



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Der Entwicklungsstand von 3-6 jährigen
Kindern mit türkischem
Migrationshintergrund“

Verfasserin

Tugba Koc

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

1.	Einleitung.....	1
2.	Entwicklung der Sprache unter besonderer Berücksichtigung des Mehrsprachenerwerbs.....	2
2.1.	Arten des Spracherwerbs.....	3
2.1.1.	Monolingualer Erstspracherwerb.....	3
2.1.2.	Simultaner Spracherwerb.....	4
2.1.3.	Sukzessiver Spracherwerb.....	5
2.2.	Zusammenfassung.....	6
3.	Zweisprachigkeit.....	7
3.1.	Critical-Period-Hypothese.....	8
3.2.	Phänomene der Zweisprachigkeit	9
3.2.1.	Transfer	10
3.2.2.	„Borrowing“	10
3.2.3.	„Code-Switching“.....	10
3.2.4.	„Code-mixing“	11
3.3.	Sprachdominanz	12
3.4.	Auswirkungen der Zweisprachigkeit	13
3.4.1.	Positive Auswirkungen	14
3.4.2.	Negative Auswirkungen.....	16
3.5.	Zusammenfassung.....	18
4.	Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz von Migrantenkindern	20
4.1.	Familiäre Einflüsse auf die Sprachkompetenz.....	21
4.1.1.	Bildung der Eltern.....	21
4.1.2.	Geschwister	22
4.1.3.	Einkommen	23
4.1.4.	Deutschkenntnisse der Eltern.....	24
4.2.	Häufigkeit des Kontaktes mit der Zweitsprache.....	24
4.3.	Äußere Einflüsse auf die Sprachkompetenz.....	27
4.3.1.	Kindergartenbesuchsdauer	28
4.3.2.	Zusammensetzung der Kindergartengruppe	30
4.3.3.	Qualität im Kindergarten.....	31
4.4.	Zusammenfassung.....	33
5.	Situation von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem	35

5.1.	Schullaufbahn von Migrantenkindern	36
5.2.	Zusammenfassung	41
6.	Förderung der Sprachkompetenz von Migrantenkindern im Kindergartenalter	42
6.1.	Fördermaßnahmen in der Muttersprache	44
6.2.	Fördermaßnahmen in der Zweitsprache	47
6.3.	Zusammenfassung	47

Empirischer Teil

7.	Fragestellungen und Zielsetzung.....	49
8.	Erhebungsinstrument	55
8.1	Wiener Entwicklungstest	55
8.2	Elternfragebogen	57
9.	Untersuchung	59
10.	Stichprobenbeschreibung	62
10.1	Alter und Geschlecht.....	62
10.2	Kindergartenbesuchsdauer	62
10.3	Beschreibung der Eltern	63
10.4	Anzahl der Geschwister	65
10.5	Ergebnisse aus dem Elternfragebogen	66
10.6	Ergebnis der Gesamtleistung im Wiener Entwicklungstest.....	66
11.	Darstellung der Ergebnisse	68
11.1	Unterschiede in den sprachabhängigen Subtests	68
11.2	Auswirkungen des Kindergartens.....	69
11.3	Einfluss von familiären Merkmalen.....	71
	11.3.1 Zusammenhang zwischen den sprachabhängigen Subtests und der Geschwisteranzahl.....	71
	11.3.2 Kommunikationshäufigkeit in Deutsch und Leistungen in den sprachabhängigen Subtests.....	72
	11.3.3 Deutschkenntnisse der Eltern und Leistungen in den sprachabhängigen Subtests.....	76
	11.3.4 Bildungsniveau der Eltern und Leistungen in den sprachabhängigen Subtests.....	79
12.	Diskussion der Ergebnisse	82
13.	Zusammenfassung	92
	Literaturverzeichnis	95
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	104
	Anhang	106

Theoretischer Teil

1. Einleitung

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund beim Schuleintritt über mangelnde Sprachkenntnisse in Deutsch verfügen. Nach Becker und Tremel (2006) sind vor allem türkische Kinder im Bildungssystem benachteiligt.

