in einem Zeitraum von fünf Wochen an jeweils einem Tag in der Woche statt. Als Proband\*innen wurden vier Kinder ausgewählt, aus deren Perspektive ihr zweitsprachliches Interagieren im Alltag erfasst wurde. Dass der Fokus auf diesen vier Kindern beruhte, bedeutet keineswegs, dass alle anderen Kinder der Gruppe ausgeblendet wurden. Im Gegenteil: so wurden die vielfältigen und verschiedenen

Interaktionsformen aller Kinder der Kindergartengruppe untersucht, wobei der Fokus bzw. der Ausgangspunkt der Beobachtung auf den vier Proband\*innen lag. Daher werden die Proband\*innen nachfolgend auch als "Fokuskinder" bezeichnet, welche als Ankerpunkte dienten, um ein systematisiertes und differenziertes Bild der Interaktionen zu erlangen.

#### **3.2.1. Kontext**

Für die Datenerhebung wurde ein städtischer Kindergarten im 17. Wiener Gemeindebezirk ausgewählt. Der Kindergarten umfasst vier Kindergruppen, welche von durchschnittlich 20 Kindern im Alter von 3-6 Jahren besucht werden, sowie eine Kleinkindgruppe. Der untersuchte Kindergarten wird als "offenes Haus" geführt, was bedeutet, dass sich die Kinder Großteils sehr frei im Gebäude bewegen dürfen und die Örtlichkeiten nach ihren Bedürfnissen benutzen und bespielen können. Im beforschten Kindergarten herrschte zum Erhebungszeitpunkt eine beeindruckende sprachliche Vielfalt: von ungefähr 100 Kindern werden gesamt etwa 20 verschiedene Erstsprachen gesprochen, wobei Serbisch und Türkisch die häufigsten Erstsprachen darstellten. Die Verwendung der Erstsprachen wird nicht sanktioniert, was dazu führt, dass die Kinder einen recht natürlichen Umgang mit ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit hegen. Im untersuchten Kindergarten fand an vier Tagen der Woche integrative Sprachförderung statt. Für die Datenerhebung wurden Kinder untersucht, welche sich im verpflichtenden Kindergartenjahr befanden und bereits seit zwei Semestern verstärkt Sprachförderung erhielten.

## 3.2.2.Sampling

Im Rahmen des Samplings ist zunächst zwischen der Stichprobe im weiteren und im engeren Sinn zu differenzieren Die Stichprobe im weiteren Sinn umfasste eine Kindergartengruppe des Kindergartens, also 20 Kinder plus 2-4 Erwachsene. Aus Gründen des Feldzugangs ist dieser Kindergarten ohne die Festlegung bestimmter Kriterien ausgewählt worden. Von den vier möglichen Gruppen des Kindergartens wurde in Absprache mit dem zuständigen Personal eine ausgewählt.

Aus dieser Gruppe wurden vier Fokuskinder nach den folgenden Kriterien ausgewählt:

Alle vier Kinder sind im letzten Kindergartenjahr
 Dies ist relevant, da diese Kinder verstärkt (sprach)förderliche Angebote erhalten, mit denen die Besuchspflicht des Kindergartens begründet wird.

- Mindestens zwei der Kinder haben unterschiedliche Erstsprachen und alle haben eine andere Erstsprache als Deutsch Dadurch sollen Verzerrungen aufgrund von kulturell tradierten Interaktions- und Handlungsmustern abgefedert werden. Denn da sprachliches Handeln stets an kulturelle Konventionen gebunden ist, ist es wahrscheinlich, dass erstsprachliche Konventionen in zweitsprachliche Interaktionen übertragen werden.
- Alle vier Kinder kommunizieren im Kindergarten regelmäßig mit Peers und Erwachsenen Damit soll erreicht werden, dass nicht die Kommunikativität der Kinder im Allgemeinen gemessen wird, denn dann wären die erhobenen Daten nicht reliable. Daher wurden bereits vorab eher kommunikative Persönlichkeiten gewählt, welche bereits eine hohe zweitsprachliche Kompetenz aufweisen und routiniert mit den verschiedenen Interaktionen im Kindergartenalltag umgehen können. Es wird angenommen, dass die aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse kommunikativer Zweitsprachenlernender auf den Umgang mit weniger kommunikativen Persönlichkeiten übertragen werden können.
- Alle vier Kinder sind regelmäßig anwesend,
  da sonst mit einem erhöhten organisatorischen Aufwand im Feld gerechnet
  werden muss. Zusätzlich dazu können nur Kinder, die den Kindergarten
  regelmäßig besuchen, eine gewisse Routine mit den alltäglichen
  Interaktionsformen aufweisen.
- Da Kinder in diesem Alter häufig geschlechtsspezifischen Spiel- und Handlungsformen nachgehen. Röhner/Hausmann beispielsweise beobachteten, dass das "Mutter-Kind-Spiel" als häufigste Ausprägung des Rollenspiels "hauptsächlich von Mädchen gepflegt wird" (Röhner/Hausmann 2015:85) während Freispiele auf dem Bauteppich als eine "Domäne der Jungen" bezeichnet werden (ebd.87). Die beiden Spielformen haben Auswirkungen auf die Sprachproduktion. Denn im Gegensatz zum Rollenspiel, "kann das Freispiel in der Bauecke auch ohne sprachliche Kooperationen und Abstimmung mit den Peers inszeniert werden." (Röhner/Hausmann 2015:87).
- Alle vier Kinder können bereits Nebensätzen mit Verbendstellung in der Zweitsprache Deutsch bilden

Die Ziehung der Stichprobe wird zu einem wesentlichen Teil an den erworbenen zweitsprachlichen Kompetenzen festgemacht. Die Fokuskinder müssen laut den zweimal jährlich stattfindenden Sprachstanderhebungen (Beobachtung zur Erhebung der Sprachkompetenz – BESK DaZ) bereits fortgeschrittene Fähigkeiten in der Anwendung der Zweitsprache Deutsch besitzen. Die Verwendung komplexer Syntax muss unbedingt beherrscht werden.

#### 3.2.3.Die Proband\*innen

Basierend auf den Kriterien zur Stichprobe wurden folgende Proband\*innen als Fokuskinder ausgewählt, welche nun unter ihrem Pseudonym beschrieben werden:

#### **SALMAN:**

wurde in Afghanistan geboren und seine Erstsprache ist Dari. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchte er den Kindergarten seit beinahe zwei Jahren, daher weist er eine Kontaktdauer zur deutschen Sprache im Umfang von 21 Monaten auf. Salman ist der beste Freund von Illias.

#### **ILLIAS:**

Illias ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung sechs Jahre alt und besucht den Kindergarten seit 30 Monaten, was in etwa auch seiner Kontaktdauer zur Zweitsprache Deutsch darstellt. Illias wurde in Österreich geboren, seine Erstsprache ist Serbisch.

## **MERVE**

ist ein sechs Jahre altes Mädchen mit türkischer Erstsprache, das in Österreich geboren wurde. Sie besucht den Kindergarten seit zweieinhalb Jahren und hatte daher zum Beobachtungszeitpunkt eine Kontaktdauer zu deutschen Zweitsprache im Umfang von 33 Monaten. Merve ist die beste Freundin von Tina. Die beiden interagieren im Kindergarten sehr häufig und intensiv miteinander. Merves jüngerer Bruder Emre besucht die gleiche Kindergartengruppe

#### TINA:

Tina ist zum Zeitpunkt der Beobachtung ebenfalls sechs Jahre alt und besuchte den Kindergarten seit 20 Monaten. Ihre Erstsprache ist serbisch und sie wurde in Österreich geboren. Ihr jüngerer Bruder Marko besucht ebenfalls den gleichen Kindergarten, geht allerdings in eine andere Gruppe.

#### Besonderheiten der Stichprobe:

Die oben beschriebenen Fokuskinder entsprechen allen Kriterien der Stichprobe. Sie kommunizieren regelmäßig mit Peers und Erwachsenen, sind eher kommunikative Persönlichkeiten und häufig anwesend. Außerdem befinden sich im letzten, verpflichtenden Kindergartenjahr und erhielten seit mindestens zwei Semestern gezielte Förderung in der Zweitsprache Deutsch durch eine eigene Sprachförderkraft. Neben der Erfüllung aller Kriterien, soll hier noch auf eine Besonderheit hingewiesen werden: Sowohl Merve und Tina als auch Salman und Illias sind sehr gut miteinander befreundet. Sie spielen und sprechen bevorzugt miteinander, was aber im Alltag auch immer wieder zu Konflikten führt. Die freundschaftlichen Interaktionen zwischen Merve und Tina bzw. Illias und Salman finden aufgrund der unterschiedlichen Erstsprachen stets in der Zweitsprache Deutsch statt, was möglicherweise auch zu einer Sprachverwendung auf einem hohen Kompetenzniveau führt.

#### 3.2.4 Instrumente und Verfahren

Um an die spontanen zweitsprachlichen Daten der mehrsprachigen Fokuskinder zu gelangen, wurden parallel zueinander zwei verschiedene Verfahren angewandt. An jedem Tag, an dem eine teilnehmende Beobachtung stattfand, wurde ein Fokuskind definiert. Die sprachlichen Handlungen dieses Fokuskindes wurden an diesem Tag möglichst flächendeckend mit Beobachtungsprotokollen dokumentiert. Weiters wurde ein Aufnahmegerät stets in der Nähe des Kindes platziert, um längere Gespräche und Interaktionen aufzuzeichnen.

In den Sprachfördersituationen wurden produktivitätsfördernde Methoden verwendet, die an dieser Stelle erläutert werden:

#### • Dialogisches Lesen:

Die Methode des dialogischen Lesens bezeichnet im Wesentlichen ein "Vorlesegespräch" zwischen einem Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern. Dabei wird Input (z.B. ein Bilderbuch) als Ausgangspunkt für eine dialogorientierte Kommunikation verwendet, wobei der Erwachsene aktiv zuhört, Impulse setzt und das Kind zum Erzähler\*zur Erzählerin wird (Kraus 2009). Erwachsene setzen zu Beginn Impulse in Form von W-Fragen und kindliche Äußerungen auf bzw. moderieren die sprachlichen Beiträge der Kinder. Dabei kann sich der Dialog auch inhaltlich weit von dem ursprünglichen Input entfernen, wenn Themen der Kinder aufgegriffen werden.

#### • Erzählstein:

Bei dieser Methode markiert ein Gegenstand (in diesem Fall ein Stein) die Rolle des Erzählers/der Erzählerin. Reihum darf jedes Kind den Stein halten und ihn dabei "mit Geschichten füttern". Dadurch können kindliche Redebeiträge strukturiert werden, und die Rollen von Sprechenden und Zuhörenden klar verteilt werden. Den Gesprächsthemen sind hier keine Grenzen gesetzt und richten sich nach den kindlichen Interessen.

In einem weiteren Schritt wurden die Audioaufnahmen mit den Informationen aus den Beobachtungen zusammengeführt und systematisiert (siehe Anhang). Dies diente der anschließenden Selektion von Passagen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind.

Die Datenreduktion verfolgt hierbei das Ziel, "die weitere Aufmerksamkeitsrichtung bei der Analyse [zu steuern], indem in Hinblick auf das Forschungsinteresse unwesentliche Datenausschnitte aus-, die wesentlichen eingeblendet und komprimiert werden" (Demirkaya 2014:216).

Aufgrund der großen Menge an Daten und Audioaufnahmen im Umfang von 12 Stunden wurde das Selektionsverfahren in mehreren Stufen bewerkstelligt:

#### **Erste Selektion**

Im Rahmen der ersten Selektion wurden alle Aufnahmen zwei Mal angehört. Dabei wurde hinsichtlich der Forschungsfrage entschieden, ob die gesamte Datei für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist und die Qualität der Audiodateien definiert. Als relevant wurden Aufnahmen definiert, wenn besonders lange und intensive Interaktion beobachtet werden konnten. Aufnahmen mit guter Qualität, in denen sich die Fokuskinder sprachlich besonders aktiv zeigen, wurden so selektiert und auch ihr situativer Kontext kurz beschrieben (siehe Anhang). Aufnahmen, deren Relevanz als "mittel", "eher niedrig" oder "niedrig" eingestuft wurden und eine schlechte Qualität aufwiesen, konnten somit aus der Selektion ausgeschlossen werden. Auf diese Weise konnte ein "Inhaltsverzeichnis" über die Summe aller getätigten Beobachtungen erstellt werden. Weiters wurde bei der ersten Selektion darauf geachtet, eine möglichst große Bandbreite an verschiedenen Interaktionsformen (Basteln, Streiten, Lesen, Rollenspiele, Gespräche, Inputsituationen ect.) abzubilden. Nach der ersten Selektion blieben 29 Aufnahmen im Umfang von etwa sechs Stunden übrig, das Material hatte sich im Umfang halbiert.

#### **Zweite Selektion**

Beim zweiten Selektions-Durchgang wurden die übrigen Aufnahmen wiederum jeweils zwei Mal angehört. Dabei wurde besonders auf die Qualität der Sprachproduktion geachtet und die Verwendung komplexer Syntax durch die Proband\*innen herausgefiltert. Es wurden Audioaufnahmen ausgeschlossen, welche überhaupt keine komplexe Syntax enthalten. Als "komplexe Syntax" wurden Äußerungen bewerten, die das erfolgreiche Bilden eines Satzgefüges (bestehend aus einem Haupt- und Nebensatz, wobei die Verbendstellung im Nebensatz verwendet wird) enthalten. Im Rahmen der zweiten Selektion wurden insgesamt elf Audiodateien im Umfang von über einer Stunde als wenig relevant eingestuft, da sie keine komplexe Syntax und keine längeren Äußerungen enthalten. In den übrigen Dateien wurden Sequenzen, in denen die ProbandInnen komplexe Äußerungen verwenden, notiert.

#### **Dritte Selektion**

Im letzten, finalen Selektionsschritt wurden die für die Forschungsfrage relevanten Sequenzen, in denen die Proband\*innen komplexe Syntax verwenden, ausgewählt. Da die Übergänge zwischen Interaktionsformen der Proband\*innen fließend sind, häufig und sehr schnell wechseln, wurde dabei nur auf die Situation bzw. den Kontext geachtet, in dem die getätigte Äußerung stehen. Schlussendlich wurden vier komplexe Äußerungen aus Peer-Interaktionen und vier Äußerungen aus Interaktionen mit Erwachsenen ausgewählt, aus dem Kontext der Sprachförderung wurden fünf Äußerungen gewählt.

#### 3.3 Datenaufbereitung

Anschließend wurden die gewählten Sequenzen transkribiert. Das Verschriftlichen der selektierten Audioaufnahmen geschieht im Rahmen eines Transformationsprozesses, dessen Ergebnis eine spezifische wissenschaftliche Konstruktion darstellt und keine Widerspiegelung der tatsächlichen Interaktionssituation leisten kann (vgl. Langer 2010:516). Ebenso wie die Selektion ist die Transkription bereits als interpretativer Akt zu bewerten (ebd.).

Für das vorliegende Forschungsprojekt wurden die mündlichen Reden aus Gesprächen der Fokuskinder in Form einer literarischen Umschrift verschriftlicht. Die literarische Umschrift bietet den Vorteil, dass sowohl umgangssprachliche, dialektgefärbte aber auch –und das ist für das vorliegende Forschungsprojekt besonders relevant - fehlerund lückenhafte Lernersprache erhalten bleibt. Ausdrücke und Phrasen außerhalb der

Standardsprache werden dabei ebenfalls mit dem gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben (ebd. :519).

Die Gespräche der Fokuskinder wurden schließlich in Form eines gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT 2) festgehalten. Denn dieses: "vereinheitlicht verschiedene existierende Konventionen um Mindeststandards für Gesprächsanalysen 'natürlicher Interaktionen' aufzustellen und Vergleichbarkeit zu ermöglichen" (ebd.: 520). Für die anschließende Analyse (siehe Kapitel 4 und 5) sind detaillierte Feintransskripte nicht notwendig. Eine Basistranskription nach GAT 2 "enthält die Wiedergabe des Wortlauts der Sprecherbeiträge, eine minimale prosodische Transkription, die nötig ist, um Missverständnisse hinsichtlich der semantischen Struktur und pragmatischen Funktion der Einheiten im Gesprächskontext auszuschließen" (Selting et al 1998: 97). Ebenso werden Überlappungen, Pausen, Dehnungen, Abbrüche paraverbale (lachen, husten…) und nonverbale Parameter (Mimik, Gestik sofern durch Beobachtungsprotokolle erfasst) mit eingebunden (ebd.).

Eine solch detaillierte Transkription ist dementsprechend zeitintensiv. Um dem Umfang des geplanten Forschungsprojektes gerecht zu werden, konnten daher nur Gespräche im Umfang von ca. 35 Minuten transkribiert und analysiert werden.

Erklärung der verwendeten Zeichen (GAT 2)

Überlappung und simultanes Sprechen	[ ]
hörbares Ein- oder Ausatmen von 0,2-0,5 Sekunden	h°
Mikropause, bis 0,2 Sekunden	(.)
kurze Pause von 0,2-0,5 Sekunden	(-)
mittlere Pause von 0,5-0,8 Sekunden	()
längere Pause von 0,8-1 Sekunde(n)	()
para- und außersprachliche Handlungen	((lacht))
Beschreibungen und Kommentare zu sprachlichen Beiträgen	< <lesend>&gt;</lesend>
unverständliche Passage	(unverständlich)

# Sonstige Erklärungen:

Um die Transkripte übersichtlich zu halten und den Umfang auf das Wesentliche zu reduzieren, war es an einigen Stellen notwendig, Teile der Gespräche auszulassen. Falls die ausgelassenen Teile inhaltlich relevant waren (z.B. um den weiteres

Gesprächsverlauf zu verstehen), wurden die Redebeiträge mit Verweis auf den Anhang paraphrasiert. Wenn die ausgelassenen Stellen nicht relevant waren, wurde die Auslassung mit "…" in einer eigenen Zeile markiert. Durch die Zeilennummerierung ist die Zahl der übersprungenen Zeilen ersichtlich. Um die Gespräche übersichtlich zu gestalten wurden die Pseudonyme der Proband\*innen (Fokuskinder und anderer Kinder) durchgehend in Großbuchstaben geschrieben (z.B. MERVE). Alle erwachsenen Interaktant\*innen wurden in normaler Schreibweise erfasst (z.B. Katrin).

### 3.4. Datenanalyse

Die Analyse der Daten besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen, wobei eine kleine quantitative Komponente einen Überblick über die erhobenen komplexen Äußerungen bieten soll und eine umfassende qualitative Analyse Aufschluss über die äußerungsauslösenden Faktoren (Trigger) geben soll.

In der quantitativen Analyse wurden die komplexen Äußerungen nach Fokuskindern, Kontexten und grammatischer Beschaffenheit aufgeschlüsselt und die Ergebnisse interpretiert.

Die qualitative Analyse der Interaktionen beginnt mit einer kurzen Beschreibung der Situation, wobei auch vorangegangen Gespräche- sofern für den Kontext relevant-paraphrasiert werden. Die detaillierten Beschreibungen der Interaktionen durch Zitate und Paraphrasen, welche zur getätigten komplexen Äußerung hinleiten, sollen in einem weiteren Schritt die Interpretation von äußerungsauslösenden Faktoren ermöglichen. Dabei werden die Äußerungsauslöser komplexer Sprache in einem weiteren Sinne gedacht und können sowohl verschiede sprachliche und nicht-sprachliche Inputs sein, sowie auch kognitive, assoziative, emotionale und kommunikative Bedürfnisse darstellen. Sowohl in der qualitativen als in der quantitativen Analyse werden grammatische und morpho-syntaktische Kategorien stets eingebunden und berücksichtigt.

### 3.5. Forschungsethische Überlegungen

Wie bereits in Abschnitt 3.2.3. erwähnt, sind forschungsethische Überlegungen ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätskriterien wissenschaftlichen Arbeitens. Die besondere Situation im vorliegenden Forschungsprojekt- vornämlich die Forschung an Kindergartenkindern sowie die persönliche Involviertheit in das Forschungsfeldmachen es notwendig, forschungsethische Implikationen detailliert auszuführen.

### 3.5.1. Allgemein

"Informed Consent" ist eine wichtige forschungsethische Richtlinie, die "besagt, dass personenbezogene Daten in der Sozialforschung nur mit Einwilligung der Beforschten erhoben werden dürfen und die Forschungsteilnehmer\*innen angemessen über den Zweck der Forschung informiert werden müssen" (Hopf 2000, zitiert nach Miethe 2010: 929). Daher ist es unerlässlich, die Proband\*innen über Ziel, Umfang, Zweck und Vorgehensweise des Forschungsvorhabens aufzuklären, sowie Freiwilligkeit der Teilnahme und die Möglichkeit des Widerrufes zu betonen. Dieser Richtlinie wurde im vorliegenden Forschungsprojekt Rechnung getragen, indem Einverständniserklärungen vom betroffenen Kindergartenpersonal, den Erziehungsberechtigten der Kinder der Kindergartengruppe eingeholt wurden (siehe Anhang). Bei der Aufklärung der Erziehungsberechtigten musste berücksichtigt werden, dass bei einigen die sprachlichen Kompetenzen nicht ausreichen, um die Tragweite des Projektes zu verstehen. In Absprache mit der gruppenführenden Pädagogin wurden die Einverständniserklärungen daher auf Kurdisch, Türkisch und Serbisch übersetzt.

Bezüglich der Einwilligung am Forschungsprojekt teilzunehmen, ist die Forschung an Kindern besonders problematisch: Sie können nicht selbst ihr Einverständnis geben und auch die Tragweite des Vorhabens nicht erfassen (vgl. Miethe 2010: 929). Allerdings wurde im vorliegenden Forschungsprojekt versucht, den Kindern das Vorhaben näher zu bringen, indem sie mit einfachen Worten darüber aufgeklärt wurden und Fragen dazu stellen konnten. Die durchaus interessanten Fragen, die dabei aufkamen – so fragte eines der Kinder, ob ich herausfinden möchte, ob sie denn auch brav seien- legen nahe, dass die Proband\*innen in Ansätzen verstanden haben, worum es geht. Sie wurden außerdem auf spielerische Weise mit dem Aufnahmegerät vertraut gemacht. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Kinder durch ihre Teilnahme einen Nachteil oder Schädigung erfahren, da die erhobenen sprachlichen Daten im Transkriptionsverfahren mit Pseudonymen unkenntlich gemacht werden (vgl. ebd:930).

Die Rückmeldung der Forschungsergebnisse muss in jedem Fall an die Magistratsabteil (MA) 10- Wiener Kindergärten der Stadt Wien erfolgen. Dem Kindergartenpersonal sowie interessierten Erziehungsberechtigten wurden ebenfalls Ergebnisse zusammenfassend dargestellt, allerdings mit Rücksichtnahme auf die oben erwähnte Anonymisierung der Daten.

#### 3.5.2. Methode und Zielgruppe

Die untersuchte Zielgruppe sowie die Erhebungsmethode bergen zusätzliche forschungsethische Risiken, die hier diskutiert werden sollen:

Teilnehmende Beobachtung sowie Audio-Dokumentation können unter bestimmten Umständen eine Grenzüberschreitung für die Fokuskinder darstellen. Zum einen müssen die Kinder aufgeklärt werden, dass ihre Äußerungen aufgenommen werden und dass das Aufnahmegerät "alles hört, was sie sagen". Dies ist besonders wichtig, um die Privatsphäre der Kinder zu wahren. Dies gilt auch für die Kinder der erweiterten Zielgruppe, denen signalisiert werden muss, dass das Fokuskind, mit dem es sich gerade unterhält, beobachtet und aufgenommen wird.

Die Untersuchung von Kindern ist im Allgemeinen forschungsethisch problematisch. Auch wenn nicht von einem Nachteil oder einer Schädigung der jungen Proband\*innen ausgegangen wird, so muss mit den 5-6jährigen Kindern äußerst sensibel umgegangen und ihre Bedürfnisse stets berücksichtigt werden. Keinesfalls darf zu irgendeinem Zeitpunkt Druck auf die Proband\*innen zur Teilnahme ausgeübt werden, die Einwilligung der Kinder ist stets und wiederholt einzuholen.

#### 3.5.3. Persönliche Involviertheit

Da ich in dem untersuchten Kindergarten zum Zeitpunkt der Datenerhebung auch beruflich tätig war, muss an dieser Stelle auch die persönliche Involviertheit und die Doppelrolle als Forschende und zum Teil auch Beforschte eingegangen werden.

Für das Forschen in einem institutionellen Rahmen ist die persönliche Involvierung prinzipiell von Vorteil: zu Erziehungsberechtigten, Personal und vor allem den Kindern konnten zum Teil schon sehr enge und persönliche Beziehungen geknüpft werden, so dass die Dichotomie Forschende/Beforschte stark abgeschwächt wird. Dass ich mich als Forscherin nicht als Außenstehende und Fremde in den Kindergartenalltag einbringe, bringt zusätzlich den Vorteil, dass die Erhebung der Daten dadurch weniger verfälscht wird, da meine Anwesenheit bereits zum Alltag gehört.

Letztlich führt dieser Umstand aber auch dazu, dass ich mich in meiner Rolle als Sprachförderin zum Teil auch selbst beobachtet habe, also dass auch mein sprachliches Interaktionsverhalten und meine Gespräche mit Kindern in die Erhebung mit einfließen werden. Hierbei war es besonders wichtig, die Gespräche nicht in eine bestimmte Richtung zu drängen und Ergebnisse möglicherweise zu verfälschen. Die persönliche

Involviertheit ist daher in allen Phasen des Forschungsprozesses zu berücksichtigen und zu reflektieren. Für mich als Forscherin und Sprachförderin wurde in den Transkripten die Zuordnung "Jana" verwendet.

# 4. Qualitative Analyse

### 4.1. Analyse der Peer- Interaktionen

# 1. Beispiel – Transkript Nr. 33

# Beschreibung der Situation

Illias und Salman sehen sich gemeinsam ein Buch über Tiere an. Salman versucht, die Namen der Tiere zu lesen (Anhang S. 11/Zeile1-17).

{02:04}	0018	ILLIAS	schau (.) schau merve sagt das is ein wildkatze
{02:07}	0019	SALMAN	< <verneined> ähä&gt;</verneined>
{02:08}	0020	ILLIAS	merve sagt (.) aber
{02:10}	0021	SALMAN	merve (.) komm mal

Illias und Salman möchten, dass Merve zu ihnen kommt und ihnen sagt, wie sie das abgebildete Tier nennt. Merve möchte das nicht. (vgl. Anhang S. 12/ Zeile 21-39)

#### **Interpretation:**

Illias möchte Salman sein Weltwissen präsentieren und ausdrücken, dass dieses in Bezug auf das abgebildete Tier jenem von Merve überlegen ist. Bei seinem ersten Versuch ist Illias neutral und vorsichtig, da er nur Merves Meinung nicht aber seine eigene wiedergibt. Er äußert sich nicht weiter darüber, ob Merves Bezeichnung des Tieres richtig oder falsch ist. Wahrscheinlich hat er bereits eine Hypothese über die korrekte Bezeichnung des Tieres, ist sich aber noch nicht ganz sicher. Anscheinend gab es zu einem früheren Zeitpunkt bereits ein Gespräch zwischen Illias und Merve über das abgebildete Tier, wobei die beiden nicht einer Meinung waren.

An Salmans Reaktion kann Illias erkennen, dass Merve falsch liegt, denn Salman verneint. Unmittelbar darauf ist sich Illias seiner Hypothese sicherer und distanziert sich mit seiner nächsten Äußerung stärker von Merves Meinung: "Merve sagt aber...".

Sie möchten Merve zur Klärung des Sachverhalts hinzuziehen. Da sie zögert, sich dazu zu äußern, erklärt Illias, dass Merve für das abgebildete Tier stets die Bezeichnung "Wildkatze" verwendet, welche nicht richtig ist. Nun ist sich Illias bereits sehr sicher, dass der mit seiner Annahme richtig liegt und verwendet daher eine viel präzisiere sprachliche Handlung, um seine "richtige" Annahme von Merves "falscher" Annahme abzugrenzen. Durch die Verwendung der subordinierenden Konjunktion "obwohl" stellt er eine Differenz zwischen Merves Äußerungen in der Vergangenheit und seinem Weltwissen dar. Das äußerungsauslösende Element für die Verwendung komplexer Sprache stellt hier die *Darstellung eines Wissensvorsprungs* von Illias gegenüber Merves Fehlbezeichnung dar. Die *Betonung der Differenz und die Distanzierung von der falschen Bezeichnung* veranlassen Illias zur Konstruktion eines Konzessivsatzes mit der Subjunktion "obwohl".

# 2.Beispiel Transkript Nr. 62 Beschreibung der Situation:

Illias und Tina sitzen am Tisch und basteln (vgl. Anhang S. 14/15, Zeile 1-16). Emre kommt dazu und äußert sich über das Schnalzband, das am Tisch liegt (vgl. Anhang S. 15, Zeile 17-18).