In den Vorschuljahren macht das Kind wichtige Erfahrungen, die für die Entwicklung und Sozialisation bedeutend sind. Hierbei spielt die Kommunikationsfähigkeit des Kindes eine wichtige Rolle. Kinder, die bilingual aufwachsen, müssen sich dieser Herausforderung stellen.

Leider gelingt es vielen Migrantenkindern nicht sehr gute Kompetenzen sowohl in ihrer Muttersprache, als auch in der Umgebungssprache zu entwickeln. Es stellt sich die Frage von welchen Faktoren ein günstiger Spracherwerb abhängig ist. Zunächst werden einige empirische Befunde bezüglich ihres Einflusses auf die Sprachkompetenz der Kinder näher betrachtet. Dabei handelt es sich um Einflussfaktoren, die auf Seiten der Familie liegen können oder aber extern durch das Bildungssystem bedingt werden.

Einige dieser Faktoren werden im empirischen Teil nochmals aufgegriffen und anhand einer türkischen Stichprobe überprüft. Dabei geht es um den Einfluss der Kindergartenbesuchsdauer, des Bildungsniveaus der Eltern, ihrer Deutschkenntnisse, sowie ihrer Kommunikationshäufigkeit mit den Kindern auf Deutsch.

Zusätzlich werden die Unterschiede der Sprachkompetenzen der Erst- und Zweitsprache der Kinder untersucht.

2. Entwicklung der Sprache unter besonderer Berücksichtigung des Mehrsprachenerwerbs

Die Aneignung der Muttersprache ist für die Kommunikation mit dem sozialen Umfeld unerlässlich. Hierbei handelt es sich meist um die Sprache, die innerhalb der Familie gesprochen wird. Bei Migrantenkindern ist neben der Muttersprache auch der Erwerb der Umgebungssprache von Bedeutung, da es für die Kommunikation außerhalb der Familie und vor allem für die Schullaufbahn unerlässlich ist. Wichtig für das Erlernen einer Sprache bei Migrantenkindern ist das Vorhandensein von kompetenten Vorbildern und ausreichende Möglichkeiten des Kontaktes mit der deutschen Sprache (vgl. Kauschke, 2012).

Solange wir unter normalen Umständen aufwachsen, erwirbt jeder von uns in den ersten Lebensjahren die Sprache seines Umfelds (Apeltauer, 2003). Falls es einem Kind jedoch nicht gelingt seine Erstsprache angemessen zu entwickeln, dann wirken sich die Probleme der Erstsprache negativ auf die Entwicklung der Zweitsprache aus (Thiersch, 2007).

Mit Erstsprache wird meist diejenige Sprache verstanden, die als erstes erworben wird. Sie gilt als Synonym für Muttersprache, wobei diesem Begriff eine emotionale Komponente zugeschrieben wird (Ahrenholz, 2010). Sie wird erworben, um in Kontakt mit anderen zu treten und Emotionen und Gedanken mitzuteilen (Oksaar, 2003).

Unter Zweitsprache wird/werden die Sprache oder Sprachen verstanden, die nach der Erstsprache erworben wird/werden. Im Falle von Migranten kennzeichnet es meist auch die Umgebungs- oder Mehrheitssprache. Die Zweitsprache wird ungesteuert und in der natürlichen Umgebung, durch Kontakt zu anderen Personen, erlernt (Oksaar, 2003). Diesen Begriff kann man unterteilen in den

kindlichen Zweitspracherwerb und den Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Wobei der kindliche Zweitspracherwerb und der von Erwachsenen sich im Erwerb unterscheiden (Ahrenholz, 2010).

Nach Tracy (2007) ist der erfolgreiche Spracherwerb an drei Bedingungen geknüpft:

- einer besonderen angeborenen Fähigkeit
- leistungsstarken Strategien zur Verarbeitung von Gemeinsamkeiten und Gegensätzen, sowie
- ein anregungsreiches sprachliches Umfeld.

Laut Kauschke (2012) hängt der erfolgreiche Erwerb der Zweitsprache davon ab, wann er beginnt, wie lange er dauert und wie intensiv der Kontakt mit der Zweitsprache ist.

2.1. Arten des Spracherwerbs

Es wird in der Literatur zwischen verschiedenen Arten des Spracherwerbs unterschieden. Im Rahmen dieser Arbeit sind besonders der simultane und der sukzessive Spracherwerb bei Kindern wichtig.

2.1.1. Monolingualer Erstspracherwerb

Bedingt durch die kindliche Spracherwerbsfähigkeit wird der Erwerb der Erstsprache, sofern der Erwerb unter normalen Umständen stattfindet, immer als erfolgsversprechend und gleichmäßig erachtet. Im Zuge der Aneignung durchläuft jeder, unabhängig seiner Sprache, von Geburt an die gleichen Phasen (Meisel, 2007).

Als monolingual wird jemand bezeichnet, der nur eine Sprache beherrscht, wohingegen Bilinguale mindestens zwei Sprachen beherrschen (Tracy, 2008; Chilla, 2011).

Nach Szagun (2006) kann man bei Kindern zwischen 1;0 und 1;8 Jahren Einwortäußerungen beobachten, ab 1;6 bis 2;3 sind dann schon Zweiwortäußerungen vorhanden. Äußerungen mit drei oder mehr Wörtern sind ab 2;0 bis 4;0 zu beobachten. Komplexere Strukturen sind ab dem dritten Lebensjahr oder früher zu erkennen.

2.1.2. Simultaner Spracherwerb

Der simultane Spracherwerb oder „doppelte Erstspracherwerb“ findet bei Kindern statt, die mit zwei Elternteilen aufwachsen, die zwei verschiedene Muttersprachen sprechen. Diese Kinder lernen von Geburt an zwei Sprachen (Baker, 2006). Nach Bickes und Pauli (2009) erfolgt der simultane Erwerb der beiden Sprachen in den ersten drei Lebensjahren, danach wird es als sukzessiver Erwerb betrachtet.

Wenn bilinguale Kinder beide Sprachen früh genug zu lernen beginnen, dann können sie sich in beiden Sprachen muttersprachliches Niveau aneignen (Rothweiler, 2007). Als mehrsprachig (bilingual) gelten jene Personen, denen mühelos eine Kommunikation in mehr als einer Sprache mit Monolingualen gelingt (Tracy, 2008; Chilla, 2011).

Es entstehen bei Zweisprachigen zwei unterschiedliche Kompetenzen im Wortschatz für beide Sprachen, die sich auch in ihrem Umfang unterscheiden. Dieser Unterschied entsteht dadurch, dass jede Sprache in einer bestimmten Situation verwendet wird und deswegen der Wortschatz sich dementsprechend entwickelt (Rothweiler, 2007;

Tracy, 2008). Der Aufbau des Wortschatzes findet, im Vergleich zu monolingualen Kindern, jedoch langsamer statt (Rothweiler, 2007).

Der bilinguale Spracherwerb unterscheidet sich qualitativ nicht vom monolingualen Spracherwerb (Tracy, 2007; Chilla 2011), denn bei bilingualen Kindern sind dieselben Meilensteine auffindbar, wie bei monolingual aufwachsenden Kindern (Thoma & Tracy, 2006). Somit führt er zu denselben grammatikalischen Kompetenzen (Meisel, 2004). Dabei werden diese beim Erstspracherwerb nebenbei angeeignet (Tracy, 2007).

2.1.3. Sukzessiver Spracherwerb

Im Gegensatz zum simultanen Spracherwerb, erfolgt das Erlernen von zwei Sprachen beim sukzessiven, nacheinander. Hierbei sind bestimmte Kompetenzen in der Erstsprache schon vorhanden. Der sukzessive Zweitspracherwerb erfolgt dabei nach dem vierten Lebensalter. Hierbei handelt es sich um einen ungesteuerten Erwerb. Das bedeutet, dass das Kind seine Zweitsprache ohne Unterricht, in seiner natürlichen Umgebung durch Kontakt mit anderen, erlernt (Bickes et al., 2009).