{13:10}	0019	<b>EMRE</b>	(unverständlich) ((zeigt auf das schnalzband am tisch))
{13:12}	0020		< <le>ise&gt; das hat mir ((unverständlich)) gemacht&gt;</le>
{13:15}	0021		< <laut> aber das tut nicht weh&gt;</laut>
{13:16}	0022	ILLIAS	oja (.) das (.) das tut weh (.) bei dir mal
{13:19}	0023	EMRE	nein (-) aber jetzt hat er ganz fest gemacht (.) dann hab ich nicht geweint
{13:26}	0024	ILLIAS	ha (.) ali (.) ali (.) ali weint dann wenn ich ihm so fest mach (.) obwohl (.) er gl (.) er glaubt (.) obwohl das weh tut obwohl das nicht (.) nicht mal weh tut

{13:35} **0025 EMRE** witzig mhm ((schmunzelt))
{13:37} **0026 ILLIAS** ja (.) ali (.) ali hat angst

## **Interpretation:**

Bereits bei anderen Beobachtungen an diesem Tag, sorgte das Schnalzband für angeregte Gespräche zwischen den Kindern. Besonders wichtig war es für die Kinder mit dem eigenen und fremden Schmerzempfinden zu experimentieren und sich darüber auszutauschen. Dies zeigt sich auch in dieser Interaktion: Illias möchte Emre offensichtlich unterstellen, dass das Schnalzen des Bandes am Handgelenk für ihn schmerzhaft ist. Emre weist dies zurück und berichtet, dass ein anderes Kind beim ihm bereits "ganz fest gemacht" hat und er dann "nicht geweint" hat. Illias hat aber das Bedürfnis, darüber zu sprechen, dass das Verwenden des Bandes für manche Kinder schmerzhaft ist. Also spricht er über ein Erlebnis mit Ali, für den es sehr wohl schmerzhaft war und mit Weinen reagiert hatte. Nun hat Illias sein kommunikatives Ziel erreicht: Er hat darüber gesprochen, dass das Schnalzen des Bandes ihm nicht weh tut, aber dass es Kinder gibt, die trotzdem weinen. Denn "Ali weint, weil er glaubt, dass das wehtut, obwohl das tut gar nicht weh". Er hat also sein subjektives - und als objektiv interpretiertes- Empfinden dem eines anderen Kindes gegenübergestellt. Illias stellt sich im Vergleich zu Ali als weniger empfindlich dar und ist dabei mit Emre einer Meinung. Unklar bleibt, ob sich Illias auf ein vergangenes, reales Erlebnis bezieht oder ob seine Aussage eine Vermutung darstellt, denn in der Äußerung wird durchgehend Tempus Präsens verwendet, wodurch die Aussage weniger vergangen und stärker allgemein gültig präsentiert wird.

In der umfassenden und sehr komplexen Äußerung sind drei Nebensätze enthalten, wobei zwei davon syntaktisch nicht ganz korrekt realisiert werden. Illias benutzt einen syntaktisch korrekten Konditionalsatz, um eine Bedingung für Alis Weinen aufzustellen. Dann fügt Illias noch eine weitere Information hinzu, um Alis in seinen Augen falsche Reaktion zu erklären. Hierbei verwendet er einen Konzessivsatz mit der Subjunktion "obwohl", welche semantisch nicht richtig ist. Wahrscheinlich wollte sagen: "Er glaubt, dass das weh tut." Der Proband verwendet zwar die falsche Subjunktion, er realisiert den Nebensatz aber syntaktisch richtig mit dem Verb an letzter Stelle. In weiterer Folge verwendet er die Subjunktion "obwohl" noch einmal. Dieses Mal ist sie semantisch korrekt, aber die Verbstellung entspricht nicht der richtigen Platzierung im Nebensatz. Es kann davon ausgegangen werden, dass Illias zum

Zeitpunkt der Beobachtung gerade mit Konzessivsätzen – insbesondere mit der Subjunktion "obwohl"- experimentiert und in der semantischen und syntaktischen Verwendung noch nicht ganz sicher ist.

Der Auslöser für diese umfassende und komplexe Äußerung ist der Vergleich des eigenen als objektiv imaginierten Empfindens abweichenden Empfinden eines anderen Kindes. Illias und auch Emres Bedürfnis ist das Hervorheben eines fremden, abweichenden Verhaltens und Empfinden zum eigenen. Das eigene Empfinden wird hier als objektiv und universell gültig dargestellt, während das Empfinden eines anderen Kindes, als abnorm interpretiert wird.

# 3. Beispiel Transkript Nr. 72

# Beschreibung der Situation:

Merve und Tina sitzen am Basteltisch und zeichnen. Als Emre dazukommt, möchte Merve nicht, dass ihr Bruder auch mitmacht. Tina möchte das schon und fordert von Merve eine Entschuldigung, was diese verweigert. (Anhang S. 16/17 Zeile 1-12). Es entsteht ein Gespräch zwischen den beiden Mädchen über ihre jüngeren Brüder.

	{09:34}	0013	TINA	okay dann ist marko auch nicht mehr mein bruder
	{09:37}	0014		er nervt mich immer ganze zeit zuhause
	{09:40}	0015	MERVE	willst (-) tina weiß du welche ich bruder will (.) ich will gar kein bruder
•••				
	{09:46}	0018	MERVE	willst du marko oder emre
	{09:48}	0019	TINA	() ich will (-) selber emre (-) dass er nicht dich nervt
	{09:56}	0020	MERVE	und ich will marko dass der dich nicht nervt
•••	{10:07}	0022	MERVE	ich wünsch mir (.) wa (.)

54

{10:09}	0023	tina ich weiß weil du emre willst (-) warum weißt du ()
{10:15}	0024	warum weißt du
{10:17}	0025	< <laut> warum weißt du&gt;</laut>
{10:21}	0026	weil emre süß ist () oder
{10:25}	0027	tina weißt du wa (.) als der emre noch ein baby war (.) war er ganz süß

# **Interpretation:**

Die beiden Mädchen tauschen sich über einen gemeinsamen Umstand aus: Sie haben beide jüngere Brüder, die auch den gleichen Kindergarten besuchen. Tina versteht, dass Merve gerade nicht gut auf ihren Bruder zu sprechen ist und äußert ihr Verständnis für die Situation, da sie Ähnliches von ihrem Bruder kennt. Merves formuliert einen Wunsch und verwendet hier die erste komplexe Äußerung und verpackt die syntaktisch anspruchsvolle Konstruktion in eine rhetorische Frage. Sie fragt Tina, ob sie wüsste, welchen Bruder sie will und beantwortet die Frage umgehend: sie möchte gar keinen Bruder haben. Kurz darauf stellt sie Tina vor die Wahl, welchen der beiden Brüder sie lieber hätte.

Tina wünscht ihrer Freundin, dass sie nicht von ihrem Bruder genervt wird und verwendet dafür eine komplexe Äußerung in Form eines Kausalsatzes. Merve wünscht ihrer Freundin dasselbe mit ihrem eigenen Bruder und wiederholt dabei die von Tina verwendete syntaktische Struktur. Allerdings interpretiert sie auch, dass Tina lieber Emre als Bruder hätte. Denn als sie damit beginnt, noch einen Wunsch zu äußern unterbricht sie sich selbst, weil sie eine Idee hat, warum Tina lieber Emre als Bruder hätte. Wieder verwendet sie die Frage als Nebensatz und stellt eine rhetorische Frage: "Ich weiß, warum du Emre willst. Warum weißt du?". Sie fordert Tina wiederholt dazu auf, eine Vermutung über ihren Gedanken anzustellen, was diese allerdings unterlässt. Also teilt Merve ihre Vermutung mit: "weil Emre süß ist." Sie führt dann weiter aus, in dem sie einen Bezug zur Vergangenheit herstellt und verwendet dafür erneut eine komplexe syntaktische Konstruktion: "...als Emre noch ein Baby war, war er ganz süß."

Besonders interessant ist hierbei, dass komplexe Äußerungen mit einer sehr hohen Dichte auftreten und in kurzer Zeit viele verschiedene anspruchsvolle Handlungsmuster ganz ohne Input angewendet werden. Als äußerungsauslösende Faktoren kann hier zum Ersten das Formulieren von gegenseitigen Wünschen identifiziert werden, welche als Kausalsätze mit der Subjunktion "dass" realisiert werden. Die Mädchen finden Gemeinsamkeiten in ihren familiären Situationen und wünschen sich für die jeweils andere eine Besserung des Zustandes. Merve verwendet zweimal eingebettete rhetorische Fragen, um Interesse und Aufmerksamkeit ihrer Gesprächspartnerin aufrechtzuhalten. Sie stellt dann eine Behauptung über die Beweggründe der Wahl ihrer Freundin auf und untermauert diese mit einer Begründung in Form eines Kausalsatzes. Anschließend verstärkt sie ihre Aussage mit dem Verweis auf einen vergangenen Zustand, wofür sie einen Modalsatz mit der Subjunktion "als" verwendet, wobei sie auf einen zeitlichen Bezugspunkt in der Vergangenheit verweist.

## 4. Beispiel Transkript Nr. 76

# Beschreibung der Situation:

Tina, Illias und Emre sitzen am Basteltisch und falten Papierflieger (vgl. Anhang S.18, Zeile1-3). Emre und Tina bitten Ilias, ihnen einen großen Papierflieger zu basteln (ebd. S.18/19; Zeile 4-27 und S.20, Zeile 37-43), was Illias unter Betonung seiner besonderen Fertigkeiten zusagt (ebd. Zeile 46-55).

{05:00}	0072	ILLIAS	() hier tina
{05:03}	0073		es (.) es (.) er ist gut
{05:05}	0074		() es (.) er (.) er schaut echt schirch aus aber er ist cool
{05:12}	0075	TINA	() aber es ist schirch
{05:15}	0076	ILLIAS	aber s ist ur schnell
{05:17}	0077	TINA	(-) zeig mal
{05:19}	0078	ILLIAS	(-) aber ich darf nicht
{05:21}	0079		ich schau dann zuhause

{05:24}	0080		we (.) wenn es schlecht ist dann mach ich dir morgen noch eins
{07:04}	0094	ILLIAS	tina willst du diesen flieger
{07:06}	0095	TINA	ja
{07:07}	0096	ILLIAS	aber der is (.) a (.) er is (.) er is ur schirch aber er is schnell ()
{07:12}	0097		(-) schau (.) er fa (.) er fahrt direkt zentimeter neunzehn ()
{07:28}	0098		((zeigt auf merves flieger)) er is ur schlecht (.) diese flieger (.) der (.) der is ur langsam aber solche flieger (.) schau solche flieger (-) wie ich mach sind ur schnell
{07:38}	0099		und salman machen

# **Interpretation:**

Illias verspricht Tina und Emre einen besonders guten Flieger zu bastelt und ist dann selbst von dem Ergebnis enttäuscht. Er versucht in einem ersten Schritt, Tina trotzdem von dem Produkt zu überzeugen, indem er andere Qualitäten abgesehen von der optischen betont: "Er ist schirch, aber er ist ur schnell." Doch Tina lässt sich von Illias Argumenten nicht überzeugen. Illias ist die Situation unangenehm. Er vertröstet Tina und verspricht, sich zu einem anderen Zeitpunkt erneut damit zu befassen. Illias scheint zu verstehen, dass er bei Tina große Erwartungen erzeugt hat, welche er nun enttäuscht hat. Er stellt also in Aussicht, unter einer bestimmten Bedingung für Tinas Reklamation eine Wiedergutmachung zu leisten. Um diese Bedingung zu formulieren, verwendet er eine komplexe Äußerung in Form eines Konditionalsatzes.

Illias macht sich dann doch unmittelbar darauf ans Werk um Tina einen neuen, besseren Flieger zu basteln. Als dieser fertig ist, weist Illias noch einmal auf die Qualitäten seines Fliegers hin, die mehr in der Geschwindigkeit als in der Ästhetik liegen. Er unterstreicht sein Wissen darüber, in dem er vermeintliche Fachbegriffe im Zusammenhang mit Geschwindigkeit verwendet. Schließlich vergleicht er sein Produkt mit dem von Merve. Er behauptet, dass Merves Flieger "schlecht und langsam" sei, während seine sehr

schnell wären. Nachträglich fügt er hinzu, dass Salman ebenfalls über die Fähigkeit verfügt, besonders schnelle Flieger zu bauen. Dabei benutzt er einen Relativsatz, um seine Fertigkeiten nochmals zu unterstreichen. Dies tut er sprachlich sehr elaboriert, denn er hätte sein Bedürfnis auch mit auch sprachlich weniger komplex ausdrücken können. Er entscheidet sich jedoch für eine syntaktisch weit anspruchsvollere Konstruktion, da er seine besondere Expertise und Erfahrung in Bezug auf das Herstellen von Papierfliegern als Relativsatz einbringt. Dafür verwendet er statt eines Relativpronomens das Fragewort "wie", was tendenziell umgangssprachlich gefärbt aber nicht falsch ist. Er stellt im Zuge seiner komplexen Äußerung nicht nur einen Vergleich zwischen den beiden Erzeugnissen her, sondern bezieht sich auf eine andere Art der Herstellung oder ein anderes Modell, das er möglicherweise schon öfter erprobt hat. Die Aussage "solche Flieger, wie ich mache, sind ur schnell." bezieht sich möglicherweise auf Ideen oder Experimente, welche er mit Salman entwickelt haben.

Die äußerungsauslösenden Komponenten sind hier einerseits das Darstellen von Konditionen zum Umtausch eines (nicht gelungenen) Produktes sowie die Betonung der eigenen Fertigkeiten und Fähigkeit im Vergleich zu anderen.

#### **Fazit Peer-Interaktionen:**

Die Analyse der sprachlichen Interaktionen zwischen Peers zeigt, dass die Komplexität der sozialen Interaktion häufig zur Verwendung komplexer Sprache führt. Das Zurechtfinden und Handeln im äußerst komplexen Sozialgefüge der Kindergartengruppe führt dazu, dass sich die Proband\*innen in ihrer Identität und sozialen Rolle in der Kindergruppe immer wieder neu orientieren, definieren und abgrenzen müssen. Die soziale Funktion von Sprache scheint die Verwendung komplexer Syntax bei den kindlichen Zweitsprachenlernenden zu dominieren. Die meisten Interaktionen, in denen komplexe Sprache verwendet wird, verfolgen das Ziel, das eigene (Welt)Wissen, die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten mit denen von anderen zu vergleichen bzw. das eigene Können und Wissen zu betonen. Diese Abgrenzung des Eigenen vom Fremden konnte in den vorliegenden Daten vermehrt beobachtet werden, egal ob es um die richtige Benennung eines Tieres geht (siehe 1.), um das unterschiedliche Schmerzempfinden (siehe 2) oder um die unterschiedlichen Qualitäten von Papierfliegern (siehe 4). Aber nicht nur die Betonung von Differenzen und das Abgrenzen auch das Erzeugen von Gemeinsamkeiten spielt in der Peer-Interaktion eine wichtige Rolle. Dies zeigt sich beispielsweise in dem Gespräch zwischen Merve und Tina, in dem die beiden Mädchen über ihre jüngeren Brüder

sprechen (siehe 3). Diese sprachlichen Handlungen verfolgen in beinahe allen Fällen das Ziel der Stärkung der eigenen Identität und der Positionierung im sozialen Gefüge innerhalb der Kindergartengruppe.

Es konnte gezeigt werden, dass mehrsprachige Kinder in Peer-Interaktionen eine große Breite an Handlungsmustern verwenden, wie beispielsweise rhetorische Fragen sowie indirekte und direkte Reden. Dabei wurden unterschiedliche Ziele verfolgt wie das Darstellen von Bedingungen, Vergleichen, Betonen der eigenen Fertigkeiten, Äußern von Wünschen und Zustimmung zu Gemeinsamkeiten. Diese sprachlichen Ziele erlauben auch eine große Diversität an deiktischen Verweisen, welche überraschenderweise wenig unmittelbar und häufig sehr abstrakt sind: Verweise beziehen sich auf Vergangenheit, Zukunft und allgemein Gültiges. Es sind auch Verweise auf andere Orte und andere Personen zu finden, sich nicht unmittelbar im selben Raum aufhalten.

Die Analyse der Peer-Interkationen in der Zweitsprache Deutsch lässt den Schluss zu, dass einfache Bedürfnisse (Anerkennung, Abgrenzung, Zugehörigkeit) in komplexen Sozialgefügen komplexe Äußerungen provozieren. Weiters kann davon ausgegangen werden, dass der Input nur eine geringe Rolle als Äußerungsauslöser spielt. Neue unbekannte Gegenstände (wie das Schnalzband) und das Experimentieren damit sorgen zwar für Gesprächsstoff zwischen den Kindern, lösen aber nicht direkt komplexe sprachliche Strukturen aus. Dies ist ebenso für die Peer-Interaktion mit Bildern und Bilderbüchern gültig. Auch das Bilderbuch im ersten Beispiel führte zu sprachlichen Handlungen, die allerdings erst in komplexen Äußerungen mündeten, als es darum ging, einen Vergleich bzw. eine Abgrenzung zu einem anderen Kind zu verbalisieren.

# 4.2. Interaktionen mit pädagogischem Personal

#### 1. Beispiel Transkript Nr. 21

### Beschreibung der Situation:

Die Gruppe ist im Garten. Merve sucht das Gespräch mit der Sprachförderkraft Jana und erzählt von einem unmittelbar davor geschehenen Streit (siehe Anhang S. 23).

{00:00} **0001 Jana** erzähl (.) was ist passiert

{00:01} **0002 MERVE** die tina will nicht dass ich mit i (-) dass (.) dass die lena nicht (-) dass die lena nicht mit <<br/>betont> mir> freund ist

. . .

{00:18} <b>0005 MERVE</b>	Calso nein (-) ich weiß was problem ist
{00:20} <b>0006</b>	lena hat gesagt sie will nicht dass ich bei ihr team sei h° und sie
{00:24} <b>0007</b>	[(unverständlich)]
{00:24} <b>0008 Jana</b>	[was (.) die lena will nicht (-)]
{00:26} <b>0009</b>	dass du mit der tina spielst (.) oder wie (.) erklär nochmal
{00:29} <b>0010 MERVE</b>	() die (.) die tina will nicht dass ich mit lena freund bin
{00:34} <b>0011</b>	aber lena hat gesagt (.) dass ich (.) mit () dass du ()
{00:40} <b>0012</b>	tina (.) tina lasst mich nicht mit ihr team sein
{00:43} <b>0013</b>	das wusst ich gar nicht lena hat das mir gesagt und dann hat sie mir gesagt geh weg zur tina
{00:49} <b>0014</b>	weil (.) weil du bist tina freund bis ()
{00:52} <b>0015</b>	aber tina (.) h° tina glaubt dass ich mit ihr freund bin aber ich will mit

# Interpretation

{00:57} **0016** 

ihr

[freund sein]

Merve steht in der Situation offensichtlich unter emotionalen Druck und sie wendet sich hilfesuchend an Jana, um ihrem Ärger Luft zu machen. In ihrer Aufregung drückt sie sich oft unklar aus, sodass Jana an mehreren Stellen nachfragt und um Erklärung bittet. Merve verwendet in sehr kurzer Zeit sehr lange und komplexe Sätze, wobei Kausalsätze mit der Subjunktion "dass" dominieren (5x). Auf diese Weise drückt sie die entgegengesetzten Interessen der beiden anderen Konfliktbeteiligten und den Ablauf des Konfliktes aus. Allerdings bringt sie in der Schilderung oft Namen durcheinander, so dass die Informationen bei ihrer Kommunikationspartnerin nicht richtig ankommen. Als diese sie wiederholt um Präzisierung bittet und Merve mit den Formulierungen der Nebensätze durcheinanderkommt, entscheidet sie sich für weniger komplexe Konstruktionen. Mit der verminderten Komplexität ihres Satzbaus, erhöht sie die Nachvollziehbarkeit für ihr Gegenüber.

Auffällig ist hierbei die sehr hohe Dichte an komplexer Sprache, was der Komplexität der Konfliktsituation geschuldet ist. Die Probandin hat das starke Bedürfnis, den Konflikt zu besprechen und erhofft sich dadurch eine Bestätigung ihres Handelns, eine Empfehlung oder eine Klärung. Da sie letztlich nacherzählen muss, wer was gesagt hat und wer welche Interessen verfolgt wird die Verwendung komplexer Sprache obligatorisch.

Als äußerungsauslösende Faktoren können in der beobachteten Situation die Schilderung eines vorangegangenen Konfliktes und vor allem die Beschreibung des Ablaufes des Konfliktes, sowie die angenommenen Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse der involvierten Akteurinnen identifiziert werden. Da ähnliche Situationen im Kindergartenalltag sehr häufig stattfinden, ist hier auf die besondere Bedeutung der Nachbesprechung eines Konfliktes zwischen Kindern und Erwachsenen hinzuweisen. Scheinbar ist das kindliche Bedürfnis, sich über die Situation sprachlich zu äußern sehr hoch bzw. dringlich und die Komplexität der Streitsituation bzw. der Gefühle und Gedanken der involvierten Proband\*innen provozieren in einem hohen Maß komplexe Sprache.

Die Störungen in der Kommunikation bzw. das Unvermögen der Probandin, den Ablauf des Konflikts verständlich darzustellen, führen anfangs zu weiteren komplexen Äußerungen, wobei sich die Probandin wiederholt selbst korrigiert. In weiterer Folge entscheidet sie sich jedoch im Sinne einer erhöhten Verständlichkeit die Komplexität ihrer Äußerungen zu reduzieren und nutzt syntaktisch einfachere Konstruktionen. Das "Nicht-Verstehen" der erwachsenen Kommunikationspartnerin führt also nur bedingt zur Verwendung komplexer Sprache durch die Probandin.

## 2. Beispiel Transkript Nr. 34

## Beschreibung der Situation

Illias, Salman und Robin sitzen am Tisch. Salman und Robin beginnen das Kartenspiel "Uno" zu spielen, während Illias zuschaut (vgl. Anhang S.26/27 Zeile 3-10). Während sich die beiden Buben dem Spiel widmen und es kommentieren (ebd. S.27, Zeile 14-16), spielt Illias mit sich allein (ebd. Zeile 21-26), sucht jedoch immer wieder das Gespräch mit den beiden anderen (ebd. Zeile26-37). Im Zuge des Spieles verwendet Robin eine für das Spiel übliche Phrase:

{03:43} **0038 ROBIN** <<zu salman> du bist (--) du bist >

```
| (03:48) 0039 | ich wünsche farbe gelb |
| (03:50) 0040 | [((klatscht auf den tisch))] |
| (03:50) 0041 ILLIAS | [jetzt wünschte (..)] |
| (03:50) 0042 SALMAN [(--) << verärgtert> warrrg> ] |
| (03:52) 0043 ILLIAS | ich wünschte ich hätte (--) ich w |
| (03:55) 0044 | ich (-) wünsche mir (.) die farbe cihan |
| (03:59) 0045 | ich wünschte (-) bw (.) der cihan wär mein papa |
| (04:03) 0046 SALMAN | (<zu cihan < ciiihaaan (-) der illias hat gesagt er wünschte du bist sein papa
```

### **Interpretation:**

Die Verwendung der standardisierten Phrase "Ich wünsche mir die Farbe..." für das Kartenspiel "Uno" ist unter den meisten Kindern sehr geläufig und konnte im Kindergartenalltag sehr oft beobachtet werden. Als Robin sie im Zuge des Spieles verwendet, wiederholt sie Illias zuerst, indem er die Phrase zu einem Scherz uminterpretiert. Dazu involviert er den Pädagogen Cihan als unrealistisches Element im Spiel. Der Gedanke, einen Wunsch im Zusammenhang mit Cihan zu äußern, bringt Illias in der Folge auf die Idee, einen weiteren Wunsch zu seiner Person zu äußern. Er sagt den beiden anderen, dass er sich Cihan als Papa wünscht. Interessanterweise verwendet er dabei für das Verb "wünschen" nicht – wie für das Spiel üblich den Indikativ ("Ich wünsche mir") sondern den Konjunktiv ("Ich wünschte"). Den uneingeleiteten Nebensatz formuliert er ebenfalls im Konjunktiv ("... er wäre..."). Diese äußerst komplexe syntaktische Konstruktion ist kaum der Alltagssprache zuzuordnen, sondern stammt vermutlich aus literarischer Sprache im weiteren Sinne. Es ist möglich, dass Illias sie im Zusammenhang mit der schriftlichen Erzählung oder einer fiktiven Narration erworben hat. Ausgelöst wurde die komplexe Äußerung durch die Verwendung der standardisierten Phrase durch Robin, welche Illias auf die Idee bringt, mit der sprachlichen Kategorie "Wünschen" zu experimentieren. Während der Wunsch anfangs als Scherz formuliert ist ("Ich wünsche mir die Farbe Cihan."), lässt beim zweiten Wunsch nicht mehr erkennen, inwieweit er der Realität entspricht. Illias

komplexe Äußerung in der Peer-Interaktion wird dann von Salman an Cihan weitergegeben, wobei er Illias Konstruktion im Großen und Ganzen wiederholt.

Im Wesentlichen ist hier ein lustvolles Experimentieren mit der deutschen Sprache zu beobachten. Die standardisierte Phrase, die das Kartenspiel "Uno" verlangt, löst in Illias die Idee zur Neuinterpretation dieser aus und kann hier als die wesentlichste äußerungsauslösende Komponente betrachtet werden. Ebenso kann auch das Äußern von (realen oder imaginierte) Wünschen in der Förderung der Zweitsprache Deutsch die Verwendung komplexer Äußerungen provozieren, sofern eine gleichbleibende Phrase in Form eines Nebensatzes wiederholt wird.

# 3. Beispiel Transkript Nr. 39

# Beschreibung der Situation

Die ganze Gruppe ist mit Garten und einige Kinder betrachten mit der Pädagogin Katrin und der Sprachförderkraft Jana das Gemüsebeet (vgl. Anhang S. 30/31Zeile 1-38). Salman erzählt Katrin, dass in seinem Park Gemüse angebaut wird (ebd. S. 32, Zeile 45-53) dabei wird er mehrmals von anderen Kindern unterbrochen (ebd.39-44).

{03:13} 0070 SALMAN wo sind die karotten

{03:15} <b>0071 Katrin</b>	(-) die karotten ham wir da (.) in den linien hier angebaut
{03:19} <b>0072</b>	und die sind (.) leider gottes werden die nicht wirklich was
{03:23} <b>0073</b>	es schaut nicht so danach aus
{03:27} <b>0076 Katrin</b>	[ja aber voriges jahr war wenigstens das grün heraußen]

{03:29} **0077** auch wenn die <<lachend> karotte nur so groß war>

**{03:32} 0078** [((lacht)) aber wir hatten linien]

{03:32} **0079 SALMAN** [einmal (-) am]

{03:35} **0080** Katrin [heuer hamma das saatband]

```
{03:35} 0081 SALMAN [einmal (.) einmal war]
```

 $\{03:37\}$  **0082** es sooo groß (.) einmal war es immer

{03:39} **0083** [habt sie ]

{03:39} **0084 Katrin** [((fragend)) voriges jahr ]

{03:40} 0085 SALMAN immer gewachsen (-) es war immer so groß

[wo wir es gepflücken haben]

### **Interpretation:**

Salman sucht gezielt die Interaktion mit Katrin und muss sich erst Aufmerksamkeit der Pädagogin verschaffen. Er selbst lenkt das Thema auf die Karotten, indem er fragt, wo sich diese befinden. Als Katrin ihm erklärt, dass diese anscheinend nicht gewachsen sind, stellt sie einen Vergleich zum Ergebnis des Vorjahres her und macht den Unterschied anhand des Aussehens fest. Dieser Verweis auf einen vergangenen Zustand löst in Salman eine Erinnerung aus, denn Katrin bezieht sich auf eine Beobachtung bzw. Erfahrung, die er mit ihr teilt. Salman unterbricht Katrin in ihren Ausführungen und erzählt, dass die Karotten schon einmal sehr groß waren, wobei Katrin wiederum nachfragt, ob Salman vom letzten Jahr spricht. Salman wiederholt seine Aussage über die Größe der Karotten und fügt anschließend unter Verwendung eines subordinierenden Fragewortes einen Nebensatz mit Verbendstellung an. Auch wenn semantisch betrachtet das Fragewort "wo" als nicht richtig erscheint und für einen temporalen Modalsatz korrekterweise die Konjunktion "als" verwendet werden müsste, entspricht Salmans Äußerung durchaus einer umgangssprachlich üblichen syntaktischen Konstruktion. Der Proband bezieht sich hierbei nicht nur auf den Zustand, sondern auch auf die elementare, haptische Erfahrung des Pflückens. In gewisser Weise ergänzt Salman Katrins beschriebene Erfahrung um seine eigene Erfahrung. Als wesentliches äußerungsauslösendes Element kann hier das Verbalisierung einer gemeinsamen Erinnerung, einer geteilten Erfahrung identifiziert werden, sowie das Ergänzen der Beschreibung der Pädagogin um eine eigene Erfahrung bzw. Erinnerung. Ebenso scheint die Erinnerung an ein konkretes haptisches Erlebnis, das Salman hier in Form eines Nebensatzes einfügt, insbesondere komplexe Sprache zu provozieren. Denn anstatt des syntaktisch einfacheren Wegs ("Letztes Jahr war es groß"), bezieht sich

Salman auf *den konkreten Zustand*, den er im Zuge des Erntens erfahren hat. Um die Erinnerung daran zu betonen, verwendet er eine komplexe Äußerung.

## 4. Beispiel Transkript Nr. 72

# Beschreibung der Situation:

Merve hat einen Bären mit Bügelperlen gesteckt und zeigt ihn Jana (Anhang S. 34, Zeile 1-8). Sie bezeichnet ihr als "Eisteddybär bzw. "Winterteddybär" (ebd. S. 35, Zeile 9-17).

- {01:10} **0032 Jana** das ist der bauch (.) hat er da einen pullover an
- {01:13} **0033 MERVE** einen pullover (.) ja
- {01:15} **0034 Jana** mhm
- {01:16} **0035 MERVE** weil es kalt ist
- {01:17} **0036 Jana** << lachend> weil es kalt ist>
- (01:19) **0037** schön (-) dann wird die katrin das wahrscheinlich bügeln für euch hm
- {01:26} 0038 MERVE darum hab ich die farbe
- {01:28} **0039 Jana** genau dann ni (.) solange bleibt das liegen oder
- {01:36} **0040 MERVE** aber wenn es sommer kommt (-) wenn es schon sommer kommt (.) dann gehen wir auf die schule
- {01:43} **0041 Jana** m (.) << betont> nach > dem sommer gehst du in die schule
- {01:46} **0042 MERVE** ((fragend)) nach dem sommer
- {01:47} **0043 Jana** mhm im september

# **Interpretation:**

Merve erzählt Jana, dass sie in die Schule gehen wird, wenn es Sommer wird. Dafür formuliert sie eine komplexe Äußerung in Form eines Konditionalsatzes. Im ersten Teil der Äußerung stellt sie eine Bedingung für das "In-die-Schule- gehen" auf. Dabei vermischt sie zwei Möglichkeiten den Umstand auszudrücken "Wenn der Sommer kommt" versus "Wenn es Sommer wird.", wobei der deiktische Verweis auf die Zukunft für die Zuhörerin verständlich ist. Diese korrigiert die Probandin trotzdem, da

der Verweis auch semantisch nicht ganz richtig ist: Merve wird nicht (zu Beginn) des Sommers in die Schule gehen, sondern erst **nach** dem Sommer und fügt noch den genauen Monat hinzu.