Wenn schon gewisse Grundzüge der Erstsprache vorhanden sind, dann ist auch der Lernprozess ein anderer. Je größer der Wortschatz in der Erstsprache ist, umso mehr wird sich der Erwerb der Zweitsprache von der Erstsprache unterscheiden (Apeltauer, 2003) und die kognitive Fähigkeit, die weiter entwickelt ist, mehr Wege beim Erlernen und Verarbeiten einer weiteren Sprache ermöglichen (Meisel, 2007). Wohingegen der Erwerb der Zweitsprache sich dem Erwerb der Erstsprache dahingehend ähnelt, dass beide durch die Kommunikation mit Bezugspersonen gelernt werden (Thiersch, 2007).

Beim Erlernen einer Zweitsprache, im sukzessiven Spracherwerb, wirkt die Spracherwerbsfähigkeit bei Kindern noch mit (Meisel, 2007). Erwachsene LernerInnen können auf diese Fähigkeit nicht mehr zurückgreifen, wodurch sich ihr Erwerb von dem kindlichen unterscheidet. Der erfolgreiche Erwerb der Zweitsprache hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie Alter, Motivation, Wichtigkeit, Qualität und Ausmaß des sprachlichen Inputs. Diese Faktoren können sich negativ auf den Erwerb der Zweitsprache auswirken, wenn sie nicht ideal sind. Dem kann man entgegenwirken, in dem beide Sprachen nur in bestimmten Situationen mit ausreichend sprachlichem Input, von muttersprachigen Personen, verwendet werden (Rothweiler, 2007).

2.2. Zusammenfassung

Der monolinguale Spracherwerb ist der natürliche Spracherwerb von einsprachig aufwachsenden Kindern. Jeder erwirbt unter normalen Umständen die Sprache seiner Umgebung, welche als Muttersprache bezeichnet wird. Kinder, die bis zum dritten Lebensjahr zwei Sprachen erwerben, durchlaufen den simultanen Spracherwerb. Wenn ein Kind nach seinem dritten Lebensjahr eine weitere Sprache erlernt, dann spricht man vom sukzessiven Spracherwerb. Beim monolingualen und bilingualen Spracherwerb werden dieselben Meilensteine durchlaufen, wodurch sie sich qualitativ nicht unterscheiden. Wichtig für einen erfolgreichen Spracherwerb ist nicht nur eine besondere angeborene Fähigkeit, sondern auch wann er beginnt, wie lange er dauert und wie intensiv der Kontakt mit der Sprache ist.

3. Zweisprachigkeit

Der Wunsch von Eltern mit Migrationshintergrund, dass ihre Kinder die Sprache ihres Herkunftslandes und somit dessen Kultur erlernen und beherrschen, ist wohl nachvollziehbar. Zumeist weil auch die Eltern empfinden, dass sie eine bessere Bindung zu ihren Kindern eingehen, wenn sie mit ihnen in ihrer Muttersprache sprechen (Thiersch, 2007). Abgesehen vom hinreichenden und qualitativen sprachlichen Input der Eltern, welchen sie im Rahmen der Verwendung der Muttersprache besser darbieten können. In der Tat wird Zweisprachigkeit auch meistens dann als positiv eingeschätzt, wenn es sich um eine Sprache handelt, die Prestige hat. Sprachen, die hingegen als unwichtig für die schulische und berufliche Karriere gelten, werden als bedeutungslos angesehen (Tracy, 2007).

Auch wenn ein Kind mit zwei Sprachen aufwächst, bedeutet das nicht, dass das Kind diese Sprache für immer beherrschen wird. Wer eine Sprache nicht regsam und ständig spricht, läuft Gefahr, sie zu verlernen (Tracy, 2008). Auch die Dominanz der Zweitsprache kann zu einer Verdrängung oder sogar dem Verlernen der Muttersprache führen (Oksaar, 2003).

Es folgt die Beschreibung der Phänomene der Zweisprachigkeit, wie der Sprachmischung. Zuvor erfolgt jedoch die Aufklärung der „kritischen Phase“ und des Einreisealters für Migranten, der einen günstigen Zweitspracherwerb bedingen soll. Daran schließt die Erläuterung des Begriffs der Sprachdominanz an. Der Abschluss des Kapitels erfolgt mit der näheren Beschäftigung von empirischen Befunden zu den positiven und negativen Auswirkungen der Zweisprachigkeit.

3.1. Critical-Period-Hypothesis

Kinder können auf ihre Spracherwerbsfähigkeit zurückgreifen und somit eine Zweitsprache einfacher und schneller erlernen als ein Erwachsener. Sie können in der Zweitsprache sogar die Kompetenzen einer Erstsprache erreichen, wobei dies bei Erwachsenen seltener vorkommt. Der Erwerb der Erstsprache unterscheidet sich qualitativ vom Erwerb einer Zweitsprache. Lenneberg (1967) stellte die Theorie der kritischen Phase auf, wonach eine Sprache nur während dieser Phase erfolgreich erlernt werden könne. Erwerbsprozesse nach dieser Phase unterscheiden sich quantitativ und qualitativ und man könne danach keine Erstsprachkompetenzen mehr erwerben. Das Ende dieser Phase wurde mit dem Beginn der Pubertät festgesetzt, wobei hier auch das Ende der Lateralisierung der Sprache sei (Bickes et al. 2009).

Alle Sprachen, die in dieser Phase erlernt würden, könnten das Niveau einer Erstsprache erreichen. Jedoch gibt es unterschiedliche Meinungen, bis wann diese Phase andauert. Die kindliche Spracherwerbsfähigkeit beginne sich ab dem dritten Lebensjahr zu verändern und das Ende der kritischen Phase setze spätestens mit dem zehnten Lebensjahr ein (Rothweiler, 2007).

Nach Bickes et al. (2009) werden die Annahmen der kritischen Phase unter anderem dadurch verworfen, da das Ende der Lateralisierung schon früher einsetze, als es Lenneberg angenommen hatte. Auch Kinder, die nur mit einer Hirnhälfte geboren werden, können eine Sprache erlernen, was gegen die Theorie der Lateralisierung spreche.

Mit der Theorie der „kritischen Phase“ befasste sich auch Esser (2008). Er führte diesbezüglich Untersuchungen mit den Daten des Sozio-ökonomischen Panels durch, bei dem eine jährliche Befragung von Haushalten in Deutschland seit 1984 durchgeführt wird.

Er stellte fest, dass Kinder nicht zu jung nach Deutschland einreisen sollten, weil sich dadurch ihre muttersprachlichen Kompetenzen nicht adäquat ausbilden könnten, sie sollten aber bei der Einreise auch nicht zu alt sein, weil dann der Erwerb der Zweitsprache erschwert wäre. Hier geht es also darum die richtige Balance zu finden. Am besten wäre ein simultaner Zugang zu den Sprachen. Esser berichtet, dass durch seine Untersuchungen die Existenz der „kritischen Phase“ angenommen werden kann. Mit seinen Ergebnissen konnte er zeigen, dass nach dem 13. Lebensalter die Chancen für einen angemessenen Erwerb der Zweitsprache signifikant sinken.

3.2. Phänomene der Zweisprachigkeit

Das Vorurteil, dass Sprachmischung nachteilig für den Zweitspracherwerb sei, konnte von Jeuk (2003) widerlegt werden. Er konnte mit seiner Studie sogar zeigen, dass Sprachmischung den Zweitspracherwerb fördert. Die Annahme darüber, dass eine zweite Sprache besser gelernt werden kann, wenn die Erstsprache keinen Einfluss darauf nimmt, konnte somit zurückgewiesen werden.

Denn Kinder wissen genau Bescheid in welcher Situation welche Sprache angebracht ist. Sie wissen mit wem sie in der Muttersprache kommunizieren können und wann sie die Umgebungssprache sprechen sollten. Ihnen gelingt es ganz einfach zwischen den beiden Sprachen zu wechseln, wenn Kommunikationspartner und -partnerinnen hinzukommen, die nur eine Sprache sprechen. Durch die Mehrsprachigkeit ergeben sich metasprachliche Fähigkeiten, wodurch sie mit den Sprachen besser umgehen können (Thiersch, 2007).