In der oben beschriebenen Beobachtung lassen sich keine äußerungsauslösenden Faktoren in Form eines Inputs identifizieren. Merve sucht das Gespräch mit Jana und die beiden unterhalten sich über Merves Bügelperlenbild, welches sie als "Winterteddybären" bezeichnet. Offenbar beschäftigte sie sich weiterhin mit der Kategorie "Jahreszeiten" und assoziiert den vorher verwendeten Terminus "Winter" mit der Jahreszeit "Sommer". Mit "Sommer" assoziiert die Probandin weiters eine wichtige Angelegenheit aus ihrer Lebenswelt: sie wird in die Schule gehen. Die Bedingung, die sie in Form eines Konditionalsatzes formuliert, betont vor allem, dass der Sommer erst kommen muss und legt einen starken Akzent auf das Verb "kommen". In einer sprachlich einfacheren Variante hätte die Probandin auch eine Präposition ("im Sommer", "vor dem Sommer", "nach dem Sommer" verwendet können, wodurch eine komplexe Äußerung vermieden worden wäre. Eine mögliche Erklärung dafür, dass die Probandin hier einen Konditionalsatz formuliert, ist, dass das Ergebnis "in-die-Schulegehen" durch das Formulieren einer Bedingung, mit einer größeren Distanz ausgedrückt wird. Vielleicht ist dieses Ereignis für Merve noch weit weg bzw. noch wenig greifbar- aber darüber kann an dieser Stelle nur spekuliert werden.

Da hier kein eindeutiger Trigger festgestellt werden kann, der die komplexe Äußerung provozierte, könnte auch der situative Kontext das Verwenden komplexer Sprache gefördert haben. Die Probandin hat die *ungeteilte Aufmerksamkeit der erwachsenen Kommunikationspartnerin*, was für die Kinder im Kindergartenalltag oft ein Privileg darstellt. Merve initiiert auch die sprachliche Interaktion, weil sie gerade *Lust hat, sprachlich zu interagieren*. Die Möglichkeit, frei und ohne spezifischen Themenbezug zu sprechen, lässt Merve Zeit und Raum zum freien Assoziieren aus ihrem mentalen Lexikon und ihrer Lebenswelt.

# Fazit Gespräche mit pädagogischem Personal

Die auslösenden Faktoren für die Verwendung von komplexer Sprache in Gesprächen mit dem Kindergartenpersonal zeigen sich in den vorliegenden Daten auf den ersten Blick wenig eindeutig. Während in Beispiel 1 die emotionale Komponente bei der Beschreibung des vorangegangenen Konflikts eine große Rolle spielt, wird in Beispiel 2 der Erwachsene zufällig durch seine Anwesenheit Gegenstand eines Peer-Gesprächs

und wird in weiterer Folge in dieses involviert. Ebenso zufällig sucht die Probandin in Beispiel 4 das Gespräch mit der Sprachförderkraft, wobei der verwendeten komplexen Äußerung kein vorangegangener Input vorausgeht und die Probandin frei assoziiert. Im 3. Beispiel verbalisiert der Proband eine Erweiterung oder Präzisierungen im Zusammenhang mit einer gemeinsamen Erfahrung bzw. eines geteilten Erlebnisses.

Da sich kein einheitliches äußerungsauslösendes Element feststellen lässt, sind die Gründe für die Verwendung komplexer Sprache möglicherweise im situativen Kontext der Beobachtung zu finden. In allen Beispielen signalisieren die erwachsenen Kommunikationspartner\*innen, dass sie gerade Zeit haben und für ein Gespräch zur Verfügung stehen. Es ist daher auch kein Zufall, dass die Hälfte der beschriebenen Situation mit der Sprachförderkraft stattfinden, da diese – vor allem in einer alltagsintegrierten Sprachförderung- genau diese Aufgabe hat und weniger in die Organisation des allgemeinen Kindergartenalltags involviert ist. Hier führt aber möglicherweise auch die Doppelrolle als Forschende zu einer Verzerrung, da sie sich auch stets in der Nähe des Aufnahmegeräts aufgehalten hat (siehe Kapitel 6.1.).

Des Weiteren wurde ersichtlich, dass die sprachliche Interaktion mit Erwachsenen für Kinder bedeutet, sich auch gegen konkurrierende erwachsene oder kindliche Interaktant\*innen durchsetzen zu müssen, um sich die Aufmerksamkeit des Erwachsenen zu sichern. Es ist davon auszugehen, dass dies die Komplexität der verwendeten Sprache erheblich beeinflusst. Denn die Kinder wissen, dass die Aufmerksamkeit des Erwachsenen nur kurz ist und mit allen anderen involvierten Kindern geteilt werden muss.

Eine Ausnahme hinsichtlich der Verwendung komplexer Sprache bildet Situation 1. Hier werden komplexe und lange Äußerungen in einer enorm hohen Dichte getätigt. Dies lässt sich zum einen auf die emotionale Dringlichkeit des Gesprächs für die Probandin zurückzuführen, andererseits kann das auch auf die situative Einbettung zurückgeführt werden. Die Probandin ist mit der Erwachsenen allein bzw. sind keine anderen Kinder in die Interaktion involviert. Außerdem fordert die Erwachsene das Kind aktiv auf, das Erlebte zu schildern. Eine Kombination aus diesen vier Faktoren (emotionale Dringlichkeit, Beschreibung komplexer Sachverhalte, Eins-zu-Ein-Interaktion, Aufforderung zu Erzählen) ermöglichen hier die Verwendung komplexer Sprache bzw. lösen sie aus. Ähnliches zeigt sich in der beschriebenen Situation 4, wo kein äußerungsauslösender Input erkennbar ist und die Verwendung komplexer Sprache

durch die *Möglichkeit* ungestört zu sprechen, gefördert wird. Denselben Schluss könnte man auch für Situation 2 ziehen.

# 4.3. Interaktionen im Rahmen der Sprachförderung

### 1. Beispiel Transkript Nr. 46a

## Beschreibung der Situation:

Die Sprachförderin Jana betrachtet mit Merve, Salman und anderen Kindern ein Buch. Die Kinder werden wiederholt dazu aufgefordert zu den Bildern und den abgebildeten Handlungen Vermutungen anzustellen bzw. frei zu assoziieren (vgl. Anhang S. 37 Zeile 8-9, S. 38 Zeile 16, Zeile 18, Zeile 21-22). Im Zusammenhang mit dem Terminus "Nordpol" äußert sich Salman darüber, dass viele Menschen Eisbären töten:

{01:01} **0031 SALMAN** und (.) ähm (.) ur viele menschen töten eisbären

. . .

{01:08} 0035 SALMAN ha ähm (--) manche (.) manche (.) chinesen sind in winter und

töten immer eisbären

{01:14} **0036 Jana** nicht die chinesen (.) die chinesen sind ziemlich weit weg von den

eisbären

{01:17} **0037 SALMAN** China

{01:17} **0038 Jana** du meinst die <<betont> inuit >(.) die eskimos

. . .

{01:22} **0043 MERVE** ((fragend)) was töten die

{01:24} **0044 SALMAN** die sind immer im winter (.) hab ein (.) habt ein iglo

{01:27} **0045 MERVE** ((erstaunt)) töten die eisbären

{01:29} **0046 SALMAN** ja (--) immer mit (.) solche pfeilen

{01:31} **0047 MERVE** warum töten die eisbären

{01:33} **0048 SALMAN** weil die (.) die haben hunger

Jana unterstützt Salmans Erklärungsversuche (vgl. Anhang S. 39, Zeile 49-50, Zeile 52-54). Schließlich fragt Merve, ob es dabei um einen Menschen oder ein Tier handle.

(ebd. Zeile 56). Jana bezieht die Frage zuerst auf eine Abbildung im Buch (Anhang S. 40, Zeile 57, Zeile 59) bis Merve klärend festhält:

{02:01} 0064 MERVE aber ich hab gefragt was salman gesagt hat was das ist

{02:04} **0065** ist das ein mensch oder ein tier h° die diesen eisbär töten

# **Interpretation:**

Salman stellt aufgrund des Bildes und des Themas eine Verbindung zu seinem Weltwissen her und verbalisiert dieses. Die von ihm getätigte Äußerung stellt einen Bezug zwischen dem konkreten Bild und seinem abstrakten Weltwissen her. Der von Salman erwähnte Sachverhalt, löst bei Merve Interesse und Staunen aus, was sich darin zeigt, dass sie mehrmals aktiv nachfragt. Die Information ist für Merve offenbar neu und sie möchte mehr darüber erfahren. Ihre Frage, ob es sich dabei um einen Menschen oder ein Tier handelt, wird von Seiten der Sprachförderkraft missverstanden. Bei einem zweiten Anlauf formuliert sie ihre Frage viel detaillierter und präziser. Diesmal fügt sie eine wesentliche Information hinzu: ihre Frage bezog sich nicht auf ein im Bilderbuch abgebildetes Objekt, sondern auf Salmans getätigte Äußerung ("Ich habe gefragt, was Salman gesagt hat, was das ist."). Dann stellt sie die Frage noch einmal und fügt wieder eine Präzisierung der Ausgangsfrage in Form eines Restriktivsatzes ein, um den Bezugspunkt ihrer Frage noch einmal und unmissverständlich zu betonen ("Ist das ein Mensch oder ein Tier, die diesen Eisbären töten?) Die komplexe Äußerung von Merve wird durch ein Missverständnis ausgelöst: Der Auslöser für die komplexen Äußerung ist die Klärung eines Missverständnisses in der Kommunikation, wobei die Probandin drei Nebensätze verwendet, um den Bezugspunkt ihrer Frage zu präzisieren.

# 2. Beispiel Transkript 46b Beschreibung der Situation:

Die Sprachförderin wendet wieder die Methode des dialogischen Lesens an und betrachtet ein Buch mit Merve, Salman und anderen Kinder. (Anhang S. 41-42)

Salman (ebd. Zeile 17, Zeile 19), Merve (ebd. Zeile 20) und Lena (ebd. Zeile 22) äußern sich über die Giraffen. (vgl. Anhang S. 42/43)

{06:40} 0024 SALMAN << fragend> hat die vier beine>

{06:41} **0025 Jana** mhm (.) na sicher (-) ja

{06:42} **0026** [(-) sonst]

{06:42} **0027 SALMAN** [ich dachte zwei]

{06:43} **0028 Jana** würde sie (-) auf zwei beinen würde sie wahrscheinlich immer

umfallen

{06:45} **0029** das ist wahrscheinlich nicht genug

{06:47} 0030 SALMAN [aber die menschen nicht]

Lena äußert sich ebenfalls dazu und erklärt, dass Menschen nur zwei Beine (Anhang S. 43, Zeile 32) und zwei Hände (ebd. Zeile 33) und nicht hundert Hände (ebd. Zeile 36) hätten.

{06:56} **0037 MERVE** die monster schauen für uns (--)

{06:60} **0038** wir sind für ihnen monster und (--)

{07:02} **0039 Jana** << fragend> welche monster>

{07:04} **0040 MERVE** es gibts monster h° wir schauen für ihnen ein monster

{07:08} **0041** und (-) für (.) von (-) und für uns ein monster

{07:11} **0042 Jana** ach so du meinst wir sehen für die anderen tiere aus wie ein monster

{07:15} **0043** [und sie sehen (--)]

{07:15} **0044 LENA** [<<fragend> gibts da giraffe> ]

{07:16} **0045 MERVE** Nein

{07:17} **0046** [die sehen]

{07:17} **0047 Jana** [da steht giraffe ja ]

{07:18} 0048 MERVE die sehen das mit monstern weil wir zwei augen haben und

die monstern haben (-) manchmal viele

### **Interpretation:**

Es zeigt sich, dass sowohl der Text als auch das Bild sehr anregend für die Kinder wirken und eine Vielzahl von Äußerungen und Assoziationen ausgelöst wird. Die

Kinder kennen die Methode bereits und wissen, dass sie nun Gelegenheit haben, frei zu assoziieren. Merve bringt nun das Thema "Monster" ein und versucht etwas über die Wahrnehmung von Monstern und Menschen zu erklären. Ihre Formulierung ist nicht eindeutig, aber wahrscheinlich versucht sie darzustellen, dass Menschen von Monstern ebenfalls als "Monster" wahrgenommen werden. Die Sprachförderin versteht sie allerdings nicht richtig und fragt nach, ob Merve meint, dass Menschen für andere Tiere wie Monster aussehen. Merve verneint dies und nach einer kurzen Unterbrechung durch Lena erklärt sie noch einmal, was sie mit ihrer vorherigen Äußerung gemeint hat. Diesmal fügt sie auch eine Erklärung in Form eines Kausalsatzes hinzu, welchen sie mit der Subjunktion "weil" einleitet: "weil wir (Anm.: Menschen) zwei Augen haben und Monster manchmal viele.

Als Merve beginnt, über Monster zu sprechen, ist nicht klar, wie dies im Zusammenhang mit den vorangegangenen Gesprächen steht. Möglichweise löst Lenas Feststellung, dass Menschen nicht 100 Hände hätten, bei Merve eine Erinnerung an eine fiktive Narration (Geschichte, Märchen, Film) aus. In der Erzählung, auf die sie sich bezieht, kommen offensichtlich auch "Monster" vor, deren Wahrnehmung des Menschen sie zu beschreiben versucht. Die Sprachförderin unterbricht Merve, um nachzufragen, von welchen Monstern sie spricht, womit sie den Bezugspunkt von Merves Äußerung klären will. Merve tätigt daraufhin eine längere Äußerung, welche allerdings für die Sprachförderin inhaltlich nicht verständlich ist. Beim ersten Versuch, sich präzisier auszudrücken, steigt die Länge des Satzes bereits stark an, allerdings wird keine komplexe Sprache in Form eines Nebensatzes verwendet. Vermutlich sollte ihre Äußerung lauten: "Wir Menschen sehen für die Monster ebenfalls wie Monster aus." Sie versucht eine Art wechselseitiges Verhältnis in der Wahrnehmung zwischen Monstern und Menschen darzustellen, wobei beide für den jeweils anderen wie "Monster" aussehen. Jana versteht wieder nicht und versucht Merves Aussage, so wie sie sie verstanden hat, noch einmal zusammenzufassen, bezieht sich jedoch auf die Wahrnehmung von Tieren. Als sie wieder nicht richtig verstanden wird, verwendet sie einen Kausalsatz mit Verbendstellung und gibt so eine Begründung für den von ihr behaupteten Umstand an: "weil wir zwei Augen haben und Monstern haben manchmal viele."

Merves sprachliches Ziel dreht sich darum, einen Vergleich anzustellen bzw. eine Parallele aufzuzeigen in der gegenseitigen Wahrnehmung von "Monstern" und Menschen. Auf welche fiktive Narration sie sich hierbei bezieht, geht aus ihrer Aussage

nicht hervor. Ebenso kann über den Auslöser ihrer Idee im Kontext des vorangegangenen Gesprächs nur spekuliert werden.

## 3. Beispiel Transkript Nr. 46b

## Beschreibung der Situation:

Die Sprachförderin Jana liest weiterhin das Bilderbuch "Ein Waldwicht fliegt in den Oman." Mit Salman, Merve, Sara und Lena. Es geht um das Thema "Wüste" (vlg. Anhang S. 44, Zeile 54-56). Jana erarbeitet mit den Kindern eine Beschreibung der Landschaft "Wüste" und die Kinder äußern ihr Wissen dazu (ebd. Zeile 57-62). Jana erklärt, dass es in der Wüste nur selten regnet und deshalb dort nichts wachsen kann (ebd. Zeile 62-64). Merve möchte wissen, warum dies so ist (ebd. Zeile 65) und Jana und Salman erklären es ihr (ebd. Zeile 66-73). Anschließend setzt Merve mehrmals zu einer Äußerung an, kommt jedoch nicht ans Wort (ebd S.45, Zeile 74,-76, Zeile 78, Zeile 83, Zeile 85), da Jana mit Salman spricht.

# {08:32} **0100 MERVE** darf ich etwas sagen

<b>{08:34} 010</b>	)1 schau	(`	) mh (	(.	)
{U8:34} U10	schau	(	) mn (	( .	

{08:38} **0102** Ahm

{08:40} **0103 Jana** wir waren beim thema wüste

{08:42} **0104** und das dort nicht wächst und das dort kein wasser gibt

 $\{08:45\}$  **0105** (--) und ganz viel sand

{08:47} **0106 MERVE** [was wollt ich sagen ]

{08:47} **0107 LENA** [und h° jana]

{08:48} **0108 Jana** warte die lena (.) die lena überlegt gerade was sie sagen wollte

{08:51} **0109 LENA** ja (--) ich muss (.) ich muss

{08:53} **0110 Jana** [ah (.) ich meine die merve]

{08:53} **0111 MERVE** [ich bin nicht lena]

{08:54} **0112 Jana** Tschuldigung

```
{08:56} 0113 LENA ((auslassung 40 sek lena erzählt von ihrer oma))
{09:36} 0114 Jana
                      warte lena (..) lena
{09:37} 0115
                      [lass die merve noch was sagen]
{09:37} 0116 MERVE [aber ich vergess das ]
{09:40} 0117 Jana
                      <<fre>fragend>okay> (.) sie möchte ja auch noch was sagen
{09:42} 0118
                      bitte merve
{09:42} 0119 MERVE wenn es trocken ist diesen wasser dann kann er eh schon wächsen
                      wenn der wasser trocken ist
{09:49} 0120 Jana
                      wie meinst du wenn das wasser trocken ist
{09:51} 0121 MERVE wenn der wa (.) wenn da schon abgeregnet (.)
{09:56} 0122 Jana
                      (--) ja (--)
```

{09:58} 0123 MERVE und dann wenn es trocknet (.) dann wachst eh etwas

### **Interpretation:**

Das Thema Wüste weckt die Neugierde der teilnehmenden Kinder und sie zeigen eine hohe Eigenaktivität und äußern sich häufig zu unterschiedlichen Themen. Die Sprachförderin versucht alle Redebeiträge aufzunehmen und zu koordinieren. Merve wird in ihrem ersten Äußerungsversuch übergangen, wird dann aber an die Reihe genommen. Als sie überlegt, was sie sagen wollte, verliert sie durch eine Verwechslung den Turn an ein anderes Kind. Merve zeigt hier große Geduld und eine starke Gedächtnisleistung, da sie sich ihre Aussage für einen längeren Zeitraum (beinahe 2 Minuten) merken muss, bis sie am Wort ist. Dies ist bemerkenswert, denn andere Kinder bringen den Diskurs auf entfernte Themen, die nicht unmittelbar mit dem Bildimpuls und Merves Äußerung in Zusammenhang stehen. In ihrem ersten Anlauf versucht sie eine allgemeine Regel, die ihrer Annahme über Weltwissen entstammt, in Form einer Wenn-Dann- Bedingung festzuhalten und beendet den Satz, in dem sie noch einmal die anfängliche Bedingung wiederholt. "Wenn der Wasser trocken wird, kann er eh schon wächsen, wenn der Wasser trocken ist."). Als ihr erwachsenes Gegenüber sein Nicht-Verstehen zum Ausdruck gibt und nachfragt, erkennt die Probandin, dass sie noch eine wesentliche Information hinzufügen muss ihrer Gesprächspartner den richtigen

Bezugspunkt in einer logischen Abfolge zu vermitteln. Denn in ihrer ersten komplexen Äußerung fehlt die Information, von welchem Wasser sie spricht und woher diese kommt. In ihrer zweiten komplexen Äußerung stellt sie also eine weitere Bedingung für die Anwesenheit von Wasser auf: Sie spricht darüber, dass es zuerst einmal geregnet haben muss und dann erst das Wasser trocknen kann. Beim ersten Versuch stellt sie eine logische Reihenfolge dar: Wasser- trocknet- wachsen. Beim zweiten Versuch bildet einen neuen logischen Ablauf: Regen- Wasser-trocknet- wachsen.

Als Trigger für komplexe Syntax kommen hier mehrere Faktoren in Frage. Zum einen wirken sowohl Bild und Text als Input sehr aktivierend, sowie die Möglichkeit des freien Äußerns im Zusammenhang mit der Methode. Außerdem stellt Merve den Input in Zusammenhang mit ihrem Weltwissen. Sie hat gelernt, dass Pflanzen Wasser für ihr Wachstum benötigen und möchte dies im Zusammenhang mit einem Gespräch über die Wasserarmut der Wüste äußern. Da bereit darüber gesprochen wurde, dass in der Wüste nichts wächst, formuliert sie eine Bedingung dafür und realisiert dabei erfolgreich einen Konditionalsatz, wobei sie die Bedingung an den Anfang und das Ende ihrer Äußerung setzt und diese damit betont. In gewisser Weise zeigt die Probandin einen Widerspruch zwischen den vorher besprochenen Inhalten und ihrem Weltwissen auf. Merve weiß anscheinend, dass es nicht ganz richtig ist, dass in der Wüste nicht wächst. Sie weiß, dass dies unter bestimmten Bedingungen möglich ist und formuliert diese Bedingungen. Auf Nachfrage fügt sie nachträglich ein wesentliches Element in der logischen Abfolge hinzu, das notwendig ist, um bei ihrem Gegenüber einen Verstehensprozess aufzulösen.

# 4. Beispiel Transkript Nr. 4

### Beschreibung der Situation:

Die Sprachförderin verwendet eine Methode, um die Redebeiträge der Kinder zu strukturieren. Dazu holt sie den Erzählstein, den einige involvierte Kinder schon kennen (Anhang S. 47, Zeile 1). Schließlich überreicht die Sprachförderin Merve den Erzählstein (ebd. Zeile 10, Zeile 13) teilt ihr somit das Rederecht (Turn) zu. Merve erzählt aus ihrer Lebenswelt. Sie spricht davon, dass sie und ihr Bruder einen Hund haben und dass ihr Hund schon gestorben wäre (ebd.S.48, Zeile 38). Ihr Bruder Emre involviert sich in die Erzählungen über die Hunde (ebd. Zeile 43-53).

{10:32} **0054 EMRE** i (.) ich wollte (.) ihn auch (.) halten (.) dies ganz klein {10:36} **0055** ich wollte den halten

{10:37} 0056 MERVE h° aber äh (.) der ist glaub ich in meer

 $\{10:39\}$  0057 h° ((zu jana)) weißt du ich kann in meer h° (.) wo tief is kann ich

dort alleine schwimmen

 $\{10:44\}$  **0058** [h° ohne schwimmf (..)]

{10:44} **0059 Jana** [wow (.) du traust dich was ]

{10:46} **0060 MERVE** ohne schwimmflügel (.) ohne schwimmreifen

{10:48} **0061 Jana** hhhhh (.) du bist aber mutig

{10:50} 0062 MERVE ich trau mich dort zu gehen

{10:52} **0063 Jana** du traust dich (.) das heißt du bist sehr mutig

### **Interpretation:**

Merve ist an der Reihe und kann nun frei erzählen. Ihr Bruder Emre ergänzt Merves Redebeiträge, da die Gesprächsthemen auch ihn betreffen bzw. er die gemachten Erfahrungen teilt. Aus dem Kontext der vorgegangenen Erzählungen liegt der Schluss nahe, dass es sich bei den Schilderungen um Erlebnisse im in den Sommerferien der beiden Kinder auf einem Bauernhof in der Türkei handelt. Aus dem Transkript wird nicht deutlich, welcher Zusammenhang zwischen den Hunden der Geschwister und dem Meer besteht. Jedenfalls weckt der Abruf des Wortes "Meer" aus dem mentalen Lexikon der Probandin eine weitere Assoziation, die sie bei der Gelegenheit mitteilen möchte. Die Probandin hat offenbar eine neue Fähigkeit entdeckt bzw. erlernt und möchte diese stolz mitteilen: Sie kann im Meer an tiefen Stellen ohne Schwimmhilfen schwimmen. In gewisser Weise unterbricht sie sich selbst in ihrem Satz, indem sie einen Relativsatz einfügt, der das vorangegangen Morphem "Meer" näher definiert. Die Unterscheidung zwischen verschiedenen lokalen Bereichen des Meeres (tief- flach) erfolgt aus dem Bedürfnis heraus, den angesprochenen Fähigkeiten mehr Nachdruck zu verleihen.

Anschließend verwendet die Probandin noch eine komplexe Äußerung, in der sie betont, dass sie schon traut, dort hinzugehen. Der Infinitivsatz mit Verbendstellung verfolgt das gleiche Bedürfnis: die Probandin möchte hier wieder ihren Fähigkeiten Nachdruck verleihen, wobei wieder ein Bezug zur Lokalität betont wird ("Ich traue mich, dort zu gehen.") Hätte die Probandin nur ihre Fähigkeiten in den Vordergrund

gestellt, wäre eine nicht-komplexe Äußerung möglich gewesen ("Ich traue mich das."). Der Verweis auf den lokalen Aspekt macht in Kombination mit der Verwendung des Verbes "sich trauen (etwas zu tun)" den Infinitivsatz und die komplexe Syntax obligatorisch.

Aber auch der situative Kontext und die angewandte Sprachfördermethode haben einen Effekt auf die Verwendung komplexer Sprache. Die Methode strukturiert nicht nur die Redebeiträge der Kinder, sondern versichert ihnen auch die ungeteilte Aufmerksamkeit aller Zuhörenden- sowohl der Peers als auch der Sprachförderin. Während die Peers eher angehalten sind, nicht zu unterbrechen und die Erzählungen der anderen vermutlich nur geduldig abwarten), signalisiert die Sprachförderin wiederholt ihre Aufmerksamkeit und regt die Eigenaktivität der Probandin massiv an. Durch die Quantität der Sprachproduktion und die Vielzahl der Äußerungen, steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass eine komplexe Äußerung getätigt wird. Daraus lässt sich ableiten, dass die Möglichkeit sich zu äußern zu einer Steigerung der quantitativen Sprachproduktion führt, was wiederum eine Auswirkung auf die Qualität der verwendeten Sprache in Form komplexer Äußerungen hat.

Es zeigt sich außerdem, dass die verwendete Methode in der Sprachförderung allgemein äußerst geeignet ist, da die sprachliche Produktivität gefördert wird und sich viele Gelegenheiten bieten, um Wortschatzarbeit zu betreiben.

### 5. Beispiel Transkript Nr. 70

### Beschreibung der Situation:

Die Sprachförderin Jana liest Tina, Merve und Emre ein Buch vor. Die Protagonisten packen gerade das Auto für den Urlaub (Anhang S. 51-53)

{06:16}	0067 Jana	((liest)) der papa sagt < <verstellt die="" stimme=""> das ist viel zu</verstellt>
		viel (.) das passt ja gar nicht ins auto>
{06:21}	0068	((liest)) der hamster charly und der kater karlo (.) bleiben bei
		der oma
{06:27}	0069	((zu emre)) ein hamster ist das emre
{06:29}	0070	ja der hamster (.) << fragend> darf der mitkommen>
{06:31}	0071 EMRE	[() nein]

```
    {06:31} 0072 MERVE [nein (-)]
    {06:31} 0073 TINA [(-) nein]
    {06:33} 0074 Jana dem ist doch viel zu heiß im urlaub (.) oder
    {06:35} 0075 MERVE [(---) in wasser wär der schon gestorben]
```

Anschließend erzählt Tina, dass es in ihrem Urlaub sehr viel Sonne gegeben hat und es hier immer regnet (vgl. Anhang S. 54, Zeile 76-81)

```
{06:50} 0082 MERVE [oder (.) oder (.) wenn]

{06:50} 0083 Jana [(--) ja (-) ]

{06:52} 0084 MERVE wenn der katze so (.) bei auto so herumlau (.) wenn er bei dem fenster ist (.) wo der (.) wo (.) wo sein papa fahrt (.) h° dann (.) wmmm (.) wird wahrscheinlich das papa nicht sehn (.) darum nehmt (.) darum nehmt das papa nicht
```

### **Interpretation:**

Die vorgelesene Passage handelt davon, dass der Vater des Protagonisten feststellt, dass nicht alles ins Auto passt und die Haustiere des Kindes bei der Oma bleiben müssen. Die Sprachförderin betont noch einmal das Wort "Hamster" und stellt eine Verständnisfrage. Sie möchte wissen, ob der Hamster mitkommen darf. Alle drei Kinder verneinen die Frage. Nachdem Tina auf ein anderes Team zu sprechen kommt, dass nur indirekt mit der vorgelesenen Passage zu tun hat, lenkt Merve die Aufmerksamkeit der Sprachförderin und der anderen Kinder auf den vorgelesenen Text oder das abgebildete Geschehen.

Mit einer sehr komplexen und langen Äußerung stellt Merve eine Hypothese über die Entscheidung des Protagonisten aus dem Bilderbuch auf. Sie vermutet, dass der Papa die Katze nicht mitnehmen möchte, weil sie während der Autofahrt beim Fenster herumlaufen könnte und dem Papa die Sicht auf die Straße nehmen könnte. Diese Äußerung besteht aus einem mehrteiligen Konditionalsatz, wobei die Probandin im Wesentlichen zwei Bedingungen stellt, die sie mit der Subjunktion "wenn" einleitet ("Wenn die Katze im Auto herumläuft…", "Wenn sie bei dem Fenster ist."). Anschließend fügt sie einen Relativsatz ein, welchen sie mit dem Fragewort "wo" einleitet. Sie beendet den Konditionalsatz mit einer Konsequenz der vorher erläuterten

Bedingung ("dann wird der Papa nichts sehen") und wiederholt die Entscheidung des Protagonisten ("darum nimmt sie der Papa nicht mit.") Dieser Äußerung geht offensichtlich eine detaillierte und komplexe Überlegung voraus, die die Probandin in Form von Bedingungen formuliert, wobei eine Bedingung durch einen Relativsatz präzisiert wird. Die Aussage folgt einem logischen Aufbau und schließt nicht nur mit der Konsequenz der beschriebenen Bedingungen, sondern enthält zusätzlich eine Begründung, die die Entscheidung des Protagonisten beinhaltet. Die vorliegende Äußerung ist die mit Abstand komplexeste in den vorliegenden Daten: in nur einer einzigen Äußerung befinden sich drei Nebensätze mit Verbendstellung und zwei Hauptsätze mit Verbzweitstellung.