3.2.1. Transfer

Kinder, die mehr als eine Sprache beherrschen, neigen dazu Strukturen der Erstsprache auf die zweite Sprache zu transferieren. Dabei werden Strukturen und Formen, wie Grammatik und Semantik, der einen Sprache in der anderen genutzt. Die Dauer und Stärke des Transfers kann hierbei variieren (Chilla, 2011).

3.2.2. „Borrowing“

Beim „Borrowing“ leiht sich das Kind ein Wort aus der anderen Sprache und fügt es in einen Satz ein. Hierbei müssen beide Sprachen aktiv und verfügbar sein. Ein Kind kann ein Wort aus der anderen Sprache „ausleihen“, wenn es das Wort in der verwendeten Sprache nicht kennt oder es dies einfach häufiger gebraucht und der Zugriff darauf schneller erfolgt (Rothweiler, 2007; Kauschke, 2012).

Baker (2006) beschreibt hingegen den Begriff „Borrowing“ als Wörter, die es geschafft haben einen permanenten Platz in einer anderen Sprache zu erringen. Das „Code-switching“ könne hierbei meist der erste Schritt zum „Borrowing“ sein.

3.2.3. „Code-Switching“

„Code-switching“ oder Sprachwechsel bezeichnet den Wechsel von einer Sprache in die andere. Dies geschieht nicht zufällig, dahinter verbergen sich Zweck und Logik (Baker, 2006). Dabei kann der Wechsel zwischen zwei Aussagen oder aber innerhalb eines Satzes, stattfinden. Ein Sprachwechsel findet aber meistens nur in Gesprächen mit einem Bilingualen gegenüber statt (Kauschke, 2012). Dieser ist abhängig von sozialen und situativen Faktoren. Jene

Faktoren werden dabei durch den Inhalt, die Situation und die Person, mit der man spricht, als auch unter anderem dem vorhandenen Wortschatz und der Ausdrucksfähigkeit einer Person geprägt (Oksaar, 2003). Das „Code-switching“ setzt aber voraus, dass zwei getrennte Systeme vorhanden sind (Jeuk, 2003). Diese Art von Sprachmischung wird als angemessen erachtet, da der/die KommunikationspartnerIn den Wechsel akzeptiert (Anstatt & Dieser, 2007).

Schon mit zwei Jahren sind zweisprachig aufwachsende Kinder in der Lage ihre Sprache in Abhängigkeit der Gesprächssituation auszuwählen. Vor allem in Gesprächen mit mehrsprachigen Personen gehört ein Sprachwechsel dazu. Dieser Zustand tritt nicht auf, weil Kinder die Sprachen nicht trennen können, sondern im Gegenteil, weil sie die Kompetenz besitzen zu wissen, wann sie welche Sprache verwenden oder mischen können (Rothweiler, 2007). Mehrsprachige mischen auch Sprachen, um eine Verbundenheit mit einer Gemeinschaft zum Ausdruck zu bringen. Sie dient zur Erschaffung einer sozialen Identität (Tracy, 2008; Kauschke, 2012).

3.2.4. „Code-mixing“

Bei dieser Art von Sprachmischung erfolgt der Gebrauch von Wörtern in der anderen Sprache nicht bewusst. Wenn ein Begriff in der verwendeten Sprache nicht vorhanden ist, dann wird dieser aus der anderen Sprache eingefügt (Jeuk, 2003).

Nach Anstatt et al. (2007) wechselt die Person von einer Sprache in die andere, ohne zu wissen, ob sein/e KommunikationspartnerIn, die andere Sprache versteht oder einem Wechsel zustimmt. Dieses Phänomen wird auch als eine Sprachmischung angesehen, die nicht angemessen ist.

3.3. Sprachdominanz

Hinter dem Begriff der Sprachdominanz werden einerseits die schwache und andererseits die starke Sprache eines zweisprachig aufwachsenden Kindes verstanden. Die dominante Sprache sei dabei diejenige Sprache, in der man den größeren Wortschatz besitzt und die Grammatik besser beherrscht (Kauschke, 2012). Wenn aber nun eine zweisprachige Person in die Situation kommt, in der sie hauptsächlich die schwache Sprache verwenden muss, dann wird diese zur starken Sprache. Ab diesem Zeitpunkt wird auf die neue starke Sprache bei Verarbeitungsprozessen zuerst zurückgegriffen (Rothweiler, 2007).