Als äußerungsauflösende Faktoren können hier das Aufstellen einer Hypothese über die Beweggründe eines Protagonisten und das Formulieren von Bedingungen und Voraussetzungen für eine Entscheidung identifiziert werden. Der Input in Form von Kinderliteratur präsentiert lediglich die Entscheidung eines Protagonisten, welche in der Probandin einen Reflexionsprozess auslöst. Sie hat eine Idee bzw. Hypothese, warum sich der Protagonist entscheidet, etwas nicht zu tun. Die Probandin zeichnet gedanklich ein (negatives) Bild davon, was passieren könnte, wenn die Entscheidung anders getroffen worden wäre. Sie geht davon aus, dass der Protagonist eine gefährliche Situation abwenden möchte und seine Entscheidung dadurch begründet ist. Ein weiterer Aspekt ist möglicherweise, dass die Probandin in ihrer lernersprachlichen Entwicklung noch nicht in der Lage ist, die Aussage präziser zu formulieren. Durch Verwendung eines anderen Vokabulars oder grammatischer Strategien (z.B. Konjunktiv) würde sich die Aussage kürzer und einfacher formulieren lassen. Das Formulieren mehrerer Bedingungen und Einschränkungen könnte eine lernersprachliche Strategie der Probandin sein, um sich trotz fehlendem Vokabular (z.B. "Windschutzscheibe" = das Fenster, wo der Papa fahrt) verständlich zu machen.

### Fazit Sprachförderung

Anhand der beschriebenen Beispiele lässt sich erkennen, dass die Methoden "Dialogisches Lesen", und "Erzählstein" sehr gut geeignet sind, um komplexe Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch bei mehrsprachigen Kindern auszulösen. Aber auch Input in Form von Kinderliteratur, bei dem die kindlichen Proband\*innen die Möglichkeit haben frei zu sprechen, zu assoziieren und Hypothesen zu bilden, kann einen Trigger für die Verwendung komplexer Sprache darstellen. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass nur eine einzige Probandin bei der wiederholten Verwendung

komplexer Sprache beobachtet werden konnte. Allerdings zeigt sich, dass alle teilnehmenden Kinder eine erhöhte sprachliche Eigenaktivität aufweisen und sich häufig einbringen und äußern, auch wenn diese Äußerungen nur bei Merve zur Verwendung komplexer Sprache führen. Gemeinsam ist den Methoden, dass sie für die Adressat\*innen der frühen sprachlichen Förderung gezielt Raum und Zeit geben, sich zu äußern, wobei der Wahl der Themen keine Grenzen gesetzt sind. Während der "Erzählstein" eher zu Erzählungen aus der kindlichen Lebenswelt anregt und zu einem Dialog zwischen erwachsenen Zuhörer\*innen und kindlichen Erzähler\*innen führen kann, provoziert die Methode des "Dialogischen Lesen" gehäuft abstraktere Äußerungen, denen äußert abstrakte Überlegungen zugrunde liegen.

Die Methode des dialogischen Lesens kommt in den erhobenen Daten daher sehr häufig vor. Während die ersten drei Beispiele aus derselben Ausgangssituation stammen, ist das vierte Beispiel situativ unabhängig davon. Es kann daher mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass die Methode gut geeignet ist, um mehrsprachige Kinder in der Produktion komplexer Syntax in der Zweitsprache Deutsch zu fördern. Die äußerungsauflösenden Faktoren sind innerhalb der Methode trotzdem sehr unterschiedlich. Beispielsweise führt der Austausch von Weltwissen zwischen den Kindern in Beispiel 1 zu neuen Fragen bei der kindlichen Probandin. Nach einer missverständlichen ersten Formulierung muss sie den Bezugspunkt ihrer Äußerung korrigieren und verwendet dafür komplexe Sprache. In Beispiel 2 löst das Bedürfnis, einen behaupteten Umstand zu begründen, die Verwendung komplexer Sprache aus. Beiden Beispielen gingen komplexe und abstrakte Überlegungen voraus, welche durch die Gespräche zwischen den Kindern und der Sprachförderin ausgelöst wurden. Doch nicht nur dies kann als Input fungieren, auch Text und Bild wirken anregend und können Trigger für die Verwendung komplexer Sprache sein, wie in Beispiel 3 und 5 ersichtlich wird. In Beispiel 3 stellt die Probandin in Bezug auf das Bilderbuch eine Bedingung für biologische Prozesse auf, wobei sie auch einen Widerspruch zwischen dem Gesagtem und ihrem Weltwissen aufzeigen will. Im fünften Beispiel wird die mit Abstand komplexeste beobachtete Äußerung getätigt, als die Probandin eine Hypothese über die Beweggründe eines Protagonisten des Bilderbuches aufstellt und diese präzise und differenziert ausformuliert.

Auf die Konsequenzen dieser Ergebnisse für die Planung und Gestaltung der frühen zweitsprachlichen Förderung wird in Abschnitt 6.4.näher eingegangen.

# **5.Quantitative Analyse**

Im folgenden Abschnitt werden alle beobachteten komplexen Äußerungen der Fokuskinder systematisch und quantitativ aufgeschlüsselt. Dabei werden Fragestellungen zur Verteilung komplexer Syntax nach Proband\*innen, Kommunikationssituationen und grammatisch- syntaktischer Ausformung der Äußerungen beantwortet. Die Ausgangsdaten für diesen Teil der Analyse befinden sich im Anhang auf den Seiten 55-57.

# 5.1. Verteilung der komplexen Äußerungen

In diesem Abschnitt wird die Frage beantwortet, welche Proband\*innen in welchen Interaktionskontexten komplexen Satzbau benutzen.

# Komplexe Äußerungen gesamt 18 16 14 12 10 8 6 4 2 0 ILLIAS MERVE TINA SALMAN

# 5.1.1. Komplexe Äußerungen gesamt

Abbildung 2: Komplexe Äußerungen gesamt

Das Säulendiagramm (Abbildung 2) zeigt die Verteilung aller getätigten komplexen Äußerungen in Bezug auf die einzelnen Proband\*innen. Die 26 getätigten komplexen Äußerungen sind sehr unterschiedlich verteilt. Man sieht sehr deutlich, dass Merve mit 18 getätigten Äußerungen am häufigsten komplexe Sprache verwendet. Illias konnte bei fünf komplexen Äußerungen beobachtet werden, während bei Salman und Tina nur zwei bzw. eine komplexe Äußerung erfasst wurde. Die folgenden Grafiken differenzieren die Äußerungen nach den drei relevanten Interaktionskontexten.

## 5.1.2. Komplexe Äußerungen in Peer-Interaktionen

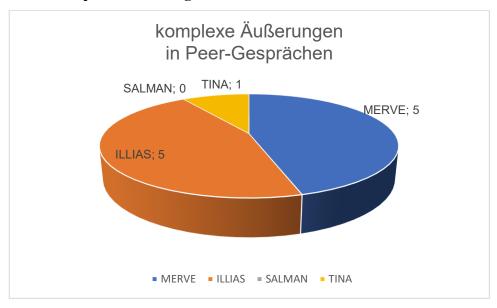


Abbildung 3: Komplexe Äußerungen in Peer-Interaktionen

Interessanterweise ist Illias der aktivste Verwender komplexer Sprache in Peer-Gesprächen (Abbildung 3). Alle fünf komplexen Äußerungen, die Illias im Zuge der Beobachtung tätigte, fanden in Peer- Interaktionen statt. Dies spricht für eine deutliche Präferenz gleichaltriger Interaktionspartnern\*innen bei dem Probanden. Möglicherweise gilt dies auch für Tina, die ihre einzige komplexe Äußerung ebenfalls im Zuge einer Peer-Interaktion tätigte. Einzig Salman konnte nicht bei der Verwendung komplexer Sprache in Peer-Gesprächen beobachtet werden. Merve fällt im Verhältnis zu den anderen Interaktionskontexten (siehe unten) etwas zurück.

### 5.1.3. Komplexe Äußerungen in Interaktionen mit Erwachsenen

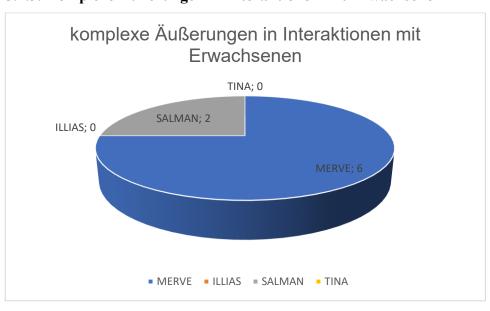


Abbildung 4: Komplexe Äußerungen in Interaktionen mit Erwachsenen

Die Probandin Tina und der Proband Illias konnten bei keiner einzigen komplexen Äußerung in einem Gespräch mit Erwachsenen beobachtet werden, obwohl beide in Interaktionen mit Peers komplexe Sprache benutzen. Salman wiederum, der in Peer-Interaktionen gar keine komplexen Äußerungen verwendete, kommt in Gesprächen mit Erwachsenen sogar auf zwei komplexe Äußerungen. Das bedeutet, dass alle beobachteten komplexen Äußerungen von Salman in Interaktionen mit Erwachsenen stattfanden. Dies spricht möglicherweise dafür, dass Gespräche mit Erwachsenen für Salman anregender wirken, komplexe Sprache zu verwenden als Gespräche mit Peers. Die Datenlage lässt allerdings keine valide Aussage dazu zu. Von allen Proband\*innen ist Merve hier mit sechs getätigten Äußerungen am häufigsten vertreten. Gemessen an ihrer Gesamtzahl von 18 Äußerungen liegt diese Zahl allerdings im Durchschnitt (siehe Abbildung 4).

# komplexe Äußerungen Sprachförderung ILLIAS; 0 SALMAN; 0 TINA; 0 MERVE; 7

5.1.4. Komplexe Äußerungen im Rahmen der Sprachförderung

Abbildung 5: Komplexe Äußerungen in der Sprachförderung

Die Auswertung der Sprachförderung (Abbildung 5) zeigt ein äußerst überraschendes Bild. Alle sieben beobachteten komplexen Äußerungen, die im Zuge der Sprachförderung beobachtet wurden, stammen von Merve, während alle anderen Proband\*innen hier einen Wert von null aufweisen. Dass hier keine anderen Proband\*innen bei komplexen Äußerungen beobachtet werden konnten, bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass die angewandten Methoden ungeeignet sind, um die Kinder im Zweitspracherwerb der Sprache Deutsch zu fördern. Wie im Zuge der qualitativen Analyse gezeigt wurde, wiesen auch die anderen Proband\*innen eine hohe sprachliche Beteiligung und Eigenaktivität in Zuge beobachteten

Sprachfördersituationen aus (siehe S. 77). Allerdings fühlten sie sich nicht provoziert, komplexe Sprache zu produzieren und nutzen die Methoden, um ihren Wortschatz zu erweitern oder rezeptive Fertigkeiten zu verbessern.

## 5.1.5. Fazit: Verteilung komplexer Äußerungen

Anhand der vier Grafiken konnte gezeigt werden, dass nicht alle Interaktionskontexte für Kinder gleich anregend wirken, komplexe Sprache zu produzieren. Während bei Illias Peer-Interaktionen massiv äußerungsauslösend wirken, gilt dies für Salman in Gesprächen mit Erwachsenen. Bei Merve hingegen, provozieren Gespräche mit Erwachsenen und vor allem die angewandten Methoden der Sprachförderung viel mehr komplexe Sprache als Interaktionen mit gleichaltrigen Kindern. Die einzige von Tina getätigte komplexe Äußerung ist leider kaum aussagekräftig. Dass die Äußerung im Rahmen eines Gespräches mit Merve beobachtet wurde, deckt sich allerdings mit dem Eindruck, der während der Beobachtung entstanden ist, dass Merve Tinas bevorzugte Kommunikationspartnerin ist. Bei Salman ist eine Tendenz zu komplexen Äußerungen in Gespräche mit Erwachsenen möglich, aber aufgrund der Datenlage nicht evident.

Weiters wird verdeutlicht, dass die persönlichen Beziehungen der Proband\*innen einen großen Einfluss auf die funktional-pragmatische Verhaltensweisen im Sprachgebrauch haben. Illias verwendete komplexe Syntax ausschließlich in Peer- Gesprächen, während Salman dies nur in Gesprächen mit Erwachsenen tat- aber niemals im Kontext der Sprachförderung. Merve, die die Zweitsprache Deutsch auf einem äußerst hohen Kompetenzniveau beherrscht, scheint in der Sprachförderkraft eine bevorzugte Kommunikationspartnerin gefunden zu haben: Einerseits ist die Probandin in jedem Sprachfördersetting dabei und hoch aktiv, andererseits sucht sie auch abseits der Sprachförderung immer wieder das Gespräch mit der Sprachförderin – beispielsweise, wenn es um Streit mit ihren Freundinnen geht.

### 5.2. Ausformungen komplexer Sprache

An dieser Stelle sollen nun die konkreten grammatischen Ausformungen komplexer Sprache genauer betrachtet werden.

### 5.2.1. Komplexe Syntax allgemein

Wie in 3.2.4. erwähnt, wurde für das Kriterium der Komplexität von Sprache, die gelungene und syntaktisch korrekte Verwendung eines Nebensatzes, definiert. Darunter fallen alle möglichen Nebensatzarten mit Verbendstellung, sowie uneingeleitete Nebensätze mit Verbzweitstellung. Wenn Proband\*innen die Subjunktion "weil" in

Kombination mit – umgangssprachlich üblicher – Verbzweitstellung verwendeten, wurden diese nicht als komplex bewertet. Wie nachfolgend gezeigt wird, können die Proband\*innen eine erstaunliche Vielfalt an Nebensatzarten korrekt verwenden (siehe Abbildung 6).

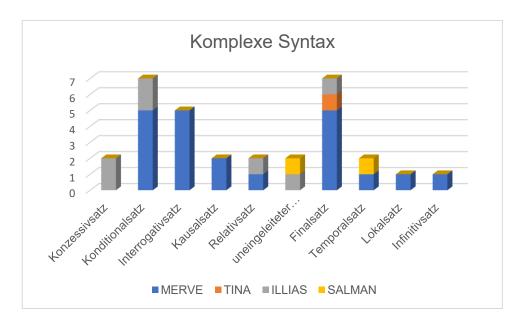


Abbildung 6: Komplexe Syntax allgemein

Dabei lassen sich ebenfalls gewisse Präferenzen der Proband\*innen feststellen. Daher sollen nun die verwendeten Nebensatzarten von Merve und Illias, den Proband\*innen, die am häufigsten komplexe Syntax verwendeten, detaillierter betrachtet werden.

### **5.2.2.** Komplexe Syntax Merve

Merve verwendete acht verschiedene Arten von Nebensätzen. Am häufigsten kamen in der Beobachtung Finalsätze (5), Konditionalsätze (5) und interrogative Nebensätze (5) vor. Aber auch Kausalsätze (2), Relativsätze (1), sowie Temporal- (1) und Lokalsätze (1) wurden angewandt. Bei Merve zeigt sich hier sehr deutlich, dass sie in der Anwendung verschiedenster Arten von Nebensätzen bereits sehr routiniert ist und fähig, diese sowohl syntaktisch als auch pragmatisch-semantisch korrekt zu realisieren (siehe Abbildung 7).

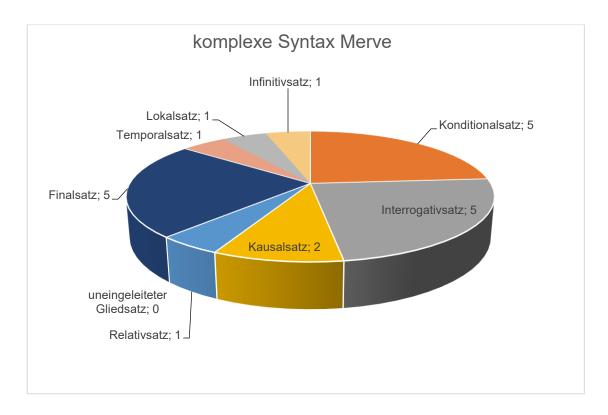


Abbildung 7: Komplexe Syntax Merve

### 5.2.3. Komplexe Syntax Illias

Ganz anders zeigt sich das Bild bei Illias. Illias verwendete keine Kausalsätze und nur einen Finalsatz, den er allerdings nicht mit der semantisch richtigen Subjunktion "dass" einleitet, sondern fälschlicherweise die Subjunktion "obwohl" benutzt. Ähnlich wie Merve benutzt er gehäuft Konditionalsätze (2) und zweimal sogar besonders anspruchsvolle Konstruktionen wie uneingeleitete Gliedsätze. In den Daten zeigt sich auch, dass Illias zum Zeitpunkt der Erhebung häufig mit Konzessivsätzen "experimentiert", allerdings gelang es ihm nur einmal auf syntaktisch und semantisch korrekte Weise. Der Relativsatz konnte bei Illias ebenfalls nur einmal beobachtet werden.

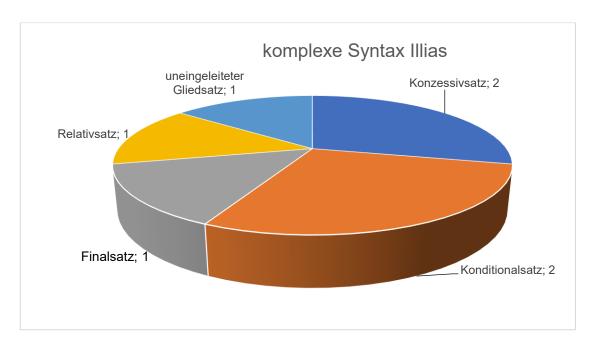


Abbildung 8: Komplexe Syntax Illias

# 6.Diskussion der Ergebnisse:

Nachdem die Forschungsergebnisse in Kapitel 4 und 5 ausführlich beschrieben wurden, sollen nun die wesentlichsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und abschließend diskutiert werden.

### 6.1. Reichweite und Grenzen der Daten

Im Sinne eines qualitativen Forschungsprozesses können die nachfolgenden Ergebnisse nicht als allgemein gültige wissenschaftliche Erkenntnisse betrachtet werden. Vielmehr sind sie nur für das untersuchte Forschungsfeld, spezifischer für den untersuchten Kindergarten und für die vier beobachteten Proband\*innen gültig. Um allgemein gültige Aussagen zu erhalten, müssten die aus dem Forschungsprojekt abgeleiteten Hypothese im Rahmen einer größer angelegten quantitativen Studie verifiziert werden.

Des Weiteren ergeben sich aus dem Forschungsprozess einige Einschränkungen in der Validität, die an dieser Stelle thematisiert werden.

## **6.1.1. Methodisches Vorgehen**

Da die Audio-Aufnahmen mit einem kleinen tragbaren Aufnahmegerät gemacht wurden, war es nicht möglich die gesamte Bandbreite an sprachlichen Interaktionsformen der Proband\*innen zu beobachten, da ich nur eine Aufnahme machen konnte, wenn ich in der Nähe des Aufnahmegeräts und somit in der Nähe der Interaktion war. Daraus ergeben sich bestimmte Verzerrungen und es wurde somit immer nur ein kleiner Ausschnitt an sprachlichen Interaktionsformen beobachtet:

- Es konnten nur einigermaßen statische Situationen aufgenommen werden. Das heißt, dass Bewegungsspiele und Interaktionen, die über den Raum verteilt stattfanden, nicht aufgezeichnet werden konnten. Entfernten sich die Kinder von der Kommunikationssituation und somit vom Aufnahmegerät, konnte die Interaktion nur selten weiter beobachtet werden.
- Durch meine persönliche Nähe zum Aufnahmegerät, wurde ich sehr oft in die beobachtete Situation involviert. Auch wenn ich mich versuchte, mich in eine beobachtende Rolle zurückzuziehen, assoziierten dies die Fokuskinder häufig damit, dass ich gerade nichts zu tun hätte und fingen ein Gespräch mit mir an. Diese Gelegenheit nützte vor allem die Probandin Merve sehr häufig, wodurch eine Verzerrung der Daten stattfand. Dazu kommt, dass die Proband\*innen mich stets in meiner Rolle als Sprachförderin sahen, die naturgemäß mehr Zeit zum Kommunizieren hat und weniger mit anderen Aufgaben beschäftigt ist. Trotz dieser Verzerrung lassen sich aus dem Umstand aber auch interessante Erkenntnisse gewinnen: Nämlich, dass die Möglichkeit zu kommunizieren, Einflüsse auf die Produktion komplexer Syntax in der Zweitsprache hat.
- Die Beobachtung spontansprachlicher Daten birgt ebenfalls ein gewisses Risiko der Verzerrung. Denn nur weil ein Phänomen nicht beobachtet wurde, bedeutet dies nicht, dass es nicht existiert. In der vorliegenden Studie wird daher nur ein kleiner Ausschnitt der Realität präsentiert.

### 6.1.2. Besonderheiten des Forschungsfelds

Auch das Forschungsfeld "Kindergarten" bringt einige Besonderheiten mit sich, welche sich auf die Möglichkeiten zur Beobachtung auswirkten.

- Lange sprachliche Interaktionen mit dem p\u00e4dagogischen Personal zu beobachten war im Rahmen der Studie sehr schwierig. Das liegt zum einen daran, dass sie seltener stattfinden aber auch daran, dass sie schwieriger zu beobachten warenbeispielsweise, weil sie in sehr spontanen Settings stattfanden und dann nicht immer das Aufnahmeger\u00e4t zur Hand war.
- Weiters folgen die Zielsetzungen der P\u00e4dagog\*innen nicht immer vorrangig sprachlichen Zielen. So wurden beispielsweise sehr lange Interaktionen beobachtet, bei denen motorische F\u00e4higkeiten trainiert wurden. Dies provozierte

bei der Probandin kaum Äußerungen, da ihre Konzentration auf die motorische Herausforderung gerichtet war.

- Letztlich konnte auch beobachtet werden, dass das pädagogische Personal sprachliche Interaktionen häufig unterbrechen musste, um dringende Angelegenheiten zu regeln (z.B. einen Streit zu schlichten, Informationen an Erziehungsberechtige weiterzugeben, organisatorische Absprachen).
- Es zeigte sich auch in der Beobachtung, dass Kinder gewisse Präferenzen bezüglich ihrer bevorzugten Kommunikationspartner\*innen haben. So ist es kein Zufall, dass Salman eine komplexe Äußerung gegenüber der Pädagogin Katrin tätigte. Es konnten häufig Situationen beobachtet werden, in denen er das Gespräch mit ihr suchte, während er Sprachförderangebote und Gespräche nur selten annahm. Außerdem zeigt Illias, ähnlich wie Tina eine starke Präferenz für kindliche Interaktionspartner\*innen.

### 6.1.3. Doppelrolle als Forscherin und Sprachförderin

Wie in Kapitel 3 und auch oben angesprochen, führte auch meine Doppelrolle als Forscherin und Sprachförderin zwar zu bestimmten Vorteilen – ich kam nicht als "fremde Beobachterin" ins Forschungsfeld, kannte Kinder, Personal und Eltern teilweise schon recht gut- aber auch zu Einschränkungen der Ergebnisse:

- Die notwendige Nähe zum Aufnahmegerät wurde bereits thematisiert
- Außerdem pflegte ich zum Zeitpunkt der Beobachtung bereits über zwei Semester eine "kommunikative Kultur" im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachförderung. Das bedeutet, dass die Sprachförderung weniger auf Input aufgebaut war, sondern die spontanen Ideen, Bedürfnisse und Äußerungen der Kinder aufgreifen und weiterentwickelt werden sollten. Den Kindern war zum Zeitpunkt der Beobachtung also bereits bewusst, dass ich einerseits mehr Zeit für Gespräche als alle anderen Erwachsenen habe, andererseits auch immer wieder gezielt lange sprachliche Interaktionen suche und fördere. Schließlich ergab sich aus diesem praxisorientierten Ansatz auch das Erkenntnisinteresse im Sinne der Forschungsfrage.

### 6.1.4. Konsequenzen für weitere Forschung

Für weitere Forschungen würde es sich empfehlen, die Proband\*innen mit tragbaren Mikrofonen auszustatten, welche an der Kleidung der Kinder angebracht wird.

Außerdem würde eine größere Stichprobe und eine Beobachtung über einen längeren Zeitraum validere Ergebnisse erzielen und eine größere Bandbreite an sprachlichen Interaktionsformen abdecken. Für die Auswertung des dadurch deutlich umfangreicheren Datenvolumens, wäre eine mehrköpfiges Forscher\*innen-Team notwendig.

### 6.2. Diskussion der qualitativen Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der Deskription und Interpretation der komplexen kindlichen Äußerungen aus Kapitel 4 sollen an dieser Stelle nun zusammengefasst und diskutiert werden.

## 6.2.2. Komplexe Äußerungen in Peer-Interaktionen

Es konnte gezeigt werden, dass mehrsprachige Kinder komplexe Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch in Peer-Gesprächen häufig verwenden, um ihre Position im komplexen, sozialen Gefüge der Kindergartengruppe zu definieren. Die soziale Funktion von Sprache spielt hierbei eine besonders große Rolle und ist in Peer-Gesprächen ein maßgeblicher Trigger für die Produktion komplexer Syntax. Dabei steht einerseits das Ziel der Abgrenzung von den anderen Kindern im Vordergrund, beziehungsweise das Betonen und Hervorheben der eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (Weltwissen). Anderseits steht auch das Darstellen von Gemeinsamkeiten und das Erzeugen von Synergien im Zentrum komplexer Äußerungen. Wie auch Röhner/Hausmann (2015) zeigten, sind Peer-Interaktionen nicht nur häufiger und länger sondern enthalten auch tendenziell komplexere Sprache als Gespräche mit Erwachsenen- ausgenommen der Sprachförderung. Interessanterweise konnte beobachtet werden, dass alle Proband\*innen in Rahmen von Peer-Gesprächen komplexe Äußerungen tätigten, was für die anderen Kommunikationssituationen nicht gültig ist. Es zeigt sich also, dass Peer-Gespräche – vor allem wie in den beobachteten "bilingualen" Freundschaften (serbisch-dari bzw. serbisch-türkisch) - eine äußerst wichtige Rolle in der Förderung der Produktivität und Komplexität im Spracherwerb der Zweitsprache Deutsch einnehmen. Peers können nicht nur die Lebenswelt ihrer kindlichen Interaktionspartner\*innen besser teilen und nachvollziehen, sie liefern auch einen vielfältigen, spontanen Input und stehen für lange sprachliche Interaktionen zur Verfügung. Peers können also im Sinne von "Scaffolding" die Rolle von kompetenteren Partner\*innen einnehmen und andere Kinder im Erwerb der Zweitsprache unterstützen, indem sie sich in der "Zone der nächsten Entwicklung" (nach Vygotsky) befinden. Die Zone der nächsten Entwicklung darf hier allerdings nicht nur in sprachlicher Hinsicht

betrachtet werden. Die Daten zeigen deutlich, dass die Proband\*innen gerne komplexe Äußerungen darüber tätigen, dass sie sich in Bezug auf Empfinden, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gegenüber anderen als bereits weiterentwickelt sehen und die Welt aus ihrer "nächst- entwickelten Zone" betrachten.

## 6.2.3. Komplexe Äußerungen in Gesprächen mit Erwachsenen

Für die Interaktion zwischen Kindern und pädagogischem Personal lassen sich kaum allgemein gültige Aussagen ableiten, da den beobachteten Situationen höchst unterschiedliche Äußerungsauslöser für komplexe Sprache zugrunde liegen. Die Daten zeigen allerdings, dass mehrsprachige Kinder gegenüber dem pädagogischen Personal seltener komplexe Äußerungen verwenden und diese tendenziell kürzer und weniger komplex sind. Den Kindern ist bewusst, dass die Zeit und Aufmerksamkeit ihres erwachsenen Gegenübers begrenzt ist. Es wurde öfters beobachtet, dass sich die Kinder die Aufmerksamkeit des Erwachsenen erst sichern müssen und sich dabei gegen andere kindlichen "Konkurrenten\*innen" durchsetzen müssen. Die beiden Beispiele, in denen eine längere Eins-zu- Eins-Interaktion mit pädagogischem Personal beobachtet werden konnten, zeigen, dass die *Möglichkeit sich zu äußern* ein entscheidender Faktor für die Förderung Produktivität und Komplexität in der Zweitsprache Deutsch darstellt und ein Trigger für die Verwendung komplexer Syntax sein kann.

Eine konkrete Fördermöglichkeit zeigt sich in der *Besprechung von Konflikten*: Die Nachbesprechung und Aufarbeitung von vorangegangenen Konflikten zwischen Kindergartenkindern birgt ein hohes Potenzial für die Verwendung komplexer Sprache, zumal Konflikte und Auseinandersetzungen im Kindergartenalltag regelmäßig vorkommen und das Bedürfnis der Kinder, sich dazu zu äußern, sehr groß ist. Um einen Konflikt zu besprechen sind bestimmte sprachliche Mittel notwendig, die auch ein Trigger für komplexe Syntax sein können: Um die Perspektiven der Beteiligten darzustellen, sind indirekte Reden und Kausalsätze ("Sie hat gesagt, dass..) äußert geeignet und wurden in dem beobachteten Beispiel auch häufig verwendet.

### 6.2.4. Komplexe Äußerungen im Rahmen der Sprachförderung

Es zeigte sich, dass beide angewendeten Methoden ("Dialogisches Lesen", "Erzählstein" und Literacy-Aktivitäten) bei allen teilnehmenden Kindern eine Steigerung der zweitsprachlichen Produktivität und Eigenaktivität bewirkten. Allerdings führten sie nur bei einer Probandin zur verstärken Verwendung komplexer Sprache. Über die Gründe dafür, können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden.