Rothweiler (2007) ist der Ansicht, dass es schwierig ist von dominanter Sprache zu sprechen, vielmehr bezieht sich dieser Begriff auf den Gebrauch der Sprachen. Diejenige Sprache, dessen Wortschatz und Grammatik besser entwickelt ist, sollte mit dominanter Sprache bezeichnet werden. Wenn man aber davon spricht, dass eine Sprache in bestimmten Situationen bevorzugt gesprochen wird, dann wird eine Sprache präferiert und man sollte von Sprachpräferenz sprechen. Beeinflusst durch die Lebensumstände einer Person kann die dominante Sprache sich mehrmals im Leben ändern. Dahingegen kann es im Alltag zu einem häufigeren Wechsel der Sprachpräferenz kommen.

Die Sprachdominanz wird durch äußere Einflüsse bestimmt. Bis zum Eintritt in den Kindergarten verläuft die Entwicklung in beiden Sprachen häufig ähnlich, danach entwickelt sich meist jedoch die Umgebungssprache in die dominante Sprache. Input, der nicht eindeutig und ausreichend ist, kann dazu führen, dass die andere Sprache zur schwachen Sprache wird oder sogar ähnlich einer Zweitsprache entwickelt wird (Rothweiler, 2007).

Auch bei sukzessiv bilingualen Kindern verläuft dieser Vorgang gleichermaßen. Diese kommen meist erst mit dem Eintritt in den Kindergarten in Kontakt mit der Umgebungssprache. Und im Laufe der Schulkarriere wird die Zweitsprache allmählich zur dominanten Sprache, in der die sprachlichen Kompetenzen besser entwickelt sind. Die Muttersprache wird dann fast nur mehr im häuslichen Umfeld gesprochen, wodurch sich diese Fähigkeiten mit der Zeit zurückbilden (Rothweiler, 2007).

Wenn eine Person mehr als eine Sprache beherrscht, kann nach Oksaar (2003), in Abhängigkeit von der Situation, die eine oder andere Sprache die dominante sein.

3.4. Auswirkungen der Zweisprachigkeit

Noch immer sind sich Forscher nicht einig ob eine Zweisprachigkeit für Kinder von Vorteil ist oder nicht. Teilweise wird argumentiert, dass man sich nicht auf die Muttersprache von Migrantenkindern, sondern auf die Zweitsprache konzentrieren sollte. Neben Deutsch wird eher Englisch als eine vorteilhafte Sprache definiert, als weniger prestigeträchtige Sprachen, wie es die der Migrantenkinder sind (Tracy, 2007).

Kinder erwerben jedoch von früh an zwei Sprachen ohne jeglichen Aufwand (Meisel, 2004), warum sollten sie dann ihre Muttersprache nicht erwerben? Die Muttersprache ist wichtig für ihre Zugehörigkeit zur Familie und wegen ihrem kulturellen Erbe. Wenn Kinder ihre Muttersprache nicht erwerben, dann führt dies nicht nur zu Kommunikationsschwierigkeiten innerhalb der Familie, sondern kann sich auch negativ auf die Entwicklung der Identität und Persönlichkeit der Kinder auswirken (Oksaar, 2003).

Dagegen bringt Mehrsprachigkeit auch den Vorteil der Teilhabe an verschiedenen sprachlichen und auch kulturellen Gemeinschaften. Die Sprachen können sich auch gegenseitig unterstützen, denn bei Zweisprachigkeit aktivieren sich die Sprachen wechselseitig und können sprachliche Lücken ausfüllen (Tracy, 2009).