Möglich und wahrscheinlich ist allerdings, dass hier eine Verzerrung entstanden ist, da die Probandin im Allgemeinen sehr gerne und häufig mit der Sprachförderin kommuniziert (siehe 6.1.) und diese offenbar zu den bevorzugten Kommunikationspartner\*innen der Probandin gehört. Auch Verzerrungen durch Effekte der Beobachtung sind denkbar: drei der fünf Beispiele fanden am gleichen Tag und im gleichen Setting statt und sind unmittelbar miteinander verbunden- möglicherweise hatte auch die Tagesverfassung der Probandin Einfluss auf die sprachliche Komplexität der Interaktion. Des Weiteren kann angenommen werden, dass die Probandin in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung den anderen Proband\*innen bereits ein Stück voraus ist. Denn einerseits tätigt sie sehr häufig komplexe Äußerungen und verfügt bereits über ein großes Repertoire an Subjunktionen, andererseits zeigen sich in den komplexen Äußerungen die abstrakten Gedanken der Probandin, beispielsweise wenn sie Hypothesen bildet und Vermutungen anstellt. Dieser Effekt liegt der Methode des "Dialogischen Lesens" prinzipiell zu Grunde. Sie ist in einem hohen Maße geeignet, die Eigenaktivität, Produktivität und Komplexität in der Zweitsprache Deutsch bei Kindergartenkindern zu fördern. Hierbei sind es vor allem abstrakte Überlegung, welche durch diverse Inputs in Form von Gesprächen, Bildern und Texten ausgelöst werden, die zur Verwendung komplexer Sprache führen. Dieser Umstand lässt sich auch durch frühere Forschungen erklären, bei denen gezeigt werden konnte, dass eine hohe Eigenaktivität bei der Problembearbeitung bei Lernenden zu besonders förderlichen Interaktionen führt (Henrici 1995:152) und dass sprachliche Handlungsmuster wie Bestätigung, Reformulierung, Vervollständigung, Fragen und Erklärungen besonders effizient für den Spracherwerbsprozess sind (ebd.). Diese These unterstützt das Plädoyer für eine Sprachförderung, die das kooperative Handeln unterstützt und Platz für verständnis- und produktionssichernde Verfahren einräumt (ebd.).

Durch die erhobenen Daten wird auch die Annahme bestätigt, dass die Verwendung komplexer Sprache im Sinne von Nebensätzen eng verknüpft sind mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung von Kindern (Adler 2011: 198). Denn erst müssen komplexe Gedanken wie Zusammenhänge, Hypothesen oder Begründungen entstehen, bevor sie sich in Form von komplexer Sprache manifestieren können.

Das freie Erzählen, welches durch eine Sprachförderin moderiert wird ("Erzählstein"), führt nur in geringem Ausmaß zur Verwendung komplexer Sprache, da hierbei vor allem das Erzählen von Erlebnissen und der eigenen (wenig abstrakten) Lebenswelt

angeregt wird. Die sprachliche Produktivität in Form von langen Redebeiträgen wird hingegen in hohem Maße gefördert.

### 6.3. Diskussion der quantitativen Ergebnisse

Zahlreiche Studien (z.B. Clahsen 1982, Fritzenschaft et. al 1990, Rothweiler 1993) kommen zu dem Ergebnis, dass sich der Erwerb von Nebensatzstrukturen bei Kindern mit deutscher Erstsprache in bestimmten Strukturen vollzieht. Rothweiler (2006) stellt in ihrer Studie mit 4 türkischsprachigen Kindergartenkindern fest, dass dieselben Strukturen für einen frühen, sukzessiven Zweitspracherwerb zutreffend sind (Rothweiler 2006: 108). Klare Unterschiede im Nebensatzerwerb sind allerdings im Zweitspracherwerb Erwachsener feststellbar (ebd.). Die Entwicklung komplexer Syntax ist also strukturell ident im L1- und (frühem) L2 Erwerb der deutschen Sprache unterscheidet sich aber wesentlich vom L2- Erwerb Erwachsener.

In älteren Arbeiten zur Entwicklung von Nebensätzen im deutschen Erstspracherwerb (Rothweiler 1993) wurde entdeckt, dass bestimmte Subjunktionen früher erworben werden als andere. Zu den frühen Subjunktionen zählen "wenn", "weil", "damit" und "bis" (Rothweiler 1993: 77). Ausgehend davon, dass sich diese Erkenntnisse ebenfalls auf den frühen Zweitspracherwerb übertragen lassen, kann diese These durch die vorliegenden Daten teilweise bestätigt werden. Sowohl Merve und Illias verwenden Konditionalsätze mit "wenn" sehr häufig, wobei die Besonderheit der Subjunktion darin liegt, dass der temporale und der konditionale Aspekt nur schwer voneinander getrennt werden können (ebd. 104). Auch die Reihenfolge ("order-of-mention"), die im Zusammenhang mit Konditionalsätzen festgestellt wird, deckt sich mit den vorliegenden Ergebnissen: Rothweiler beobachtet, dass die Subjunktion "wenn" schon im frühen Erwerb ein typischer Vorfeldbesetzer ist. Das bedeutet, dass die logische Reihenfolge meist die Bedingung als Nebensatz voranstellt und die Konsequenz als Hauptsatz nachgestellt wird (ebd.). Kausalsätze mit "weil" kommen bei Merve nur zwei Mal und bei Illias und den anderen Proband\*innen gar nicht vor, was im Sinne von Rothweilers Ergebnissen widersprüchlich erscheint. Ein weiterer Widerspruch zeigt sich im Zusammenhang mit dem Erwerb der Subjunktion "dass" in Form von Finalsätzen. Rothweiler kommt zu dem Schluss, dass diese erst später erworben werden (ebd. 96). Dem widerspricht die Verwendung dieser Nebensatzart durch Tina, welche die Subjunktion "dass" in ihrem einzigen komplexen Satz verwendet. Da Tina während der Beobachtung nur einmal komplexe Syntax verwendete, kann davon ausgegangen werden, dass sie noch am Beginn des Nebensatzerwerbs steht und diese Subjunktion

bereits semantisch und syntaktisch korrekt anwenden kann. Anderseits scheint Illias diesen Entwicklungsschritt noch nicht gemacht zu haben, denn er verwendet in seinem einzigen Finalsatz die semantisch fehlerhafte Subjunktion "obwohl" statt "dass" ("Er glaubt, obwohl das weh tut"). Dies könnte einerseits daran liegen, dass er zum Zeitpunkt der Erhebung immer wieder mit Konzessivsätzen, der Subjunktion "obwohl" und der damit einhergehenden Verbstellung experimentierte. Andererseits konnte er zu keinem Zeitpunkt bei der Verwendung von "dass-Sätzen" beobachtet werden, was dafürspricht, dass er diese Struktur tatsächlich noch nicht erworben hat. Profunktoren sind Einleiter, die für noch nicht erworbene Konjunktionen eingesetzt werden (Rothweiler 1993: 110). Denn durch das begrenzte Inventar an Subjunktionen können nur begrenzte logisch-semantische Beziehungen ausgedrückt werden (ebd.). Steht eine entsprechende Subjunktion- in diesem Fall "dass" -noch nicht zur Verfügung, wird sie durch eine ähnliche ersetzt (ebd: 112). Dies zeigt sich auch bei Salman, der statt der temporalen Subjunktion "als" die lokale Subjunktion "wo" verwendet ("Es war immer so groß, wo wir es gepflücken haben").

Rothweiler zeigt auch, dass das Inventar an Subjunktionen zu Beginn des Erwerbs sehr begrenzt ist und nur langsam wächst (ebd: 81). Auch dies lässt sich durch die Ergebnisse von Illias bestätigen: Während Merve im Vergleich zu allen anderen Proband\*innen über das am besten ausgebaute Inventar an Subjunktionen verfügt, kann bei Illias davon ausgegangen werden, dass er zum Zeitpunkt der Beobachtung mit dem Erwerb der Subjunktion "obwohl" beschäftigt ist. Dies zeigt sich auch darin, dass der Proband immer wieder sogenannte Re-Analyse- Fehler macht:

"Charakteristisch für diese Erscheinungen ist ein "Rückschritt" auf der Ebene der korrekten Formbeherrschung verbunden mit einem "Fortschritt" auf der Ebene der Aneignung, Differenzierung und Repräsentation der Formmuster." (Feilke et al 2001: 12).

Dieses Phänomen, das in der Spracherwerbsforschung auch als "Übergeneralisierung" bezeichnetwird, zeigt sich bei Illias in Folge der Verwendung von "obwohl". Manchmal verwendet er die Subjunktion semantisch und syntaktisch korrekt, dann wiederum semantisch fehlerhaft und koordinierend. Dies entspricht auch der "Spiralität der Erwerbslogik", welche als Indikatoren für Grammatikalisierung und pragmatischsituativer Problemlösung gesehen werden können (ebd. S. 14). Dabei wird ein vorhandenes Muster erst "verlernt" und dann stückchenweise neu angeeignet und in korrekter Form und Funktion wiederaufgebaut (ebd.).

### 6.4. Didaktische Konsequenzen

Was bedeuten diese Ergebnisse nun für die Praxis der frühen sprachlichen Förderung in der Zweitsprache Deutsch? Wie können mehrsprachige Kinder zur Steigerung der Produktivität und Komplexität in der Verwendung des Deutschen angeregt werden?

- Gelegenheit und Möglichkeiten zur Produktion:

  Im Rahmen der Studie zeigte sich, wie wichtig die Möglichkeit ist, Output zu produzieren. So einfach diese Maßnahme klingt, so schwierig ist sie allerdings im elementarpädagogischen Alltag umzusetzen, da die Personalsituation meist knapp bemessen und wenig Zeit für ausführliche Gespräche ist. Abgesehen von einer wünschenswerten Verbesserung der Personalsituation und einer Entlastung des pädagogischen Personals, soll hier das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass für viele Kinder das offene Ohr bzw. die ungeteilte Aufmerksamkeit einer erwachsenen Bezugsperson oft Anlass genug ist, um in der Zweitsprache produktiv zu werden. Mit der höheren Produktivität ergibt sich auch die Gelegenheit komplexere Sachverhalte auszudrücken, welche mit der Verwendung komplexerer Syntax einhergehen. Freilich ist diese Maßnahme vor allem für ohnehin kommunikative Persönlichkeiten besonders dienlich.
- Es wurde beobachtet, dass die Proband\*innen bestimmte kommunikative
  Routinen bevorzugen. Einige verwendeten nur im Rahmen von PeerInteraktionen komplexe Syntax, andere nur mit Erwachsenen, eine Probandin
  nur im Gespräch mit der Sprachförderin. Es gilt also einerseits, Kinder in ihren
  bevorzugten sprachlichen Routinen mit ihren bevorzugten
  Interaktionspartner\*innen zu stärken, andererseits ist es ebenso wichtig, ihnen
  ein breites Angebot an verschiedenen Interaktionssettings und Gelegenheiten zur
  Verfügung zu stellen. Dies kann beispielsweise durch eine unbeschränkte Wahl
  der Örtlichkeiten, wie es im beforschten Kindergarten ("offenes Haus") üblich
  war, geschehen. Letztlich sollten diese Erkenntnisse auch in die Durchführung
  der Sprachstandsdiagnostik einfließen, da es hier zu starken Verzerrungen
  kommen könnte, wenn nur Gespräche mit Erwachsenen erhoben werden.
- Vielfalt an Gesprächsanlässen
   Die unterschiedlichen Inputs, die im Zuge der Beobachtung gesetzt wurden, wirkten für die Proband\*innen unterschiedlich anregend. Anregende Inputs

können sowohl komplexe Bilder und Texte sein, aber auch Gespräche, die das Weltwissen der Kinder fordern und fördern. Die Auseinandersetzung und Erweiterung von Weltwissen, die Möglichkeit, Fragen zu stellen, Bedingungen zu Formulieren und Widersprüche zu entdecken, zeigten sich als besonders gute Auslöser für die Verwendung komplexer Sprache. Zweitsprachliche produktivitäts- und komplexitätssteigernde Inputs können aber auch neue Ideen, das Experimentieren mit neuen Gegenständen, sowie gemeinsame Erinnerungen oder Konfliktsituationen sein. Hierbei ist es vor allem wichtig, den Kindern eine große Bandbreite anzubieten, um verschiedene und vielfältige Interessen zu fördern und anzusprechen.

### • Gesprächsthemen der Kinder aufgreifen

Es zeigte sich, dass die Proband\*innen, sofern sie die Möglichkeit haben sich ungestört zu äußern, eine große Bandbreite an Gesprächsthemen vorschlagen und dabei eine hohe sprachliche Eigenaktivität zeigen. Das kindliche Erkenntnissinteresse und Kommunikationsbedürfnis aufzugreifen, kann mitunter die beste Sprachförderung sein, wenn man Produktivität und Komplexität im Zweitspracherwerb fördern will. Dies gilt vor allem für naturwissenschaftliche Prozesse, da hier besonders häufig komplexe Beziehungen von Ursache- und Wirkung formuliert werden können, aber auch für emotionale Auseinandersetzungen wie die Nachbesprechung eines Konfliktes.

### • Hypothesenbildende Aufgaben

Im Zusammenhang mit den oben genannten Maßnahmen, ist es auch wichtig, Kinder zum Bilden und Formulieren von Hypothesen anzuregen. Dies fördert nicht nur die sprachliche, sondern auch die kognitive Entwicklung des Kindes, die mit der sprachlichen eng verbunden ist. Denn erst die kognitive Entwicklung, die das Erfassen komplexer Zusammenhänge ermöglicht, erfordert es diese in Form von komplexer Sprache auszudrücken.

### Dialogisches Lesen:

Die Sprachfördermethode des dialogischen Lesens zeigte sich als einfache und effiziente Methode, die Produktivität aller teilnehmenden Kinder zu erhöhen. Je nach Sprachstand konnte im Zusammenhang mit dem Formulieren von Weltwissen, dem Entdecken von Widersprüchen, dem Formulieren von Bedingungen ect. auch eine erhöhte Dichte an komplexen Äußerungen

festgestellt werden. Auch wenn nicht alle Kinder zur Verwendung komplexer Sprache angeregt wurden, so erhöhte sich die Eigenaktivität und Produktivität bei den meisten- auch in Bezug auf Wortschatzarbeit und andere sprachlichförderliche Bereiche.

### 6.5. Fazit der Diskussion der Ergebnisse

Im vorangegangenen Abschnitt wurde gezeigt, dass die Ergebnisse der Studie nur eine begrenzte Reichweite aufweisen und methodische und personelle Effekte möglicherweise zu Verzerrungen der Ergebnisse führten. Weiters wurden die qualitativen und quantitativen Ergebnisse mit der (wenigen) vorhandenen Literatur abgeglichen. Es lässt sich sagen, dass vor allem die qualitativen Ergebnisse hohe Übereinstimmung mit anderen Forschungsergebnissen haben. Die wesentlichsten Erkenntnisse sind hierbei, dass Peers durchaus die Rolle kompetenterer Partner\*innen im Zuge von "Scaffolding"- Prozessen einnehmen können und dass Peer-Interaktionen höhere Produktivität und Komplexität aufweisen als Gespräche mit Erwachsenen. Die quantitativen Ergebnisse decken sich nur teilweise mit Studien zum Erwerb von Nebensätzen. Vor allem wurde deutlich, dass der Erwerb der Subjunktion "dass" möglichweise auch schon am Beginn des Erwerbverlaufs stattfinden kann- hierzu wäre vertiefende Forschung notwendig um valide Ergebnisse zu erhalten. Die didaktischen Konsequenzen, die aus den Ergebnissen abgeleitet wurden, betonen vor allem die Berücksichtigung kommunikativer Routinen und Vorlieben mehrsprachiger Kinder und fordern einen alltags - und inhaltsorientieren Ansatz, bei dem das Erkenntnissinteresse des Kindes im Vordergrund steht. Ebenso werden Methoden, die hypothesenbildendes und kognitiv anspruchsvolles Denken und Sprechen fördern (Experimente, dialogisches Lesen) und vielfältigen, abwechslungsreichen Input bieten, gefordert.

### 7. Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnte anhand spontansprachlicher Daten mehrsprachiger Kinder im letzten Kindergartenjahr gezeigt werden, dass komplexe Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch durch viele verschiedene individuelle, kognitive, emotionale und soziale Faktoren ausgelöst wird. Dabei stellte sich heraus, dass die vier Proband\*innen unterschiedliche Vorlieben in Bezug auf situative Kontexte, Interaktionen, und Gesprächspartner\*innen haben. Eine besonders hohe Bedeutung kommt hier- wie auch andere Forschungsergebnisse (z.B. Röhner/Hausmann 2015) belegen- Peer-Interaktionen zu, die für alle Proband\*innen anregenden wirkten, komplexe

Äußerungen zu tätigen. Dabei spielten vor allem soziale und emotionale Bedürfnisse eine wichtige Rolle. Die Positionierung im komplexen Sozialgefüge der Kindergartengruppe, das Betonen von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Empfindungen und Wissen im Vergleich zu anderen wirken in einem hohen Maß produktivitäts- und komplexitätsfördern. Dieser Trigger zeigte sich in alle beobachteten Peer-Gesprächen.

Für Gespräche mit Erwachsenen ist die Datenlage weniger eindeutig. Es ist davon auszugehen, dass hier die Möglichkeit sich zu äußern und die ungeteilte Aufmerksamkeit eines erwachsenen Gegenübers ein wichtiger Faktor ist, um produktive und komplexe Äußerungen in der Zweitsprache zu fördern. Aus diesem Grund sollten sprachförderliche Angebote dieser Art und Weise, sowie eine Verbesserung der Personalsituation angestrebt werden. Außerdem zeigte die Nachbesprechung von Konflikten, wie sie im elementarpädagogischen Alltag häufig vorkommt, ein hohes Potential für das Auslösen komplexer Sprache.

Die vorgestellten Sprachfördermaßnahmen – vor allem die Methode des dialogischen Lesens- führte bei allen Proband\*innen zu einer hohen zweitsprachlichen Eigenaktivität und Produktivität, aber nur bei einer Probandin zur gesteigerten Verwendung komplexer Syntax, wobei sich hier eine Dichte an vielfältigen, komplexen Äußerungen zeigte. Sprachförderliche Maßnahmen zur Förderung der Komplexität in der Zweitsprache sollten daher nicht nur output-orientiert, sondern auch kognitiv herausfordernd sein und durch vielfältigen, abwechslungsreichen und widersprüchlichen Input das Bilden von Hypothesen und das Hinterfragen von Prozessen, Beziehungen und Weltwissen beinhalten.

### 8. Literaturverzeichnis

Adler, Yvonne (2011): Kinder lernen Sprache(n)- Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart: Kohlhammer

Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri; Julia/ Demirkaya; Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gületin-Karakoc; Nazan/Riemer; Caudia (Hg): Emprische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh UTB S. 47-55

Ahrenholz, Bernt (2014a): Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache, 3. Auflage. In: Ulrich, Winfried (Hg.) Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9. Schneider Verlag Hohengehren. S.3-16

Ahrenholz, Bernt (2014b): Mündliche Produktionen. In Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache, 3. Auflage. In: Ulrich, Winfried (Hg.) Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9. Schneider Verlag Hohengehren. S. 173-188

Apeltauer, Ernst (2003): Literatur und Spracherwerb. In: Apeltauer, Ernst (Hg)Flensburger Papiere zu Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht Band 32 S.4-33

Bacher, Johann (2010): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund- Ist-Zustand, Ursachen und Maßnahmen. In WISO 1 (2010). Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Linz

Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1990): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Argument: Hamburg

Bruner, Jerome S (1983): Child's Talk: Learning To Use Language. New York. Norton.

Bühler, Karl (1982 Original 1934): Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart, New York: Gustav Fischer

Canale, Michael (1984): A communicative approach to language proficieny assessment in a minority setting. In Rivera, C (Hg): Communicative Competence Approaches to language Proficieny Assessment- Research an Application. Clevedon UK: Mulitlingual Matter S. 107-122

Çiçek, Arzu/ Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2015): Warum so empfindlich? Die Autorität rassistsicher Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In Marschke, Britta/ Brinkmann, Heinz Ullricht (Hg.): "Ich habe nicht gegen Ausländer, aber...". Alltagsrassismus in Deutschland. Münster: LIT Verlag S. 153- 168

Clahsen, Harald (1982): Spracherwerb in der Kindheit: Eine Untersuchung zur Entwicklung von Syntax bei Kleinkindern. Tübingen:Narr

Clahsen, Harald (1986): Die Profilanalyse: ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold

Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins

Cummins, Jim (1984): Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon UK: Multilingual Matters

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In Settinieri; Julia/ Demirkaya; Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gületin-Karakoc; Nazan/Riemer; Caudia (Hg): Emprische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh UTB S.213-227

Donato, Richard. (1994): Collective Scaffoling in Second Language Learning. In Lantolf, J/Apple, G (Hg.): Vygotskian Approaches to Second Language Learning. Norwood N.J.: Ablex Publishing Cooperation S. 33-56

Ehlich, Konrad (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In Flader, D (Hg.): Verbale Interaktionen. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart Metzler S. 127-143

Ehlich, Konrad (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesamt für Forschung

Ellis, Rod (1991): Instructed second language aquisition. Learning in a classroom. Oxford Cambridge

Feilke, Helmut/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (2001): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit- Zur Einführung ins Thema. In Feilke, Helmut/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hg): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schrifterwerb Tübingen: Niemeyer. Linguistische Arbeiten 431. S.1-28

Fried, Lilian (2009): Sprache- Sprachförderung- Sprachförderkompetenz. In: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfahlen: Kinder bilden Sprache- Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten. Münster-Waxmann

Fritzenschaft, Agnes/Gawlitzek-Maiwald, Ira/Tracy, Rosemarie/Winkler, Susanne. (1990): Wege zur komplexen Syntax. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft Band 9: 52-134

Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache – Eine Einführung. Universitätsverlag Rhein-Ruhr

Guadatiello, Angela (2003): KIKUS Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter-Projektdokumentation-Linguistische Analysen- Empfehlungen. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V München.

Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: Komplexe Grammatik. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153 (2009) S. 80-95

Hansegård, Nils Erik (1968) Tvasprakighet eller halvsprakighet? med ett tillägg "De språliga minoriteterna av Thomas Lundén" Aldus/Bonniers, Stockholm.

Henrici, Gert (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. In Henrici, Gert/Koreik, Uwe (Hg.) Bausteine Deutsch als Fremdsprache. Band 5. Schneider Verlag Hohengehren

Hippmann, Kathrin/ Jambor-Fahlen, Simone/Becker-Mrotzek, Michael (2019): Der Einfluss familiärer Hintergrundvariablen auf die Leseleistung von Grundschulkindern im Anfangsunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22(2019). Springer S: 55-73

Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Königstein: Athenäum

Knapp, Werner; Ricart Brede, Julia; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Kucharz, Diemut (2009): Sprachliche Förderung von Kindern im Vorschulalter- Eine exemplarische Videoanalyse. In: Schramm, Karen; Schroeder, Christoph (Hg): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster Waxmann. S. 157–184

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache-Lehren und Lernen. Schöningh UTB 3. Auflage

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch 36/85:15-43

Krashen, Stephen (1982): Principles and Pracitse in Second Language Acquisition. Oxford Pergamon Press

Krashen, Stephen / Dulay, Heidi/Burt, Marina (1982): Language Two. New York University Press

Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen- neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Anna (Hg): Pisa und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau Verlag für empirische Pädagogik. S. 109-129

Lamparter-Posselt, Margarete/ Jeuk Stefan (2014): Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. In Ulrich, Winfried (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9 S. 149-161

Langer, Anje (2010): Transkribieren-Grundlagen und Regeln. In Friebertshäuser, B/Langer, A/Prengel A. (Hg): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa S. 515-526

Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Waxmann Münster. Internationale Hochschulschriften Band 521

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Valera, Maria/Dirim İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Beltz Verlag- Weinheim Basel. S.150-177

Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2010): Rassismus und "Rasse". In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.) Rassismuskrititk- Band 1: Rassismustheorie und – forschung. In: Politik und Bildung Band 47. Wochenschauverlag. Schwalbach 2. Auflage 2011. S.39-58

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, B/Langer, A/Prengel A. (Hg): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa S. 927-937

Oskaar, Els (2003) Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Pröscholdt, Verena M. (2017): Effekte von Förderprogrammen des Schriftspracherwerbs und eines vorschulischen Sprachförderprogramms auf den späteren Schriftspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Rakhkochkine, Anatoli (2012): Chancen der Mehrsprachigkeit und frühes Lernen in der zweiten Sprache. In Günther, Herbert/Bindel, Walter Rolf (Hg.) Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. In Ulrich, Winfried (Hg.) Deutschunterricht in Theorie und Praxis Band 15. Schneider Verlag: Hohengehren S. 320-341

Reich, Hans.H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster Waxmann

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri; Julia/ Demirkaya; Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gületin-Karakoc; Nazan/Riemer; Caudia (Hg): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh UTB S.137-146

Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit- Eine Einführung. WBG Darmstadt

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri; Julia/ Demirkaya; Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gületin-Karakoc; Nazan/Riemer; Caudia (Hg): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh UTB S. 15-31

Röhner, Charlotte; Hausmann, Andrés Oliva (2015): Zweitsprachliche Produktivität von Migrantenkindern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Ahrenholz Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett (Beiträge aus dem Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"), S. 75–93.

Rothweiler, Monika (1993): Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen- Eine Pilotstudie. De Gruyter

Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: LLeo, Conxita, University of Hamburg: Interfaces in Multilingualism: Acquisition and Representation

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri; Julia/ Demirkaya; Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gületin-Karakoc; Nazan/Riemer; Caudia (Hg): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Schöningh UTB S. 33-45

Schmitz, Anke/Olfert,Helena (2013):Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen- Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung24 (2013/2) Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Schneider Verlag Hohengehren S. 203-227

Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung In: Settinieri; Julia/ Demirkaya; Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gületin-Karakoc; Nazan/Riemer; Caudia (Hg): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Schöningh UTB S. 243-254

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In RAL 10.3. S. 209-231

Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Günthner, Susanne/Quasthoff, Uta/Meier, Christoph/Schlobinsky, Peter/Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT): In: Linguistische Berichte 173. S. 91-122

Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10 (2009)

Sens, Andrea/ Jampert, Karin/Best, Petra/Zehnbauer, Anne (2009): Sprachliche Förderung in der Kita. In: Lengyel, Drorit.; Reich, Hans.H.; Roth; Hans.-Joachim.; Döll, Marion.: Von der Sprachstandsdiagnose zur Sprachförderung.FörMig Edition Bd. 5 Münster-Waxmann S. 183-19

Settinieri, Julia (2015): Forschst du noch oder triangulierst du schon? In: Elsner, Daniela/Viehbock, Britta (Hg): Triangulation in der Fremdsprachenforschung. Peter Lang Frankfurth am Main S. 17-35

Sevinç, Muzeyyen (2011): Zweitspracherwerb. In: Buttaroni, Susanna: Wie Sprache funktioniert-Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Schneider Verlag-Hohengehren.

Suchan, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hg) (2019): PISA 2018- Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz Leykam

Suhrkamp (2010): Sprechen In Suhrkamp, Carola Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik-Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. Metzler S. 291-294

Swain, Merrill. (1985): Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass S./Madden, C. (Hg.): Input in second language acquisition. Rowley M.A.

Tharp, Roland.G./Gallimore, Ronald. (1988): Rousing Minds to Life-Teaching, Learning and Schooling in Social Context. Cambridge University Press

Tracy, Rosemarie (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In Anstatt, T (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. S. 69-92

Vygotskij, Lem S. (1934/2002): Sprechen und Denken. Psychologische Untersuchungen. /. Auflage. Weinheim: Beltz

Wallner-Paschon, Christina/Itzlinger-Bruneforth, Ursula/Schreiner, Claudia (Hg) (2017): PIRLS 2016: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule- erste Ergebnisse. Graz Leykam

### 9. Quellenverzeichnis

Universität Wien (2012): Das INPUT-Projekt. Homepage der Comparative Psycholinguistics Research Group, online http://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/projects/input/ (abgerufen am 1.12.2020)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Charlotte Bühler Institut

Wiese, Heike et al. (2010) Universität Potsdam Pressemitteilung 21/2010: Die sogenannte "Doppelte Halbsprachigkeit: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. Bezogen unter: <a href="https://www.sfb632.uni-potsdam.de/presse/press2010-12.html">https://www.sfb632.uni-potsdam.de/presse/press2010-12.html</a> (abgerufen am 30.11.2020)

# Anhang

### **Abstract:**

Diese Masterarbeit befasst sich mit der Verwendung komplexer Syntax durch mehrsprachige Kindergartenkinder in der Zweitsprache Deutsch mit dem Ziel äußerungsauslösende Faktoren (Trigger) zu entdecken. Im Rahmen einer empirischen und explorativen Studie wurden vier Proband\*innen in ihren Interaktionen im Alltag einer elementaren Bildungseinrichtung beobachtet. Basierend auf der Forschung von Lengyel (2009) und Röhner/Hausmann (2015) wurden die Kommunikationssituationen in den Kategorien "Peer-Gespräche" und "Gespräche mit Erwachsenen" unterschieden. Dabei konnten die zentralen Thesen, dass sich diese Interaktionsformen nicht nur strukturell voneinander unterscheiden, sondern Gespräche mit Peers tendenziell komplexer sind, bestätigt werden. Zusätzlich wurden produktivitätsfördernde Sprachfördermaßnahmen und deren Auswirkung auf die Verwendung komplexer Sprache untersucht. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Trigger für komplexe Syntax in Peer-Gesprächen vor allem einer sozialen Funktion von Sprache unterliegen. In Gesprächen mit Erwachsenen sind die Trigger sehr divers, wobei mit der Nachbesprechung von Konflikten eine besonders förderliche Interaktionsform identifiziert wurde. Die angewandten Sprachfördermethoden führten zwar bei allen Proband\*innen zu einer erhöhten zweitsprachlichen Produktivität, die gesteigerte Verwendung komplexer Sprache konnte allerdings nur bei einer Probandin beobachtet werden.

# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis:	2
Anhang 1: Systematisierung der Audioaufnahmen	3
Anhang 2. Transkripte	10
Transkript Nr. 33	10
Transkript Nr. 62	13
Transkript Nr.72	14
Transkript Nr.761	17
Transkript Nr. 21	22
Transkript Nr.34	25
Transkript 39	29
Transkript 72	33
Transkript Nr. 46a	36
Transkript Nr.46b	<b>1</b> 0
Transkript Nr.4	<b>1</b> 6
Transkript Nr. 70	19
Anhang 3: Datenbasis für quantitative Analyse	54
Anhang 4: Einverständniserklärungen	57
1. Einverständniserklärung erweiterte Stichprobe (Muster)	57
2. Einverständniserklärung Fokuskinder (Muster)	58
3. Einverständniserklärung des Personals (Muster)	59
Tabellenverzeichnis:	
Tabelle 1:Systematisierung der Audioaufnahmen	
Tabelle 2:Datenbasis für quantitative Analyse	54

# Anhang 1: Systematisierung der Audioaufnahmen

Tabelle 1:Systematisierung der Audioaufnahmen

Nr	Dauer	Relevanz	Begründung	Situativer	Proband*i	Spricht
				Kontext	n	mit
1	00:12:00	niedrig	kaum lange	MERVE, EMRE	MERVE,	Peer
			Äußerungen	und TINA malen	EMRE,	
				an Tafel	TINA	
2	00:02:23	mittel	keine	TINA erzählt Jana	TINA	Jana
			komplexen	von ihrem Urlaub		
			Äußerungen			
3	00:06:05	hoch	sehr lange	Sprachförderung	MERVE,	Jana
			Redebeiträge	"Erzählstein"*	EMRE,	
					TINA	
4	00:17:54	hoch	sehr lange	Sprachförderung	MERVE,	Jana
			Redebeiträge	"Erzählstein"	EMRE,	
			und komplexe		TINA	
			Äußerungen			
5	00:06:51	mittel	keine	Sprachförderung	MERVE,	Jana
			komplexen	"Erzählstein"	EMRE,	
			Äußerungen		TINA	
6	00:16:38	hoch	lange Peer-	MERVE und TINA	MERVE,	Peer
			Interaktion	erzählen sich von	TINA	
				ihren Urlauben		
7	00:09:41	mittel	kaum längere	SALMAN, ILLIAS	SALMAN,	
			Äußerungen	und ROBIN sehen	ILLIAS	
				sich ein		
				Bilderbuch an		
8	00:12:38	keine	unverständlich	-	-	-
9	00:02:49	keine	unverständlich	-	-	-
10	00:00:18	keine	unverständlich	-	-	-
11	00:09:10	keine	unverständlich	-	-	-
12	00:20:08	niedrig	keine	ILLIAS, SALMAN,	-	-
			komplexen	EMRE und		
			Äußerungen			

				spielen mit ihren		
				Freunden "Polizei"		
13	00:08:42	niedrig	keine	ILLIAS und		
			komplexen	SALMAN		
			Äußerungen	konstruieren mit		
				Bausteinen		
14	00:13:56	niedrig	kaum	Miriam lernt	MERVE	Miriam
			sprachliche	MERVE häkeln		
			Interaktion			
15	00:02:26	niedrig	kaum	Spontanes	MERVE	Peer
			komplexe	Gespräch		
			Äußerungen			
16	00:03:47	niedrig	keine	Kinder ziehen sich		
			komplexen	an		
			Äußerungen			
17	00:00:31	keine	keine	Spontanes		
			komplexen	Gespräch		
			Äußerungen			
18	00:02:38	niedrig	viele	SALMAN hat	MERVE	Jana
			Unterbrechun	einen Käfer		
			gen	gefunden		
19	00:01:38	keine	nicht relevant	-	-	-
20	00:03:46	niedrig	unverständlich	MERVE hüpft am	-	-
				Trampolin		
21	00:03:54	hoch	viele	MERVE erzählt	MERVE	Jana
			komplexe	von Konflikt		
			Äußerungen			
22	00:02:13	hoch	komplexe und	Merve möchte	MERVE	Peer
			längere	den Konflikt klären		
			Äußerungen			
23	00:01:34	keine	nicht relevant	-	-	-
24	00:09:45	niedrig	keine	MERVE lernt	MERVE	Miriam
			sprachliche	häkeln		
			Interaktion			
<u> </u>			1	I		

25	00:14:37	hoch	lange Peer-	MERVE und TINA	MERVE,	Peer
			Interaktion	puzzeln	TINA	
26	00:00:06	keine	nicht relevant	-	-	-
27	00:00:52	mittel	kaum	SALMAN spricht	SALMAN	ILLIAS
			komplexe	über eine Serie		
			Äußerungen			
28	00:06:41	keine	nicht relevant	-	-	-
29	00:12:04	keine	unverständlich	-	-	-
30	00:08:38	mittel	viele	MERVE erzählt	MERVE	Jana
			Unterbrechun			
			gen			
31	00:00:32	keine	nicht relevant	-	-	-
32	00:06:13	keine	nicht relevant	-	-	-
33	00:10:03	hoch	lange Peer-	TINA, ILLIAS und	TINA,	Peer
			Interaktion	SALMAN	ILLIAS	
				plaudern am		
				Basteltisch		
34	00:23:50	hoch	lange Peer-	SALMAN, ILLIAS	ILLIAS,	Peer/
			Interaktion	und ROBIN	ROBIN	Jana
				spielen UNO	SALMAN	
35	00:12:23	hoch	lange Peer-	Merve, Tina und	ILLIAS,	Peer/
			Interaktion	Robin basteln und	TINA,	Jana
				schreiben	SALMAN	
36	00:07:23	hoch	Morgenkreis	Gespräche im	SALMAN	Katrin
				Morgenkreis		
37	00:00:59	keine	nicht relevant	-	-	-
38	00:01:06	niedrig	kaum längere	Tina erzählt von	TINA	Peer/
			Äußerungen	ihrem Kleid		Jana
39	00:08:13	hoch	Interaktion mit	Spontanes	SALMAN	Katrin
			Katrin	Gespräch		
40	00:08:17	niedrig	kaum längere	MERVE und TINA		
			Äußerungen	basteln		

41	00:01:18	niedrig	keine	spontanes	ILLIAS,	Peer,
			längeren	Gespräch	MERVE,	Katrin
			Sätze		TINA	
42	00:16:48	niedrig	kaum längere	Illias und Salman	ILLIAS,	Peer
			Sätze	spielen ein	SALMAN	
				Brettspiel		
43	00:16:40	niedrig	kaum längere	TINA und MERVE	TINA,	Peer
			Sätze	spielen "Mensch	MERVE	
				ärger dich nicht"		
44	00:08:52	niedrig	kaum längere	TINA und MERVE	TINA,	
			Sätze	spielen	MERVE	
				"Bilderrätsel"		
45	00:08:49	hoch	lange Sätze	Dialogisches	MERVE,	Jana
				Lesen	TINA	
46	00:20:55	hoch	komplexe	Dialogisches	MERVE,	Jana
а			Äußerungen	Lesen	SALMAN	
46		hoch	komplexe		MERVE,	Jana
b			Äußerungen		SALMAN	
47	00:01:48	keine	keine			
			sprachliche			
			Interaktion			
48	00:07:10	niedrig	keine		Peer	Peer
			ProbandInnen			
49	00:01:58	niedrig	keine	Spontane	TINA	Jana
			längeren	Erzählung		
			Sätze			
50	00:04:35	niedrig	kaum längere	Katrin hilft	MERVE	Katrin
			Äußerungen	MERVE beim		
				Fädelspiel		
51	00:08:09	niedrig	kaum längere	MERVE und TINA	-	-
			Äußerungen	malen		
52	00:14:54	niedrig	kaum längere	MERVE und TINA	-	-
			Äußerungen	malen		

53	00:14:55	eher	kaum längere	MERVE und TINA	MERVE,	Peer,
		niedrig	Äußerungen	spielen ein	TINA	Jana
				Brettspiel		
54	00:43:37	hoch	Rollenspiel	Tina, Merve und	TINA,	Peer
				Emre spielen	MERVE,	
				"Familie"	EMRE	
55	00:08:25	eher hoch	Rollenspiel	Tina, Merve und	TINA,	Peer
				Emre spielen	MERVE,	
				"Familie"	EMRE	
56	00:03:18	niedrig	kaum längere	Wissensvermittlun		
			Äußerungen	g durch		
				Pädagogin		
57	00:18:41	mittel	kaum längere	ROBIN, MERVE,		
			Äußerungen	TINA, SALMAN		
				und EMRE		
				spielen mit den		
				Steckperlen		
58	00:14:09	niedrig	keine	ROBIN und		
			komplexen	SALMAN		
			Äußerungen	sprechen über		
				Fußball		
59	00:02:45	niedrig	kaum längere	Rollenspiel		
			Äußerungen			
60	00:00:59	niedrig	kaum längere	Sandra liest ein		
			Äußerungen	Bilderbuch vor		
61	00:40:32	niedrig	kaum längere	Miriam lernt		
			Äußerungen	MERVE häkeln		
62	00:18:26	hoch	viele, lange	ILLIAS und TINA	ILLIAS,	Peer/
			Sätze	basteln	TINA,	Miriam
					EMRE	
63	00:10:48	hoch	viele, lange	MERVE und TINA	MERVE,	Peer
			Äußerungen	basteln	TINA	

64	00:23:44	hoch	viele, lange	MERVE ist böse	MERVE,	Peer
			Äußerungen	auf TINA,	ILLIAS	Jana
				Bilderbuch lesen	MERVE	
65	00:02:23	mittel	keine	Bilderbuch lesen		
			komplexen			
			Äußerungen			
66	00:00:14	niedrig	keine	Bilderbuch lesen		
			komplexen			
			Äußerungen			
67	00:08:31	eher	keine	-	-	-
		niedrig	Interaktionen			
68	00:00:30	eher	keine	kurzes Gespräch	-	-
		niedrig	ProbandInnen			
69	00:00:36	niedrig	keine	Kinder kehren	-	-
			Interaktionen			
70	00:17:22	eher hoch	komplexe	Dialogisches	MERVE,	Jana
			Äußerungen	Lesen	TINA	
71	00:10:42	mittel	wenig	MERVE und TINA	-	-
			sprachliche	spielen mit den		
			Interaktion	Bügelperlen		
72	00:17:40	hoch	komplexe	Gespräch mit	MERVE,	MERVE,
а			Äußerungen	MERVE, TINA,	TINA	TINA,
				später Diskussion		Jana
72		hoch	komplexe			
b			Äußerungen			
73	00:16:16	mittel	wenig	MERVE und TINA	-	-
			sprachliche	spielen mit Perlen		
			Interaktion			
74	00:02:14	niedrig	wenig	MERVE und TINA	-	-
			komplexe	spielen mit Perlen		
			Äußerungen			
75	00:16:09	hoch	lange Peer	MERVE, TINA	MERVE,	Peer
			Interaktion	und SALMAN	TINA,	Jana
				unterhalten sich		

					SALMAN,	
					ILLIAS	
76	00:20:41	eher hoch	lange Peer	TINA	MERVE,	Peer
			Interaktion	,ILLIAS,SALMAN	TINA,	
				und MERVE	SALMAN,	
				basteln	ILLIAS	
77	00:05:59	niedrig	kaum längere	Miriam lernt		
			Äußerungen	MERVE nähen		
78	00:01:21	keine	kaum			
			Interaktion			
	12:06:15					

## Anhang 2. Transkripte

An dieser Stelle finden sich die verschriftlichten Gespräche, welche im Selektionsverfahren ausgewählt wurden (siehe oben). Für das Schema der Transkription wurde das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT 2) verwendet.

Transkript Nr. 33

((SALMAN, ILLIAS und ROBIN sitzen am Sofa und betrachten ein Bilderbuch mit Tieren))

{01:31}	0001	ILLIAS	< <le>esend&gt; ma (.) a (.)&gt;</le>
{01:33}	0002	SALMAN	< <le>esend&gt; m (.) a (.) n (-) d (.) i (.) n (.) mandin &gt;</le>
{01:38}	0003	ILLIAS	mandio
{01:39}	0004		[mandio (-) ]
{01:39}	0005	SALMAN	[< <lesend> mandin&gt;]</lesend>
{01:41}	0006		< <le>esend&gt; dirila&gt;</le>
{01:43}	0007		madira (.) la
{01:45}	0008		mandirale
{01:46}	0009	ILLIAS	und was steht da
{01:48}	0010	SALMAN	mandiral (.) kind
{01:51}	0011		[da steht mama ]
{01:51}	0012	ILLIAS	[mandirakind ]
{01:52}	0013	SALMAN	da steht papa
{01:54}	0014		und das (-) < <lesend> mura (.) sssssss (.) schiiirrrr&gt;</lesend>
{01:60}	0015		[ich kenn die ()]
{01:60}	0016	ILLIAS	[aber (.) aber (.) aber ]
{02:02}	0017	SALMAN	die gibts alle in zoo
{02:04}	0018	ILLIAS	schau (.) schau merve sagt das is ein wildkatze

{02:07}	0019	SALMAN	< <verneined> ähä&gt;</verneined>
{02:08}	0020	ILLIAS	merve sagt (.) aber
{02:10}	0021	SALMAN	merve (.) komm mal
{02:12}	0022	ROBIN	() illias (.) du sagst immer meave
{02:15}	0023	ILLIAS	(-) merve
{02:16}	0024	SALMAN	man kann auch meave sagen
{02:18}	0025		[() meave]
{02:18}	0026	ROBIN	[man sagt nicht so ]
{02:20}	0027	SALMAN	() meave komm mal
{02:22}	0028	ILLIAS	merve
{02:24}	0029	SALMAN	merve () meave
{02:26}	0030		[() oh]
{02:26}	0031	ILLIAS	[< <ruft> merve &gt;]</ruft>
{02:27}	0032	SALMAN	meave (-) mehl
{02:29}	0033	ILLIAS	((lacht)) meave (.) d mehl
{02:32}	0034	SALMAN	merve (.) komm mal
{02:34}	0035		((zu merve)) was ist das
{02:38}	0036	ROBIN	kein katzentier
{02:40}	0037	SALMAN	[() sag (.) sag (-) was]
{02:40}	0038	ILLIAS	[() ja () ]
{02:44}	0039	SALMAN	(-) hä ()
{02:46}	0040	ILLIAS	sie sagt (.) immer (.) wildkatze (.) obwohl das (.) etwas anderes ist
{02:51}	0041	ROBIN	oja (.) das ist nicht

{02:52}	0042		[ein (.) ein löwe ]
{02:52}	0043	MERVE	[nein das sag ich nicht]
{02:54}	0044	ROBIN	[((unverständlich))]
{02:54}	0045	MERVE	[((unverständlich))]
{02:54}	0046	SALMAN	[sag (-) sag ]
{02:56}	0047	ILLIAS	oja (.) schau
{02:57}	0048		[wir haben (.) wir haben dieses tier (.) wir haben dieses ]
{02:57}	0049	SALMAN	[(-) sag () sag (-) sag schon]
{03:01}	0050		(.) sie hat angst
{03:05}	0051	SARA	ich weiß was das ist
{03:06}	0052	SALMAN	was
{03:07}	0053	SARA	luchs
{03:08}	0054	SALMAN	ja (-) es gibts auch in zoo
{03:10}	0055	SARA	ja (-)
{03:12}	0056		[(.) auf dem weg zum (.) zum]
{03:12}	0057	SALMAN	[ganz oben (-)]
{03:14}	0058	SARA	dingsbums da
{03:15}	0059	SALMAN	wo die wölfe sind
{03:17}	0060		[() a (.) aber h°]
{03:17}	0061	SARA	[ja (.) wo die wölfe und die füchse ]
{03:20}	0062	SALMAN	[aber die sind mehr höcher]
{03:20}	0063	ROBIN	[ah (.) ich weiß es]
{03:22}	0064	SALMAN	[die sind mehr höcher (-)]

{03:22}	0065	ROBIN	[oh (.) ja (.) die sind so in wald drinnen]
{03:26}	0066	SALMAN	[() ja (-)]
{03:26}	0067	ROBIN	[so in ein wald (.) ganz weit oben]
{03:27}	0068		() ja (.)
{03:29}	0069	SALMAN	ja dort (.) es gibts viele
{03:31}	0070		[einer hat gekämpft ]
{03:31}	0071	ROBIN	[ur viele ()]
{03:33}	0072		ich weiß (.) sich ham sich ke wa
{03:36}	0073		da war so ein haus da bin ich
{03:37}	0074		[reingegangen]
{03:37}	0075	SALMAN	[ja (-) ]
{03:38}	0076	ROBIN	und hab die wölfe geschaut

((ILLIAS und TINA sitzen am Basteltisch und basteln))

{12:20}	0001	TINA	illias darf ich
{12:22}	0002	ILLIAS	m na
{12:23}	0003		[du hast eh von mir]
{12:23}	0004	TINA	[du hast mir gegebt]
{12:25}	0005	ILLIAS	äh (.) äh (.) vo (.) von mir ur viel gegeben
{12:28}	0006		das ist meins
{12:30}	0007	TINA	< <empört> du hast s immer mir gegebt&gt;</empört>
{12:34}	0008	ILLIAS	Jaaa
{12:35}	0009		ich geb dir nur ein
{12:37}	0010	TINA	< <le>ise&gt; okay&gt;</le>

{12:41}	0011	ILLIAS	du hast eh ur viel
{12:43}	0012	TINA	() < <leise> ja&gt;</leise>
{12:46}	0013	ILLIAS	das wird meins (.) nur meins
{12:49}	0014	TINA	() < <leise> okay&gt;</leise>
{13:03}	0015		hier ist echt so warm
{13:06}	0016		[haaaa ]
{13:06}	0017	<b>EMRE</b>	[((unverständlich))]
{13:08}	0018	ILLIAS	nej ()
{13:10}	0019	EMRE	((unverständlich)) ((zeigt auf das schnalzband am Tisch))
{13:12}	0020		< <le>ise&gt; das hat mir ((unverständlich)) gemacht&gt;</le>
{13:15}	0021		< <laut> aber das tut nicht weh&gt;</laut>
{13:16}	0022	ILLIAS	oja (.) das (.) das tut weh (.) bei dir mal
{13:19}	0023	EMRE	nein (-) aber jetzt hat er ganz fest gemacht (.) dann hab ich nicht geweint
{13:26}	0024	ILLIAS	ha (.) ali (.) ali (.) ali weint dann wenn ich ihm so fest mach (.) obwohl (.) er gl (.) er glaubt (.) obwohl das weh tut obwohl das nicht (.) nicht mal weh tut
{13:35}	0025	<b>EMRE</b>	witzig mhm ((schmunzelt))
{13:37}	0026	ILLIAS	ja (.) ali (.) ali hat angst
{13:41}	0027	ROBIN	ich schlag auf die (.) auf die mistkübel () emre schau (.) emre (.) schau wie lustig
{13:45}	0028		((das gespräch wendet sich anderen themen zu ))

((TINA und MERVE sitzen am Tisch und malen. EMRE kommt dazu))

{08:47}	0001	MERVE	< <schreit> emre (-) ermre&gt;</schreit>
{08:50}	0002	TINA	< <ruft>oja (.) der emre darf auch&gt;</ruft>
{08:53}	0003		((schimpft)) emre
{08:55}	0004		[nicht das]
{08:55}	0005	MERVE	[er macht falsch ]
{08:57}	0006	EMRE	() du hast das gemacht
{08:60}	0007	MERVE	< <veneined> ähä&gt;</veneined>
{09:09}	0008	TINA	siehst du s (.) emre weint jetzt
{09:16}	0009		sag jetzt entschuldigung
{09:19}	0010	MERVE	(-) nein ()
{09:27}	0011	TINA	aber merve (.) emre ist dein bruder
{09:30}	0012	MERVE	(-) ist mir egal
{09:34}	0013	TINA	okay dann ist marko auch nicht mehr mein bruder
{09:37}	0014		er nervt mich immer ganze zeit zuhause
{09:40}	0015	MERVE	willst (-) tina weiß du welche ich bruder will (.) ich will gar kein bruder
{09:45}	0016		[welche b]
{09:45}	0017	TINA	[ich auch ]
{09:46}	0018	MERVE	willst du marko oder emre
{09:48}	0019	TINA	() ich will (-) selber emre (-) dass er nicht dich nervt ()
{09:56}	0020	MERVE	und ich will marko dass der mich nicht nervt
{10:02}	0021	TINA	er nervt mich
{10:07}	0022	MERVE	ich wünsch mir (.) wa (.)

{10:09}	0023		tina ich weiß weil du emre willst (-) warum weißt du
			()
{10:15}	0024		warum weißt du
{10:17}	0025		< <lauter> warum weißt du&gt;</lauter>
{10:21}	0026		weil emre süß ist () oder
{10:25}	0027		tina weißt du wa (.) als der emre noch ein baby war
			(.) war er ganz süß
{10:31}	0028	TINA	ja
{10:33}	0029	MERVE	komm zu mein haus und ich zeig dir ein foto
{10:36}	0030	TINA	weißt du was (.) ähm weißt du was (.)
{10:39}	0031		im marko war klein (.) er war (.) er war (.) echt (.)
			süß und er hat so geschaut (.) so
{10:48}	0032	MERVE	(-) weißt du wie der emre schaut (.) so ()
{10:53}	0033		und tina komm zu mein haus und ich zeig dir als der
			emre noch ein be (.) ein süßes foto von ihm (.) ja
{11:01}	0034		[wie er]
{11:01}	0035	<b>EMRE</b>	[tina (.) tina]
{11:02}	0036	MERVE	[schlaft okay]
{11:02}	0037	<b>EMRE</b>	[tina (.) tina ich]
{11:04}	0038		ich hab dort ein in ein
{11:06}	0039	TINA	< <zu emre=""> ich brauch nicht mehr&gt;</zu>
{11:08}	0040	MERVE	oh ((schnaubt))
{11:10}	0041		[jetzt]
{11:10}	0042	TINA	[jetzt]
{11:10}	0043		brauch ich lila

{11:12}	0044	<b>EMRE</b>	lila weiß ich
{11:13}	0045	MERVE	< <langgezogen> lila &gt;</langgezogen>
{11:14}	0046	TINA	glitzerlila
{11:16}	0047	MERVE	tiv wir haben keine lila mehr
{11:18}	0048	TINA	() oja

((TINA, ILLIAS und EMRE sitzen am Basteltisch und falten Papierflieger))

{00:47}	0001	TINA	eine kleine flieger hab ich gemacht	
{00:55}	0002		schau (-) jetzt hab ich eine kleine flieger gemacht ((wirft ihn)) huuuiiii	
{01:00}	0003		() schau (-) huuuiiii	
{01:02}	0004		< <fre>&lt;<freeerd> emre soll ich dir schenken (-) den kleine flieger&gt;</freeerd></fre>	
{01:06}	0005	ILLIAS	[< <spricht ein="" roboter="" wie="">ich (.) bin (.) die &gt;]</spricht>	
{01:06}	0006	EMRE	[() kannst du mir auch machen ]	
{01:09}	0007	ILLIAS	< <spricht ein="" roboter="" wie=""> schmetterling (.) fabrik</spricht>	
{01:11}	0008		die (.) schmetterling (.) fabrik>	
{01:14}	0009	TINA	mann du hast ein kreis geschneiden	
{01:17}	0010	EREN	((spricht türkisch mit emre))	
{01:21}	0011	EMRE	((spricht türkisch mit eren))	
{01:23}	0012	EREN	((spricht türkisch mit emre))	
{01:30}	0013	EMRE	tina wegen (.) immer wegen dir	
{01:33}	0014	TINA	was	

{01:34}	0015	EMRE	wegen dir weil (.) ahm weil du hast mit nicht ge (.) gemacht	
{01:39}	0016		ähm du hast mir nicht gemacht ()	
{01:43}	0017		(-) gehört das jetzt meine	
{01:45}	0018	TINA	ja ()	
{01:46}	0019	EMRE	du die auch ()	
{01:48}	0020		[tina(.) schau]	
{01:48}	0021	TINA	[ich mag nicht]	
{01:50}	0022	EMRE	< <aufgeregt> tina tina schau wie (.) tina schau wie (.) es fliegt&gt;</aufgeregt>	
{01:54}	0023		[((lacht))]	
{01:54}	0024	TINA	[huuuuiiii]	
{01:56}	0025	<b>EMRE</b>	[tina soll ich]	
{01:56}	0026	ILLIAS	[oh mann (.) hab ich ]	
{01:58}	0027	<b>EMRE</b>	von dir ein	
{02:00}	0028	ILLIAS	hab ich cool gemacht	
{02:02}	0029	TINA	<b>A</b> ja ()	
{02:06}	0030	<b>EMRE</b>	illias kannst du mir ein (.) großes flieger machen	
{02:09}	0031	ILLIAS	ich kann (-) ich kann echt gutes flieger machen (.) soll ich dir machen	
{02:14}	0032	<b>EMRE</b>	mhm	
{02:14}	0033	TINA	ich hab das in mein alte kindergarten	
{02:17}	0034		[gelernt]	
{02:17}	0035	ILLIAS	[ich mach eins]	

{02:18}	0036		für mich und eins für dich	
{02:22}	0037	TINA	ich will auch ein großes flieger	
{02:24}	0038	ILLIAS	aber warte ()	
{02:27}	0039	TINA	zuhause kann ich auch	
{02:29}	0040		[eine]	
{02:29}	0041	ILLIAS	[das ist mein]	
{02:30}	0042		flieger (.) okay	
{02:32}	0043		ich mach dann (-) ich mach dann eh für euch	
{02:35}	0044		äh (.) das ist für emre	
{02:39}	((eine minute auslassung illias bastelt still an dem flieg für emre))		((eine minute auslassung illias bastelt still an dem flieger für emre))	
{03:37}	0046	ILLIAS	schau (.) emre (.) das ist dein flieger	
{03:41}	1} <b>0047</b>		er ist schnell	
{03:43}	0048		emre das ist für dich ein flieger (.) und jetzt mach ich für tina	
{03:48}	0049	TINA	ein gutes	
{03:52}	0050	ILLIAS	euch wir eh ein (.) von euch zwei wird gleich gut	
{03:55}	0051		er ist gut (-) die sind (.) die sind sogar schneller als salmans flieger	
{04:02}	0052	TINA	illias (.) da kannst alles (.) so wie ich auch	
{04:05}	0053	und ich kann auch zuhause ein großes flieger		
{04:10}	0054	ILLIAS	und ich und salman haben (.) mal (.) mit ein großen papier ein großen flieger gemacht	
{04:15}	0055		er war so zentimeter groß (.) und so groß	
{04:18}	0056	EMRE	ja (.) ba (.) und ba (.) und bei mir auch	

```
{04:21}
        0057
                            wir ham das ganzes geklebt
{04:24}
         0058
                  ILLIAS okay
{04:25}
        0059
                  EMRE ja (-) gell illias
                  ILLIAS ja wir haben es gemacht ur großes flieger (--)
{04:27}
        0060
{04:30}
         0061
                            (--) warte tina
{04:35}
        0062
                  TINA
                            [ich brauche]
        0063
{04:35}
                  EMRE
                            [tina schau du musst noch ]
{04:48}
        0064
                  ILLIAS oh mann ich hab falsch
{04:49}
        0065
                            [gemacht]
{04:49}
                  TINA
                            [weißt du was]
        0066
{04:50}
        0067
                            ich mache
{04:51}
        0068
                  ILLIAS (-) was (-)
{04:52}
                            du wirst es gleich sehen
         0069
                  TINA
{04:54}
        0070
                  ILLIAS ein herzblume
{04:59} 0071
                  EMRE ein kleines flieger
{05:00}
        0072
                  ILLIAS (--) hier tina
{05:03}
        0073
                            es (.) es (.) er ist gut
{05:05} 0074
                            (--) es (.) er (.) er schaut echt schirch aus aber er ist cool
{05:12}
        0075
                  TINA
                            (--) aber es ist schirch
{05:15}
        0076
                  ILLIAS aber s ist ur schnell
{05:17}
        0077
                  TINA
                            (-) zeig mal
{05:19}
        0078
                  ILLIAS (-) aber ich darf nicht
{05:21}
        0079
                            ich schau dann zuhause
```

{05:24}	0080		we (.) wenn es schlecht ist dann mach ich dir morgen noch eins	
{05:29}	0081	EMRE	bei mir is ganz schlecht	
{05:31}	0082	ILLIAS	nein (.) du musst ur fest machen	
{05:35}	0083		°h aber du darfst nich machen	
{05:38}	0084		du musst zuhause probieren	
{05:40}	0085	TINA	< <murmelt> ja du musst das zuhause probieren emre&gt;</murmelt>	
{05:43}	0086		[((murmelt unverständlich))]	
{05:43}	0087	0087 EMRE [merve was s los ]		
{05:46}	0088	ILLIAS	S ich kann echt gute flieger machen (.) aber meins wird das beste von allen	
{05:54}	0089		mein flieger wird das allerbeste flieger sein °h auf der ganzen stadt	
{05:59}	0090	TINA	[() ich will auch ]	
{05:59}	0091	EMRE	[meines auch ]	
{06:03}	0092 ILLIAS okay ()		okay ()	
{06:05}	0093		((1 min auslassung illias bastelt tina und emre unterhalten sich))	
{07:04}	0094	ILLIAS	tina willst du diesen flieger	
{07:06}	0095	TINA	ja	
{07:07}	0096	ILLIAS	aber der is (.) a (.) er is (.) er is ur schirch aber er is schnell ()	
{07:12}	0097		(-) schau (.) er fa (.) er fahrt direkt zentimeter neunzehn ()	

$\{07:28\}$	0098	((zeigt auf merves flieger)) er is ur schlecht (.) diese flieger
		(.) der (.) der is ur langsam aber solche flieger (.) schau
		solche flieger (-) wie ich mach sind ur schnell
{07:38}	0099	und salman machen
{07:39}	0100	MERVE alle flieger sind schnell
{07:41}	0101	ILLIAS aber der ist der langsamste
{07:43}	0102	MERVE < <verneined>aha &gt;</verneined>
{07:45}	0103	ILLIAS oja

((Die Gruppe ist im Garten. MERVE kommt sichtlich verärgert auf Jana zu))

{00:00} **0001 Jana** erzähl (.) was ist passiert {00:01} 0002 MERVE die tina will nicht dass ich mit i (-) dass (.) dass die lena nicht (-) dass die lena nicht mit ((betont)) mir freund ist {00:10} **0003** aber (.) sie (-) aber ich will dass sie freund ist aber sie lauft jetzt weg {00:16} **0004 Jana** okay (.) habt ihr euch gestritten (--) {00:18} 0005 MERVE also nein (-) ich weiß was problem ist {00:20} **0006** lena hat gesagt sie will nicht dass ich bei ihr team sei h° und sie {00:24} 0007 [((unverständlich))] {00:24} **0008 Jana** [was (.) die lena will nicht (-)] {00:26} **0009** dass du mit der tina spielst (.) oder wie (.) erklär nochmal {00:29} 0010 MERVE (--) die (.) die tina will nicht dass ich mit lena freund bin {00:34} **0011** aber lena hat gesagt (.) dass ich (.) mit (--) dass du (--) {00:40} **0012** tina (.) tina lasst mich nicht mit ihr team sein {00:43} **0013** das wusst ich gar nicht lena hat das mir gesagt und dann hat sie mir gesagt geh weg zur tina

{00:49} <b>0014</b>	weil (.) weil du bist tina freund bis ()
{00:52} <b>0015</b>	aber tina (.) $h^{\circ}$ tina glaubt dass ich mit ihr freund bin aber ich will mit ihr
{00:57} <b>0016</b>	[freund sein]
{00:57} <b>0017 Jana</b>	[aber ]
{00:57} <b>0018 MERVE</b>	Laber tina lasst das nicht
{00:59} <b>0019 Jana</b>	aber man kann doch mit vielen menschen befreundet sein ich hab auch mehrere freundinnen
{01:02} <b>0020</b>	() man kann ja nicht (.) man muss ja nicht nur mit einem menschen befreundet sein
{01:07} <b>0021</b>	man kann ja auch mehrere freunde
{01:08} <b>0022</b>	[haben]
{01:08} <b>0023 MERVE</b>	[aber sie ist]
{01:08} <b>0024</b>	meiner beste freundin
{01:10} <b>0025</b>	[die lena]
{01:10} <b>0026 Jana</b>	[die tina ]
{01:11} <b>0027 MERVE</b>	E ja die tina und die lena
{01:13} <b>0028</b>	[aber h° die ]
{01:13} <b>0029 Jana</b>	[genau]
{01:15} <b>0030 MERVE</b>	Elena strei () die tina und die lena streiten sich
{01:19} <b>0031 Jana</b>	glaubst du dass die tina vielleicht eifersüchtig ist
{01:23} <b>0032</b>	[weißt du was das heißt]
{01:23} <b>0033 MERVE</b>	E [was heißt das ]
{01:24} <b>0034 Jana</b>	eifersüchtig

01:25} 0035 das heißt wenn man sagt () ähm das ist so eine				
{01:28} <b>0036</b>	1:28} <b>0036</b> ((zu anderem kind)) warte bitte (.) jonas bitte warte			
{01:30} <b>0037</b>	das zum beispiel wenn (.) wenn (-)			
{01:33} <b>0038</b>	wenn du mit der lena spielst dann ha (.) dann ist die tina eifersüchtig			
{01:37} <b>0039</b>	weil sie will lieber (.) dass du mit ihr spielst			
{01:41} <b>0040</b>	und dann ist sie traurig weil du gerade nicht mit ihr spielst und mit der lena			
{01:44} <b>0041</b>	das ist eifersüchtig			
{01:45} <b>0042 MERVE</b>	aber ich kann auch mit () mh ()			
{01:47} <b>0043</b>	ich kann auch mit die andern spielen und nicht mir ihr			
{01:51} <b>0044 Jana</b>	044 Jana genau (.) das (.) aber manchmal			
{01:52} <b>0045</b>	vielleicht kennst du das gefühl zum beispiel mit (.) deiner schwester			
{01:55} <b>0046</b> stell dir vor du (-) willst (-) gerade ()				
{01:58} <b>0047 MERVE</b>	das hat schon einmal passiert			
{01:59} <b>0048 Jana</b>	etwas haben und du bekommst es nicht aber deine schwester bekommt es			
{02:02} <b>0049</b>	dann bist du wahrscheinlich auch ((betont)) eifersüchtig			
{02:04} <b>0050</b>	[und traurig ]			
{02:04} <b>0051 MERVE</b> [ja () ich will (.) ]				
{02:05} <b>0052</b>	ich will mit emre freund sein aber emre will trotzdem nicht			
{02:09} <b>0053</b>	[dass ich mit ihr]			
{02:09} <b>0054 Jana</b>	[() mhm () ]			
{02:10} <b>0055 MERVE</b> mit ihn freund sein				

{02:11} **0056** und mein schwester will auch dass h° dass der (.) dass der mit emre

freund

{02:16} **0057** [ist]

{02:16} **0058 Jana** [mhm]

{02:16} 0059 MERVE das passiert immer

{02:18} **0060 Jana** genau und das nennt man eifersüchtig und da wird man dann traurig

{02:21} **0061** ja (---)

{02:22} **0062 MERVE** das kann passieren

{02:27} **0063 Jana** aber weißt du ich glaube die tina wird das dann vergessen

{02:30} **0064** ((unverständlich)) sprechen mit ihr (.) wird sie wahrscheinlich

vergessen dass du (.) dass sie eifersüchtig ist

{02:36} **0065** vielleicht lasst sie mal ein bisschen traurig sein wenn sie jetzt traurig

ist

{02:39} **0066** (--) und wahrscheinlich nach dem mittagessen werdet ihr

((unverständlich))

{02:43} **0067 MERVE** ich red mal mit lena und dann mit tina

{02:45} **0068 Jana** redest mal mit lena

#### .Transkript Nr.34

((ILLIAS, ROBIN und SALMAN sitzen am Tisch. ROBIN holt die UNO-Karten))

{01:59} **0001 ILLIAS** << fragend> wer teilt das aus >

{02:00} **0002** robin teilt das (-) robin teilt das aus

{02:07} **0003 ROBIN** << fragend> illias mitspielen>

{02:09} **0004 SALMAN** (-) nein

{02:11} **0005** [oja (--) nein]

{02:11} **0006 ILLIAS** [ich (.) ich (.) schau ]

```
{02:14} 0007 SALMAN oja (.) nein (-) oja (.) nein
{02:16} 0008
                        [((zählt seine karten)) vier fünf sechs (-)]
{02:16} 0009 ROBIN
                       [(---) er spielt mit (-) ]
{02:19} 0010 SALMAN (.) nein
                        <<fre>fragend> hast du gemischt>
{02:20} 0011
{02:22} 0012 ROBIN
                       ja (.) illias hat gemischt
{02:24} 0013 ILLIAS
                       ja
{02:33} 0014 ROBIN
                       ((lacht laut)) hohohohoaar
{02:36} 0015
                       (-) hahaha
{02:37} 0016
                        ich hab (.) ich hab plus vier
{02:39} 0017
                        [<<zu salman> schau> (--)]
{02:39} 0018 SALMAN [das weiß ich]
{02:45} 0019 ROBIN
                       wir spieln ohne illias (-) ohne illias
{02:48} 0020 SALMAN illias (-) wir spieln ohne dir
{02:51} 0021 ILLIAS
                       (-) das ist mir doch egal
{02:56} 0022
                        <<spricht mit sich selbst> heute ((unverständlich 1,5 sek)) weil ich
                        bin legoman zwei>
{03:02} 0023
                        <<iiintiert geräusche> bwibwibwibwi>
{03:04} 0024 SALMAN er darf nicht fünf oder
{03:06} 0025 ILLIAS (--) ich bin legoman zwei bwibwibwi
{03:11} 0026
                       (--) ich bin legoman zwei bwibwi (.)
{03:14} 0027
                        << zu salman und robin> he (.) der konrad ist glatzkopf
{03:16} 0028
                       (-) der konrad ist glatzkopf>
{03:18} 0029 SALMAN << verneinend> ä h ä>
```

```
{03:20} 0030
                        <<zu robin> he (.) dein helm ist weg>
{03:24} 0031 ROBIN
                        nein (-) ich hab den helm abgegeben (.) wer ist dran
{03:27} 0032 ILLIAS
                        <<zu konrad> wo ist deine haare>
{03:31} 0033
                        <<zu salman> ist konrad glatzkopf oder nicht >
{03:37} 0034 SALMAN matiu
{03:39} 0035
                        [((lacht))]
{03:39} 0036 ILLIAS
                        [matiu (-) halloooo ]
{03:41} 0037 SALMAN (--) matiu
{03:43} 0038 ROBIN
                        <<zu salman>du bist (--) du bist >
{03:48} 0039
                        ich wünsche farbe gelb
{03:50} 0040
                        [((klatscht auf den tisch))]
{03:50} 0041 ILLIAS
                        [jetzt wünschte (..)]
{03:50} 0042 SALMAN [(--) << verärgert> warrrg >]
{03:52} 0043 ILLIAS
                        ich wünschte ich hätte (--) ich w
{03:55} 0044
                        ich (-) wünsche mir (.) die farbe cihan
{03:59} 0045
                        ich wünschte (-) bw (.) der cihan wär mein papa
{04:03} 0046 SALMAN <<zu cihan> ciiihaaan (-) der illias hat gesagt er wünschte du bist
                        sein papa>
{04:08} 0047
                        [illias (-)]
{04:08} 0048 Cihan
                        [(--) warum]
{04:10} 0049
                        [du hast ja eh so einen tolln papa]
{04:10} 0050 ILLIAS
                        [weil du (---)]
{04:12} 0051 SALMAN << verneinend> ähä >
{04:12} 0052 ILLIAS
                        neein (-) er f (.) füllt mich immer (.) mit (.) mit anstrengheit
```

```
{04:16} 0053
                       er (.) er schubst mich immer
{04:18} 0054 Cihan
                       na ich bin auch streng
{04:19} 0055 SALMAN << verneinend> ähä>
{04:20} 0056 Cihan
                       bei mir müssts schon um vier uhr ins bett gehn
{04:22} 0057 SALMAN ooohhh
{04:23} 0058 Cihan
                       Ja
{04:24} 0059
                       [gibts kein fernsehen (.) nur am wochenende ]
{04:24} 0060 ILLIAS
                       [(-) ja ich (---)]
{04:27} 0061
                       [äähhhhoooo]
{04:27} 0062 SALMAN [oooohhhh]
{04:28} 0063 ILLIAS
                       [((kichert))]
{04:28} 0064 Cihan
                       [eine stunde am wochenende ]
{04:29} 0065 SALMAN mein papa (.) lasst mich immer (.) in (.) neun uhr
{04:33} 0066 Cihan
                       <<fragend> neun uhr schlafen >
{04:34} 0067
                       nein (.) bei mir gehts schon um vier uhr schlafen
{04:36} 0068
                       [und (---)]
{04:36} 0069 SALMAN [(-) neun uhr is besser oder ]
{04:38} 0070 Cihan
                       [(-) und essen gibts nur wasser und brot]
{04:38} 0071 ILLIAS
                       [b (.) bei mir halb acht]
{04:40} 0072
                       [ääähhhhh ]
{04:40} 0073 SALMAN [ooohhhhh]
{04:40} 0074 ROBIN
                       [((lacht))]
```

keine süßigkeiten (.) keine schokolade (.) gar nix

{04:42} **0075** Cihan

- {04:44} **0076 SALMAN** bei uns schon
- {04:45} **0077 Cihan** naa (.) war nur spaß
- {04:47} **0078 ROBIN** oh (.) das wär was
- {04:48} **0079 ILLIAS** b (.) bei ihm ist es ((langgezogen)) anders
- {04:50} **0080** ich wünschte er wär mein ((langgezogen)) papa

### **Transkript 39**

((Die Gruppe ist im Garten, einige Kinder – darunter SALMAN und ILLIAS betrachten mit der Pädagogin Katrin das Gemüse im Gemüsebeet.))

- {01:14} **0001 Katrin** (--) aber unsere karotten sind sehr enttäuschend
- {01:21} **0002 SALMAN** da is eine
- {01:22} **0003 Katrin** ja aber die eine (.) na gut (.) die eine die könn ma (--) lutschen (.)
- {01:25} **0004** wie ein zuckerl ist die (.) so groß
- {01:27} **0005** << zu salman> du meinst die da>
- {01:29} 0006 SALMAN ja die is wie ein zuckerl
- {01:30} **0007 Katrin** << zu salman> die nicht (.) aber die andere ist ja wirklich schon

schön gewachsen>

- {01:34} **0008** die hat schon eine tolle größe
- {01:36} **0009 ILLIAS** << ruft> eine ameise >
- {01:38} **0010 Katrin** beim salat weiß ich nicht wer den salat da (.) wem der so gut

schmeckt

- {01:42} **0011 ILLIAS** [schau]
- {01:42} **0012 SALMAN** [hier]
- {01:43} **0013 ILLIAS** schau katrin
- {01:44} **0014 Katrin** << zu salman> na welchem tier (.) das sind ja salatblätter (.) fehlen

uns ja da immer >

```
{01:48} 0015 ILLIAS
                        [schau katrin (.) die karotten sind ur klein ]
{01:48} 0016 SALMAN [(--) da sind ur viele ameise ]
{01:50} 0017 Katrin
                        (--) ja das is ja nur das grüne (.) die karotte siehst du nicht (.) die ist
                        unter der erde
{01:55} 0018 ILLIAS
                        Ja
{01:56} 0019
                        ((unverständlich))
                        wenn die pflanzen groß is
{01:58} 0020
{02:00} 0021 Katrin
                        Genau
{02:02} 0022
                        (--) die muss man dann rausziehn aus der erde (.) die karotten
{02:05} 0023 ILLIAS
                        hier ist auch eine
{02:07} 0024 SALMAN was is das da
{02:08} 0025 Katrin
                        [das wird eine erdbeere]
{02:08} 0026 ILLIAS
                        [das ist eine (--)]
{02:10} 0027 Katrin
                        hab ich das gefühl
{02:12} 0028
                        die blätter schauen aus wie von einer erdbeere
{02:14} 0029 SALMAN << verneinend> ähä >
{02:15} 0030 Katrin
                        doch
{02:20} 0031 SALMAN und da is tomaten
{02:21} 0032 Katrin
                        [das ist eine andere erdbeere]
{02:21} 0033 ILLIAS
                        [paprika]
{02:23} 0034 Katrin
                        [eine kleinere (---)]
{02:23} 0035 ILLIAS
                        [paprik]
{02:23} 0036 Jana
                        [oh ja (.) und da sind schon so viele blüten drauf]
{02:25} 0037 Katrin
                        [(--) das dauert]
```

```
{02:25} 0038 Jana
                        [<<zu illias> nein das ist eine tomate>]
{02:25} 0039 SALMAN [<<zu katrin>bei uns (-) bei uns>]
{02:27} 0040 Katrin
                        [bis das ((unverständlich))]
{02:27} 0041 SALMAN [bei uns in meinem ]
{02:29} 0042 ILLIAS
                       paprika (---)
{02:30} 0043 SALMAN bei uns in mein
{02:31} 0044 Katrin
                        <<zu illias> ja da oben ist der paprika bitte (.) da wachst er (.) wo
                        die blüten waren >
{02:34} 0045 SALMAN in mein (.) in mein park (.) gibts auch so (.) tom (.) aten
{02:39} 0046
                        und paprikas
{02:41} 0047 Katrin
                        << zu salman> und wer hat die angepflanzt >
{02:43} 0048 SALMAN (--) und (--)
{02:44} 0049 Katrin
                        <fragend> die gärtner (.) oder>
{02:46} 0050
                        [oder (.) oder (-) ihr]
{02:46} 0051 SALMAN [ja (-) die gärtner ]
{02:48} 0052 Katrin
                        die gärtner (.) okay
{02:49} 0053
                        [<<fragend> und die darf man pflücken>]
{02:49} 0054 SALMAN [und erdbeeren ]
{02:50} 0055 Katrin
                        wenn sie reif sind (.) gä
{02:51} 0056 SALMAN ja
{02:52} 0057 Katrin
                        das hab ich schon in einigen parks gesehen dass die jetzt (.) dass
                        man da jetzt anbaut
{02:56} 0058
                        [obst und gemüse (--)]
{02:56} 0059 SALMAN [ich hab ein gesehen]
```

```
{02:58} 0060 Katrin
                        [mhm (.) das ist eine tolle idee (.) das gfallt ma]
{02:58} 0061 SALMAN [erdbeeren sind auch gewachst]
{03:01} 0062
                        ich hab ein gegessen
{03:02} 0063 Katrin
                        ja und (.) war sie gut
{03:03} 0064 SALMAN ja
{03:04} 0065 Katrin
                        besonders gut (.) gä
{03:05} 0066
                        [so wie die erdbeere]
{03:05} 0067 SALMAN [sie war ganz rot ]
{03:06} 0068 Katrin
                        ich hab heut eine erdbeere bei uns gegessen (.) die war (.) mmhma
{03:09} 0069
                        (--) super gut
{03:13} 0070 SALMAN wo sind die karotten
{03:15} 0071 Katrin
                        (-) die karotten ham wir da (.) in den linien hier angebaut
{03:19} 0072
                        und die sind (.) leider gottes werden die nicht wirklich was
{03:23} 0073
                        es schaut nicht so danach aus
                        das is immer so eine sache mit den karotten
{03:25} 0074 Jana
{03:27} 0075
                        [also bei mir werden die nie was ]
{03:27} 0076 Katrin
                        [ja aber voriges jahr war wenigstens das grün heraußen]
{03:29} 0077
                        auch wenn die ((lachend)) karotte nur so groß war
{03:32} 0078
                        [((lacht)) aber wir hatten linien]
{03:32} 0079 SALMAN [einmal (-) am]
{03:35} 0080 Katrin
                        [heuer hamma das saatband]
{03:35} 0081 SALMAN [einmal (.) einmal war]
{03:37} 0082
                        es sooo groß (.) einmal war es immer
```

```
{03:39} 0083 [habt sie ]
```

{03:40} 0085 SALMAN immer gewachsen (-) es war immer so groß

{03:44} **0086** [wo wir es gepflücken haben]

{03:44} **0087 Katrin** [das grüne (--)]

{03:46} **0088** ja (-) aber die karotte war dann schon so klein (.) die war nicht groß

{03:50} **0089** aber (.) voriges jahr haben wir rillen gezogen und dann hamma die

körner eingestreut

{03:54} **0090** und heuer hab ich

{03:55} **0091** [so ein saatband gehabt]

{03:55} **0092 Jana** [und ne (.) le (.) ]

{03:57} **0093 Katrin** wo schon korn für korn drinnen liegt (.) ja

{03:59} **0094 Jana** lena hat das dann gepflückt (.) eine

{04:02} **0095 Katrin** mhm

### Transkript 72

((MERVE hat mit den Bügelperlen ein Bild gesteckt. Sie zeigt es Jana))

{00:00} 0001 MERVE kann ich dir mein bügelbär zeigen

{00:02} **0002 Jana** ((fragend)) willst ma deine bügelperlen zeigen

{00:04} **0003** ja (-) zeig her

{00:06} 0004 MERVE das hab ich ganz allein gemacht

{00:11} **0005 Jana** woooow

{00:13} **0006** Schön

{00:15} **0007** wa (.) da hast aber ganz (.) da warst ganz (---) da warst ganz kreativ

{00:20} **0008** da hamma augen (--) mund

```
{00:23} 0009 MERVE das ist ein eis (.) teddybär
{00:25} 0010 Jana
                      h^{\circ} (-) << fragend> echt (.) den kann man essen >
{00:32} 0011 MERVE ein ei (--) ein winterteddybär
{00:36} 0012 Jana
                      ein winterteddybär (-) wie meinst du das
{00:39} 0013 MERVE dass der ganz weiß ist
{00:41} 0014
                      [in winter]
{00:41} 0015 Jana
                      [okay]
{00:43} 0016
                      meinst du ist er aus schnee
{00:45} 0017 MERVE ja
{00:46} 0018 Jana
                      mhm (.) ich hab geglaubt das ist so wie ein (-) wie ein eis am stiel
{00:50} 0019
                      den kann man dann essen
{00:54} 0020
                      schön
{00:55} 0021 MERVE (-) danke
{00:57} 0022
                      das hab ich ganz allein gemacht
{01:01} 0023
                      und das weiß auch
{01:02} 0024 Jana
                      << fragend> und hat das lange gedauert >
{01:04} 0025 MERVE eigentlich schon
{01:05} 0026 Jana
                      <<fre>fragend> eigentlich schon>
{01:06} 0027
                      <<zu anderem Kind>guten morgen>
{01:07} 0028 X
                      guten morgen
{01:08} 0029 MERVE [das ist der]
```

[<<zu merve> super> ]

{01:08} **0030 Jana** 

{01:09} **0031 MERVE** bauch

```
{01:10} 0032 Jana
                      das ist der bauch (.) hat er da einen pullover an
{01:13} 0033 MERVE einen pullover (.) ja
{01:15} 0034 Jana
                      mhm
{01:16} 0035 MERVE weil es kalt ist
{01:17} 0036 Jana
                      <<la>lachend>weil es kalt ist>
{01:19} 0037
                      schön (-) dann wird die katrin das wahrscheinlich bügeln für euch hm
{01:26} 0038 MERVE darum hab ich die farbe
{01:28} 0039 Jana
                      genau dann ni (.) solange bleibt das liegen oder
{01:36} 0040 MERVE aber wenn es sommer kommt (-) wenn es schon sommer kommt (.)
                      dann gehen wir auf die schule
{01:43} 0041 Jana
                      m (.) << betont> nach dem sommer > gehst du in die schule
{01:46} 0042 MERVE << fragend>nach dem sommer>
{01:47} 0043 Jana
                      mhm im september
{01:49} 0044
                      jetzt ist gerade juni (--) dann kommt juli
{01:54} 0045
                      [august]
{01:54} 0046 MERVE [august]
{01:56} 0047 Jana
                      [genau]
{01:56} 0048 MERVE [september]
{01:57} 0049 Jana
                      und im septemer wird s schon herbst (-) und da gehst du dann in die
                      schule
{02:00} 0050
                      [im sept]
{02:00} 0051 MERVE [<< fragend> in herbst> ]
{02:01} 0052 Jana
                      im herbst gehst du in die schule (.) genau
```

du gehst eh mit jemandem aus m kindergarten in die klasse oder

{02:05} **0053** 

- {02:09} **0054 MERVE** ja mit dem salman
- {02:12} **0055 Jana** mit dem salman gehst du in die klasse
- {02:14} **0056 MERVE** wir gehen in die knollgasse (.) wir beide
- {02:16} **0057 Jana** aahaaa
- {02:17} **0058 MERVE** ((spricht über etwas anderes 8,5 sekunden))
- {02:26} **0059 TINA** jana ich und robin (.) illas gehen gleiche schule
- {02:30} **0060 Jana** <<zu tina> du und wer>
- {02:32} **0061 TINA** robin und ich gehen gleiche schule
- {02:34} **0062 Jana** <<zu tina> aha>

#### Transkript Nr. 46a

((Jana betrachtet das Bilderbuch "Ein Waldwicht fliegt in den Oman" (Laibl/Schwab 2008) S. 10/11 und S. 12/13 mit SALMAN, MERVE und anderen Kindern))

- {00:06} **0001 Jana** ich glaub auch (.) das könnte österreich sein (.) oder irgendwo in
  - europa
- {00:09} **0002 SALMAN** Oder
- {00:09} **0003 Jana** es könnte auch deutschland sein (---)
- {00:12} **0004 MERVE** deutschland (auf)
- {00:14} **0005 Jana** oder auch ((betont)) polen zum beispiel könnte das sein (.) s
  - könnte auch serbien sein
- {00:18} **0006 SALMAN** (---) oder türkei
- {00:20} **0007 Jana** und jetzt gehts los (.) jetzt kommt er in sein erstes land (--)
- {00:24} **0008** wow (--) was ist denn das
- {00:26} **0009** [(--) was ist das für ein land]
- {00:26} **0010 SALMAN** [winter (---)]
- {00:28} **0011** [winter]

```
{00:28} 0012 MERVE
                          [winter]
{00:29} 0013 Jana
                          ja aber winter ist eine ((betont)) jahreszeit und kein land
{00:32} 0014
                          [er ist jetzt schon woanders hingereist]
{00:32} 0015 MERVE
                          [(---) schneeland ]
{00:34} 0016 Jana
                          ja wie heißt denn das schneeland
{00:36} 0017 SALMAN
                          wo die eisbären wohnen
{00:37} 0018 Jana
                          wo wohnen denn die eisbären
{00:40} 0019 MERVE
                          [(-) eis (-)]
{00:40} 0020 SALMAN
                          [äh (-)]
                          w (.) w (.) wo ist denn ganz viel eis auf der erde
{00:42} 0021 Jana
{00:44} 0022
                          [wie heißt denn das]
{00:44} 0023 LENA
                          [(---) ein schnee ]
{00:46} 0024 Jana
                          [schnee gibt auch]
{00:46} 0025 SALMAN
                          [im berg (.) im berg ]
{00:47} 0026 Jana
                          na (.) ja (.) das (.) im berg gibts auch schnee (.) er ist am ((betont))
                          nordpol
{00:52} 0027 SALMAN
                          <<fre>fragend> nordpol>
{00:53} 0028 Jana
                          <<bestigt> nordpol >(.) und genauer gesagt (.) in spitzbergen
{00:56} 0029
                          [das ist eine (.) ein (--) eine stadt die ganz ganz ganz ganz nah am
                          nordpol liegt ]
{00:56} 0030 LENA
                          [(3.5) ich kenn das ]
{01:01} 0031 SALMAN
                          und (.) ähm (.) ur viele menschen töten eisbären
{01:04} 0032 Jana
                          das stimmt (.) das ist ziemlich traurig
{01:06} 0033
                          [du hast recht salman]
```

[was machen die ]

{01:06} **0034 MERVE** 

{01:08} **0035 SALMAN** ha ähm (--) manche (.) manche (.) chinesen sind in winter und töten immer eisbären {01:14} 0036 Jana nicht die chinesen (.) die chinesen sind ziemlich weit weg von den eisbären {01:17} **0037 SALMAN** China {01:17} **0038 Jana** du meinst die <<br/>betont> inuit> (.) die eskimos {01:19} **0039 SALMAN** Ja {01:20} **0040 Jana** die haben auch so ein bisschen augen **{01:21} 0041** [wie die chinesen] {01:21} **0042 SALMAN** [die sind arm] {01:22} **0043 MERVE** <<fre>fragend> was töten die> {01:24} **0044 SALMAN** die sind immer im winter (.) hab ein (.) habt ein iglo {01:27} **0045 MERVE** <erstaunt> töten die eisbären> {01:29} **0046 SALMAN** ja (--) immer mit (.) solche pfeilen {01:31} **0047 MERVE** warum töten die eisbären {01:33} **0048 SALMAN** weil die (.) die haben hunger {01:35} **0049 Jana** und weil es im (.) dort am nordpol gibts nicht viel zu essen

{01:38} **0050** [schau mal ((zeigt auf Buch)) (.) siehst du da]

**{01:38} 0051 SALMAN** [(---) nur schnee ]

{01:40} **0052 Jana** <<zu salman> ja ><<zu merve> siehst du da bäume die da wach-

sen>

{01:42} **0053** oder tomaten oder anderes gemüse

{01:45} **0054** [(.) da gibts fast nichts zu essen]

{01:45} **0055 MERVE** [aber darf ich dir etwas sagen]

 $\{01:47\}$  **0056** mm (.) sind die ein mensch oder ein tier

{01:52} <b>0057 Jana</b>	Wer
{01:53} <b>0058 SALMAN</b>	ein mensch
{01:54} <b>0059 Jana</b>	der waldwicht oder der eisbär
{01:56} <b>0060 MERVE</b>	() < <leise> der waldwicht&gt;</leise>
{01:58} <b>0061 SALMAN</b>	[er ist ein mensch ()]
{01:58} <b>0062 Jana</b>	[was glaubst du (.) ein mensch oder ein tier ]
{01:60} <b>0063 SALMAN</b>	ein mensch
{02:01} <b>0064 MERVE</b>	aber ich hab gefragt was salman gesagt hat was das ist
{02:04} <b>0065</b>	ist das ein mensch oder ein tier h° die diesen eisbär töten
{02:09} <b>0066 Jana</b>	das sind menschen (.) ja das sind menschen
{02:11} <b>0067 MERVE</b>	menschen können nicht aber eisbär töten
{02:13} <b>0068 SALMAN</b>	[oja]
{02:13} <b>0069 Jana</b>	[oja ]
{02:14} <b>0070 SALMAN</b>	[mit diese pfeile ]
{02:14} <b>0071 MERVE</b>	[eisbären sind stark ]
{02:16} <b>0072 Jana</b>	ja () aber menschen haben (.) menschen haben geräte (.) und waffen
{02:19} <b>0073 SALMAN</b>	mit diese pfeile
{02:20} <b>0074 Jana</b>	mit pfeilen zum beispiel
{02:22} <b>0075 MERVE</b>	aber eisbären können die auch fressen
{02:24} <b>0076 SALMAN</b>	er kann mit solchen schießen und (.) äh genau hier treffen ((zeigt
{02:28} <b>0077</b>	auf seinen oberkörper)) [dann ist er tot]

[genau zum beispiel]

{02:28} **0078 Jana** 

{02:30} <b>0079</b>	1 1 1 1 1 1	tlerweile gibt es fast keine i	1 1 1.
)(1)/·3(1)( <b>IIII</b> */ <b>Q</b>	1ch alaith aber mitt	lemmelle aibt ec tact keine i	mencchen mehr die
104.30 (001)	ich giaub abei iiiti	ici wene gibi es iasi kenie i	inchischen men aic
(	8		

wirklich eisbären töten um sie zu essen

{02:35} **0080** ich glaub dass das früher sehr viele leute gemacht haben

{02:38} **0081** ich glaub aber jetzt (--) macht man das nicht mehr

{02:40} **0082** [ich hoffe es]

{02:40} **0083 SALMAN** [die sind schon gestorben]

{02:42} **0084 Jana** weil es gibt nur noch sehr wenige eisbären

{02:45} **0085 SALMAN** nur im zoo

{02:46} **0086** [(---) nur zwei]

{02:46} **0087 Jana** [nur im zoo (.) nein es gibt schon noch]

{02:48} **0088 SALMAN** [(---) nur zwei (---)]

{02:48} **0089 Jana** [nein es gibt schon noch eisbären am (.) am (.) am nordpol]

{02:50} **0090** aber (.) m (.) nicht mehr so viele

{02:53} **0091 SALMAN** aber in zoo gibts nur zwei

{02:55} **0092 Jana** im zoo gibts nur zwei

{02:56} **0093** h° aber deswegen glaub ich ist es verboten ist eisbären zu essen

{02:59} **0094** ich glaub das macht man heute nicht mehr

#### Transkript Nr.46b

((Jana betrachtet das Bilderbuch "Ein Waldwicht fliegt in den Oman" (Laibl/Schwab 2008) S. 14/15 mit MERVE, SALMAN und anderen Kindern))

{05:52} **0001 Jana** '<< liest vor> ein waldwicht fliegt nach afrika (-) genau gesagt nach

sansibar>

{05:58} **0002** < liest vor im sturzflug streift er zwei giraffen und landet mitten

unter affen>

{06:06} **0003 MERVE** afrika ist gefährlich (.) da sind so löwen h° wildlöwen

{06:10} **0004 Jana** Ja

```
{06:10} 0005
                       [nicht überall (--) ja]
{06:10} 0006 SAMAN
                       [und monstertrawken]
{06:12} 0007 Jana
                       <<fre><<freed>okay>
{06:13} 0008
                       << fragend> mo (.) monster was>
{06:15} 0009 SALMAN monstertruck
{06:16} 0010 Jana
                       monstertruck (--) na das weiß ich nicht
{06:18} 0011
                       [wer sieht denn]
{06:18} 0012 SALMAN [solche autos ]
{06:20} 0013 Jana
                       die zwei giraffen auf dem bild (--) die sind sehr schwer zu sehen
{06:23} 0014 SALMAN da (-) die
{06:25} 0015 Jana
                       (-) ja das sieht man ja gar nicht die ganze giraffe gell
{06:28} 0016
                       [da sieht man nur die beine]
{06:28} 0017 SALMAN [(-) nur die felsen ]
{06:30} 0018 Jana
                       Genau
{06:30} 0019 SALMAN die sind angemalt
{06:32} 0020 MERVE ein riegis (.) riesige giraffe
{06:36} 0021 Jana
                       <<bestigt> eine riesige giraffe>
{06:36} 0022 LENA
                       das ist die mama und das ist das kind
{06:38} 0023 Jana
                       genau das glaub ich auch
{06:40} 0024 SALMAN << fragend> hat die vier beine>
{06:41} 0025 Jana
                       mhm (.) na sicher (-) ja
{06:42} 0026
                       [(-) sonst]
```

{06:42} **0027 SALMAN** [ich dachte zwei]

{06:43} **0028 Jana** würde sie (-) auf zwei beinen würde sie wahrscheinlich immer um-

fallen

{06:45} **0029** das ist wahrscheinlich nicht genug

{06:47} 0030 SALMAN [aber die menschen nicht]

{06:47} **0031 MERVE** [aber in zwei]

{06:50} **0032 LENA** h° sie haben nur zwei beine die menschen

{06:52} **0033** h° und nur zwei hä¤nde

{06:54} **0034 Jana** Genau

{06:54} **0035** [da hast recht]

{06:54} **0036 LENA** [und nicht hundert hände]

{06:56} **0037 MERVE** die monster schauen für uns (--)

{06:60} **0038** wir sind für ihnen monster und (--)

{07:02} **0039 Jana** << fragend> welche monster>

{07:04} **0040 MERVE** es gibts monster h° wir schauen für ihnen ein monster

{07:08} **0041** und (-) für (.) von (-) und für uns ein monster

{07:11} **0042 Jana** ach so du meinst wir sehen für die anderen tiere aus wie ein monster

{07:15} **0043** [und sie sehen (--)]

{07:15} **0044 LENA** [<<fragend>gibts da giraffe>]

{07:16} **0045 MERVE** Nein

{07:17} **0046** [die sehen]

{07:17} **0047 Jana** [da steht giraffe ja ]

{07:18} **0048 MERVE** die sehen das mit monstern weil wir zwei augen haben und

{07:21} **0049** die monstern haben (-) manchmal viele

{07:25} **0050 Jana** Mhm

```
{07:26} 0051
                       [mhm okay]
{07:26} 0052 SALMAN [<< fragend> viele augen> ]
{07:28} 0053 MERVE (--) eins zwei drei vier
{07:31} 0054 Jana
                       und was ich euch noch sagen wollte
{07:33} 0055
                       hier in afrika sehr ihr die <<betont>wüste>
{07:35} 0056
                       wer weiß denn was eine wüste ist
{07:37} 0057 SARA
                       wos ganz ganz ganz trocken ist
{07:40} 0058 Jana
                       <<br/>bestätigt> ganz >trocken
{07:41} 0059
                       [((fragend)) warum isn dort so trocken]
{07:41} 0060 LENA
                       [und ganz viel sand ]
{07:43} 0061 Jana
                       ganz viel sand (..) genau
{07:45} 0062
                       dort regnets fast nie
{07:47} 0063
                       (--) dort wächst nichts
{07:49} 0064
                       kein apfelbaum keine tomatenpflanze
{07:51} 0065 MERVE Warum
{07:53} 0066 Jana
                       weils kein wasser gibt (.) ohne wasser können die pflanzen
{07:55} 0067
                       [nicht wachsen]
{07:55} 0068 SAMAN
                       [weil in afrika is es so heiß]
{07:57} 0069 Jana
                       genau weil es in afrika
{07:58} 0070
                       [so heiß ist (--)]
{07:58} 0071 SAMAN
                       [es regnet nicht mal (..) einmal]
{08:00} 0072 Jana
                       [genau (.) es regnet ganz ganz selten]
{08:00} 0073 SAMAN
                       [(--) es kommt nur immer sonne]
```

```
{08:00} 0074 MERVE [(--) manch (--) mansch]
{08:03} 0075 Jana
                       [nicht überall in afrika]
{08:03} 0076 MERVE
                      [machne menschen (.) manche]
{08:06} 0077 Jana
                       [es gibt auch gegenden in afrika die sind sehr]
{08:06} 0078 MERVE
                       [menschen (---)]
{08:08} 0079 Jana
                       [die sind sehr (..) da gibts dschungel]
{08:08} 0080 LENA
                       [in einer (unverständlich)]
{08:10} 0081
                       [da hab ich gesehen]
{08:10} 0082 SALMAN [wo in iran]
{08:10} 0083 MERVE [darf ich etwas sagen]
{08:12} 0084 SALMAN [in iran ist es auch ]
{08:12} 0085 MERVE [(--) machne]
{08:12} 0086 Jana
                       [(--) warte]
{08:13} 0087
                       <<zu merve> kurz (.) ich möchte dem salman noch zuhören>
{08:15} 0088 SALMAN in iran ist es auch so heiß
{08:17} 0089 Jana
                       im iran ist es auch sehr trocken oder
{08:20} 0090
                       kannst du dich noch erinnern wie du im iran warst salman
{08:22} 0091 SALMAN ja (.) da war ich aber noch ein kind
{08:24} 0092 LENA
                       und weißt du was
{08:26} 0093 Jana
                       [du bist noch immer ein kind]
{08:26} 0094 MERVE [darf ich (.) aber ich ]
{08:26} 0095 SALMAN [ein baby (--)]
```

[aber kein baby mehr]

{08:27} **0096** Jana

```
{08:27} 0097 MERVE [aber ich bin dran]
{08:28} 0098 Jana
                       okay bitte merve
{08:30} 0099
                       ((im hintergrund streiten zwei kinder))
{08:32} 0100 MERVE
                       darf ich etwas sagen
{08:34} 0101
                       schau (--) mh (.)
{08:38} 0102
                       Ahm
{08:40} 0103 Jana
                       wir waren beim thema wüste
{08:42} 0104
                       und das dort nicht wächst und das dort kein wasser gibt
{08:45} 0105
                       (--) und ganz viel sand
{08:47} 0106 MERVE [was wollt ich sagen]
{08:47} 0107 LENA
                       [und h° jana]
{08:48} 0108 Jana
                       warte die lena (.) die lena überlegt gerade was sie sagen wollte
{08:51} 0109 LENA
                       ja (--) ich muss (.) ich muss
{08:53} 0110 Jana
                       [ah (.) ich meine die merve]
{08:53} 0111 MERVE
                       [ich bin nicht lena]
{08:54} 0112 Jana
                       Tschuldigung
{08:56} 0113 LENA
                       ((auslassung 40 sek lena erzählt von ihrer oma))
{09:36} 0114 Jana
                       warte lena (..) lena
{09:37} 0115
                       [lass die merve noch was sagen]
{09:37} 0116 MERVE
                       [aber ich vergess das ]
{09:40} 0117 Jana
                       <fragend> okay >(.) sie möchte ja auch noch was sagen
{09:42} 0118
                       bitte merve
{09:42} 0119 MERVE
                       wenn es trocken ist diesen wasser dann kann er eh schon wächsen
```

wenn der wasser trocken ist

{09:49} **0120 Jana** wie meinst du wenn das wasser trocken ist

{09:51} **0121 MERVE** wenn der wa (.) wenn da schon abgeregnet (.)

{09:56} **0122 Jana** (--) ja (--)

{09:58} **0123 MERVE** und dann wenn es trocknet (.) dann wachst eh etwas

{10:02} **0124 Jana** genau (.) aber da muss er zuerst einmal regnen

{10:05} **0125** und es regnet nur sehr selten in der wüste

{10:08} **0126** da gibts so eine kurze zeit wo es regnet

{10:10} **0127** ((blättert um)) oh (.) der waldwicht ist schon in dem nächsten land

#### Transkript Nr.4

((MERVE, ROBIN, TINA, EMRE und SEYMA erzählen Geschichten aus ihren Urlauben. Die Kinder unterbrechen sich gegenseitig und streiten darüber, wer dran ist. Jana holt den "Erzählstein".))

{08:40} **0001 MERVE** [ich kenn ihm jetzt]

{08:40} **0002 Jana** [ich denks mir doch (-) ihr kennt doch schon meinen erzählstein

(-) wie funktioniert denn das mit dem erzählstein

{08:45} **0003 MERVE** [wer das hat ]

{08:45} **0004 ROBIN** [du hast sie und dann redest du ]

{08:48} **0005 Jana** <<zu merve> wer das hat (-)>

{08:49} **0006 MERVE** da ka (.) der kann sprechen

{08:51} **0007 Jana** der darf sprechen genau

{08:52} **0008** wir füttern ihn mit unseren geschichten die wir erzählen möchten

{08:55} 0009 MERVE aber ich war dran (-) aber emre (unverständlich)

{08:57} **0010 Jana** emre war dran << wendet sich zu seyma > du bist weggegangen >

(.) merve is dran

{08:60} **0011** [so]

```
{08:60} 0012 SEYMA [oi ]
{09:03} 0013 Jana
                       ((gibt merve den stein)) bitte merve (.) du hast den erzählstein
{09:04} 0014 MERVE ich (.) weißt du ich arbeite mit mein schwester
{09:07} 0015 Jana
                       << gespielt empört> du bist doch noch ein kind >(.) du bist doch
                       zu jung zum arbeiten oder
{09:10} 0016 SEYMA mein bruder geht (--)
{09:11} 0017 MERVE ja aber h° wir trotz (.) wir arbeiten trotzdem (.) aber nicht wie ein
                       hofer und so
{09:16} 0018 Jana
                       (--) okay (--) was arbeitet ihr denn
{09:19} 0019 MERVE was der emre gesagt hat h° wir müssen die stall ((denkt nach)) (--
                       -) stall (--) wegsaubern
{09:24} 0020 Jana
                       mhm den stall ausmisten (.) mhm
{09:25} 0021 MERVE den stall ausmisten und den kühe den (--) milch (---) ((denkt
                       nach)) (spricht unverständlich)
{09:30} 0022
                       [h° und wir müssen]
{09:30} 0023 Jana
                       [meinst du so ((zeigt melken)) melken (.) den kühen die milch
                       nehmen]
{09:34} 0024 MERVE [((nickt)) das hab ich auch mal gemacht]
{09:34} 0025 Jana
                       [die kühe melken (.) wow (.) ((erstaunt)) das kannst du]
{09:37} 0026
                       ich kann das nicht (--) das möchte ich auch mal lernen
{09:39} 0027 MERVE ähm aber ich mach das nicht mit der hand sondern gibts so (.) n
                       schlauch und der macht das (--) der nimmt die milch
{09:46} 0028 Jana
                       mhm (--) da gibts eine maschine dazu (--) mhm
{09:48} 0029 MERVE [und]
{09:48} 0030 SEYMA [kann (.) s dieser stein auch sprechen ]
{09:51} 0031 MERVE [und weißt du ]
{09:51} 0032 Jana
                       [<<zu seyma> wie bitte>]
```

```
{09:52} 0033 SEYMA kann auch diese stein sprechen
{09:54} 0034 Jana
                       na (..) der stein der sammelt nur die geschichten und wenn er (--)
{09:57} 0035
                       wenn er ganz viele geschichten hat wird er ganz warm (.) das ist
                       das tolle
                       dann ist er wieder satt und gut gefüttert mit geschichten
{10:00} 0036
{10:03} 0037 MERVE (--) und weißt du (--) und da (.) wir (--) und (--)
{10:09} 0038
                       ich habe (.) ein hund der ist schon ausgestorben
{10:12} 0039
                       und mein schwesters hund ist (.) schon verkauft
{10:16} 0040
                       und emres lebt noch
{10:18} 0041 Jana
                       Okay
{10:19} 0042 MERVE [(---) aber]
{10:19} 0043 EMRE [meine hund (.) sss karabasch]
{10:21} 0044 MERVE [aber vielleicht (---)]
{10:21} 0045 Jana
                       [<<zu emre> arabasch heißt der >]
{10:23} 0046 EMRE
                       Karabasch
{10:23} 0047 MERVE meine heißt wystyk und mein schwesters
{10:26} 0048
                       [heißt bonjo]
{10:26} 0049 Jana
                       [((fragend)) fystyk (..) fystyk (..) mhm]
{10:28} 0050 MERVE und mein schwesters heißt bon
{10:29} 0051
                       [(--)bon (..) dschok]
{10:29} 0052 Jana
                       [<<fragend> bon>]
{10:31} 0053
                       <<fre>fragend> bondscho> (..) mhm
{10:32} 0054 EMRE
                      i (.) ich wollte (.) ihn auch (.) halten (.) dies ganz klein
```

ich wollte den halten

*{*10:36*}* **0055** 

{10:37} 0056 MERVE h° aber äh (.) der ist glaub ich in meer

 $\{10:39\}$  **0057** h° ((zu jana)) weißt du ich kann in meer h° (.) wo tief is kann ich

dort alleine schwimmen

 $\{10:44\}$  **0058** [h° ohne schwimmf (..)]

{10:44} **0059 Jana** [wow (.) du traust dich was ]

{10:46} 0060 MERVE ohne schwimmflügel (.) ohne schwimmreifen

{10:48} **0061 Jana** hhhhh (.) du bist aber mutig

{10:50} 0062 MERVE ich trau mich dort zu gehen

{10:52} **0063 Jana** du traust dich (.) das heißt du bist sehr mutig

### Transkript Nr. 70

((Jana betrachtet das Bilderbuch "Wo ist Lisa? Wo ist Kai?" (Gebhard 2005) mit TINA, MERVE und EMRE. MERVE hatte Jana zuvor darum gebeten und die anderen Kinder dazu geholt))

{03:54}	0001	Jana	< <fr>end&gt;was nehmt ihr denn alles mit in den ur-</fr>	
			laub>	
{03:57}	0002	TINA	ich nehm eine sachen (-)	
{03:59}	0003	Jana	na (.) was für sachen nimmst du	
{04:01}	0004	<b>EMRE</b>	äää (.) kann ma zu die fernrohr	
{04:05}	0005	MERVE	< <fre>fragend&gt; darf ich&gt;</fre>	
{04:06}	0006	TINA	< <langgezogen> die kleid&gt;</langgezogen>	
{04:08}	0007	Jana	< <fre>fragend&gt;ein kleid nimmst du mit &gt;okay</fre>	
{04:10}	0008	TINA	ääähhhh (.) und eine tshirt	
{04:13}	0009		[und pullover]	
{04:13}	0010	MERVE	[< <zu jana=""> weißt du (-)&gt;]</zu>	

```
{04:15} 0011
                           <<zu merve> warte kurz (.) bitte>
               Jana
{04:17} 0012
               TINA
                           pullover
{04:18} 0013
                           mja (.) falls es kalt wird
               Jana
{04:20} 0014
               TINA
                           äähh so ein hose
{04:22} 0015
               Jana
                           mhm (.) eine kurze hose
{04:25} 0016
               MERVE
                           [äh darf ich dir etwas sagen]
{04:25} 0017
               TINA
                           [mh (--)]
{04:26} 0018
               MERVE
                           [es is (.) es is]
{04:26} 0019
               Jana
                           [bitte merve]
{04:28} 0020
                           wichtig ein regenschirm vielleicht
               MERVE
{04:30} 0021
                           <<zu merve> mhm das kann auch nicht schaden>
               Jana
{04:32} 0022
               MERVE
                           dass die s (.) m (.) der (---)
{04:36} 0023
                           (---) liest du den regenschirm
{04:40} 0024
                           [(---) ich geh immer]
               TINA
{04:40} 0025
                           [(-) der hat (.) der hat einen regenschirm mitgenom-
               Jana
                           men]
{04:40} 0026
               EMRE
                           [(--) ein katze (-) ]
{04:43} 0027
               TINA
                           [ich geh immer mit mit urlaub in]
{04:43} 0028
                           <<zu emre> [der kai (.) richtig (.) ja >]
               Jana
{04:46} 0029
                           mit autobus
               TINA
{04:52} 0030
               MERVE
                           wenn ich immer mit n (-)
{04:54} 0031
                           wenn ich immer mmm (.) mit (-) ahm (--)
{04:60} 0032
                           (--) ah was in himmel fliegt
{05:03} 0033
                           <<fre>fragend> flugzeug>
               Jana
```

{05:04}	0034	MERVE	ja (.) wenn ich immer mit dem flugzeug flieg dann krieg ich in flugzeug ein geschenk
{05:11}	0035	Jana	[oohh das ist toll () ]
{05:11}	0036	EMRE	[jana (.) jana (.) ein hu (.) ein hund und ein (.) ein eich (.) ein eichhörnchen ]
{05:17}	0037	Jana	((lacht)) nein (.) das ist kein eichhörnchen das ist ein hamster
{05:19}	0038	MERVE	[hamster]
{05:19}	0039	<b>EMRE</b>	[hamster]
{05:19}	0040	Jana	die (.) die lisa ü (.) ich hab schon vorgelesen (.) die lisa überlegt noch was sie mitnehmen soll
{05:25}	0041		der kai weiß ((betont) genau) was er am meer alles braucht
{05:29}	0042	MERVE	< <fragend>was braucht er&gt;</fragend>
{05:30}	0043	Jana	na was braucht er denn (-) schau mal
{05:32}	0044	<b>EMRE</b>	weiß ich schon
{05:33}	0045	MERVE	jaaa (-) das ball vielleicht
{05:35}	0046	Jana	[< <zu merve=""> den ball (.) ja&gt;]</zu>
{05:35}	0047	<b>EMRE</b>	[< <fragend> und das da&gt; ]</fragend>
{05:37}	0048	Jana	[<< zu emre> eine luftmatraze>]
{05:37}	0049	MERVE	[ein regen ()]
{05:39}	0050		weil er schwimmen geht
{05:41}	0051	Jana	< bestätigend> mhm>
{05:42}	0052	TINA	[() zu meine urlaub]
{05:42}	0053	MERVE	[und (-) ein regenschirm ]
{05:44}	0054	TINA	geh ich immer (.) immer schwimmen

{05:47}	0055	Jana	< bestätigend> mhm>
{05:48}	0056	TINA	dort gibts echt viele wasser (.) und dort big (.) gibt kro- kodilen
{05:52}	0057	Jana	< <erstaunt> krokodile&gt; (.) aha</erstaunt>
{05:55}	0058		das ist ja < <lachend> interessant&gt;</lachend>
{05:57}	0059	MERVE	[aber weil (.) weil (.) bei (.) bei die bei die]
{05:57}	0060	<b>EMRE</b>	[< <zu tina=""> aber kleine krokodile (.) tina&gt;]</zu>
{06:00}	0061	MERVE	[bei lisa (.) bei lisa is schon zo viel (.) zu sehr sehr viel ]
{06:00}	0062	TINA	[() ab (-) < <leise> aber zu mir gibts kein krokodil &gt;]</leise>
{06:06}	0063	Jana	< <zu merve=""> was (.) du meinst bei der lisa is es zu viel&gt;</zu>
{06:08}	0064	MERVE	Ja
{06:09}	0065	Jana	ich glaub die hat auch nicht gut aufgeräumt die lisa (.) hm (.) da schauts ein bissi aus bei ihr
{06:13}	0066		aber der kai weiß eben genau was er alles braucht
{06:16}	0067		((lesend)) der papa sagt ((verstellt die stimme)) das ist viel zu viel (.) das passt ja gar nicht ins auto
{06:21}	0068		((lesend)) der hamster charly und der kater karlo (.) bleiben bei der oma
{06:27}	0069		< <zu emre=""> ein hamster ist das emre&gt;</zu>
{06:29}	0070		ja der hamster (.) << fragend> darf der mitkommen>
{06:31}	0071	<b>EMRE</b>	[() nein]
{06:31}	0072	MERVE	[nein (-) ]
{06:31}	0073	TINA	[(-) nein ]
{06:33}	0074	Jana	dem ist doch viel zu heiß im urlaub (.) oder
{06:35}	0075	MERVE	[() in wasser wär der schon gestorben ]

{06:35}	0076	TINA	[() zu mir (.) zu (.) zu mir in urlaub ]
{06:39}	0077	Jana	wie bitte
{06:40}	0078	TINA	[zu mir in urlaub]
{06:40}	0079	MERVE	[<< zu merve> im wasser wär er schon gestorben> ]
{06:42}	0080	TINA	gibt echt viele sonne
{06:45}	0081		zum (-) und hier gibts aaahm (-) regen
{06:50}	0082	MERVE	[oder (.) oder (.) wenn]
{06:50}	0083	Jana	[() ja (-) ]
{06:52}	0084	MERVE	wenn der katze so (.) bei auto so herumlau (.) wenn er bei dem fenster ist (.) wo der (.) wo (.) wo sein papa fahrt (.) h° dann (.) wmmm (.) wird wahrscheinlich das papa nicht sehn (.) darum nehmt (.) darum nehmt das papa nicht
{07:09}	0085	Jana	< <zu merve=""> meinst du dass das gefährlich auch ist&gt;</zu>
(05.10)	0006		wenn die katze im auto sitzt
{07:12}	0086	MERVE	ja (-) oben in auto
{07:16}	0087	Jana	die katze bleibt besser bei der oma

# Anhang 3: Datenbasis für quantitative Analyse

Tabelle 2:Datenbasis für quantitative Analyse

Proband	Kontext	Äußerung	Nebensatztyp
Illias	Peer	sie sagt (.) immer (.) wildkatze (.) obwohl das (.) etwas anderes ist	Konzessivsatz
Illias	Peer	ha (.) ali (.) ali (.) ali weint dann wenn ich ihm so fest mach (.) obwohl (.)	Konditionalsatz Finalsatz
		er gl (.) er glaubt (.) obwohl das weh tut obwohl das nicht (.) nicht mal weh tut	Konzessivsatz
Merve	Peer	willst (-) tina weiß du welche ich bruder will (.) ich will gar kein bruder	Interrogativsatz
Tina	Peer	() ich will (-) selber emre (-) dass er nicht dich nervt ()	Finalsatz
Merve	Peer	und ich will marko dass der dich nicht nervt	Finalsatz
Merve	Peer	tina ich weiß weil du emre willst (-) warum weil emre süß ist () oder	Interrogativsatz Kausalsatz
Merve	Peer	tina weißt du wa (.) als der emre noch ein baby war (.) war er ganz süß	Temporalsatz
Illias	Peer	we (.) wenn es schlecht ist dann mach ich dir morgen noch eins	Konditionalsatz
Illias	Peer	er is ur schlecht (.) diese flieger (.) der (.) der is ur langsam aber solche flieger (.) schau solche flieger (-) wie ich mach sind ur schnell	Relativsatz

Illias	Peer	ich wünschte (-) bw (.) der cihan wär mein	Uneingeleiteter
		рара	Nebensatz
Merve	Erwach	die tina will nicht dass ich mit i (-) dass (.)	Finalsatz
	sene	dass die lena nicht (-) dass die lena nicht	
		mit ((betont)) mir freund ist	
Merve	Erwach	also nein (-) ich weiß was problem ist	Interrogativsatz
	sene		
Merve	Erwach	lena hat gesagt sie will nicht dass ich bei	Finalsatz
	sene	ihr team sei h°	
Merve	Erwach	() die (.) die tina will nicht dass ich mit	Finalsatz
	sene	lena freund bin	
Merve	Erwach	aber tina (.) h° tina glaubt dass ich mit ihr f	Finalsatz
	sene	will mit ihr[freund sein]	
Salman	Erwach	((zu cihan)) ciiihaaan (-) der illias hat ge-	Uneingeleiteter
	sene	sagt er wünschte du bist sein papa	Nebensatz
Salman	Erwach	es war immer so groß	Temporalsatz
	sene	[wo wir es gepflücken haben ]	
Merve	Erwach	aber wenn es sommer kommt (-) wenn es	Konditionalsatz
	sene	schon sommer kommt (.) dann gehen wir	
		auf die schule	
Merve	Sprach-	aber ich hab gefragt was salman gesagt	Interrogativsatz
	förderun	hat	Deletine
	g	was das ist	Relativsatz
Merve	Sprach-	die sehen das mit monstern weil wir zwei	Kausalsatz
	förderun	augen haben und	
	g	die monstern haben (-) manchmal viele	
		1	

Merve	Sprach-	wenn es trocken ist diesen wasser dann	Konditionalsatz
	förderun	kann er eh schon wächsen wenn der	
	g	wasser trocken ist	
Monto	Carach	wann dar wa ( ) wann da sahan ahgarag	Kanditianalaatz
Merve	Sprach-	wenn der wa (.) wenn da schon abgereg-	Konditionalsatz
	förderun	net (.)	
	g	und dann wenn es trocknet (.) dann	
		wachst eh etwas	
Merve	Sprach-	h° ((zu jana)) weißt du ich kann in meer	Relativsatz
	förderun	h° (.) wo tief is kann ich dort alleine	
	g	schwimmen	
N.4	0	ish to a side down as he as	1 fine it in a natural
Merve	Sprach-	ich trau mich dort zu gehen	Infinitivsatz
	förderun		
	g		
Merve	Sprach-	wenn der katze so (.) bei auto so herum-	Konditionalsatz
	förderun	lau (.)	
	g	wenn er bei dem fenster ist (.)	Konditionalsatz
		wo der (.) wo (.) wo sein papa fahrt (.) h°	Lokalsatz
		dann (.) wmmm (.) wird wahrscheinlich	
		das papa nicht sehn (.)	
		darum nehmt (.) darum nehmt das papa	
		nicht	

## Anhang 4: Einverständniserklärungen

1. Einverständniserklärung erweiterte Stichprobe (Muster)

Liebe Eltern!

Für den Abschluss meines Studiums an der Universität Wien möchte ich ein Forschungsprojekt in Ihrem Kindergarten durchführen.

Das Ziel ist es herauszufinden, wie mehrsprachige Kinder mit im Kindergarten unterschiedlich kommunizieren und sich an Gesprächen mit anderen Kindern oder Erwachsenen beteiligen. Dazu möchte ich Gespräche von Kindern im Kindergartenalltag beobachten und analysieren.

Die Beobachtung wird im Mai und Juni 2016 stattfinden und dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Die Daten Ihres Kindes werden anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Die Teilnahme Ihres Kindes an diesem Forschungsprojekt ist freiwillig und kommt nur durch ihre Einverständniserklärung zustande. Diese können sie jederzeit wieder zurückziehen.

Ich freue mich über Ihre Unterstützung und stehe Ihnen für Fragen gerne zur Verfügung!

#### Einverständniserklärung

Ich wurde über das Forschungsprojekt informiert und e	erkläre mich freiwillig damit
einverstanden, dass mein Kind	teilnehmen
darf.	
Ich weiß, dass die Gespräche meines Kindes für wissen	schaftliche Zwecke beobachtet und
anonym gespeichert werden.	
Datum	Unterschrift

# 2. Einverständniserklärung Fokuskinder (Muster)

#### Einverständniserklärung:

Zur Mitwirkung bei der Erhebung im Rahmen des Projektes: "Sprachproduktion mehrsprachiger Kinder im Kindergartenalltag"

Datum, Ort Name, Unterschrift

## 3. Einverständniserklärung des Personals (Muster)

#### Einverständniserklärung:

Zur Mitwirkung bei der Erhebung im Rahmen des Projektes: "Sprachproduktion mehrsprachiger Kinder im Kindergartenalltag"

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie. Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist. Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden. Ich erkläre hiermit freiwillig, dass ich ......(Name) an dieser Studie teilnehme und bin damit einverstanden, dass meine Gespräche mit Kindern beobachtet und in Form von Audio-Aufnahme aufgezeichnet werden.

Datum, Ort	Name,	Unterschrift	