Nitsch (2007) meint, dass Kinder, die früh mehrsprachig aufwachsen, Fremdsprachen leichter erlernen können. Somit bringt dies auch Vorteile beim Erlernen einer Fremdsprache in der Schule. Fremdsprachen werden meist gesteuert erlernt (Oksaar, 2003). Die Fremdsprache wird, im Gegensatz zur Zweitsprache, außerhalb der Schule nicht gebraucht (Apeltauer, 2003).

Sprachen, die sich unähnlich sind, müssen sich nicht gegenseitig negativ beeinflussen. Denn Thoma et al. (2006) konnten zeigen, dass sich Unterschiede in den Satzmustern der Erstsprache nicht negativ auf den Erwerb der Zweitsprache auswirken.

3.4.1. Positive Auswirkungen

Das Arbeitsgedächtnis von Kindern im Vorschulalter überprüften Morales, Calvo und Bialystok (2013). Dabei ging es darum zu untersuchen, ob bilinguale Kinder Vorteile im Arbeitsgedächtnis haben und ob diese Vorteile mit exekutiven Funktionen zusammenhängen. Bilinguale Kinder erzielten bei den Aufgaben des Arbeitsgedächtnisses bessere Werte als einsprachige Kinder. Diese Überlegenheit zeigte sich auch, als es bei den Aufgaben darum ging, Ablenkungen zu ignorieren und das gewünschte Verhalten auszuführen. Bei den schwierigeren Aufgaben konnten bilinguale Kinder sogar viel bessere Werte erzielen, als Einsprachige. Die besseren Werte der zweisprachigen Kinder bei den Arbeitsgedächtnisaufgaben würden mit exekutiven Funktionen zusammenhängen.

Foy und Mann (2013) untersuchten Komponenten der exekutiven Funktionen bei ein- und zweisprachigen Kindern mittels verbalen und nonverbalen auditiven Reizen. Dabei ging es darum bei bestimmten Reizen eine Taste zu drücken und bei Distraktoren die Taste nicht zu drücken.

Einerseits wurde erfasst, wie oft ein Kind die Taste beim richtigen und beim falschen Reiz drückte und die Zeit, wie lange jemand für die Reaktion gebraucht hat. Bei der verbalen Aufgabe wurden von einem weiblichen Erwachsenen zwei verschiedene Silben vorgesagt, wobei die Ziel-Silbe und die Distraktor-Silbe sich bei den Aufgabenblöcken wechselten. Bei der nonverbalen Aufgabe mussten die Kinder beim Hundebellen die Taste drücken und wenn sie eine Türklingel hörten, diese ignorieren, wobei auch diese beiden Reize beim nächsten Block umgekehrt vorgegeben wurden (Foy et al., 2013).

Hierbei konnten zweisprachige Kinder bessere Leistungen erzielen als Monolinguale, jedoch nicht bei den Aufgaben mit den verbalen auditiven Reizen (Foy et al., 2013). Die bilingualen Kinder hatten bei den nonverbalen Aufgaben signifikant weniger Fehler und schnellere Reaktionszeiten als die andere Gruppe und schienen vom Wechsel der Reize weniger beeinflusst zu werden. Die Resultate dieser Studie lassen vermuten, dass Kinder, die zweisprachig aufwachsen, Vorteile bei der Beantwortung nonverbaler Reize aufweisen. Dies geschieht unter Bedingungen, die eine kognitive Flexibilität abverlangen.

Den Vorteil der Mehrsprachigkeit für ältere mehrsprachige Personen konnten Gold, Kim, Johnson, Kryscio und Smith (2013) mit ihrer Studie aufdecken. Ihren Untersuchungen nach sind Personen höheren Alters, welche von klein an mit zwei Sprachen konfrontiert sind, vorteilhafter in Lösen von kognitiven Übungen. Das bedeutet, dass bilinguale Personen eine bessere Fähigkeit im Vergleich zu monolingualen Personen im Bezug auf kognitive Kompetenzen

aufweisen und ihre kognitiven Kapazitäten besser einsetzen können. Dies hat zugleich die Bedeutung, dass durch die Bilingualität die Verminderung von Gedächtnisleistungen weitgehend verlangsamt wird.

Bialystok, Craik und Luk (2008) untersuchten Merkmale, wie Arbeitsgedächtnis, Wortflüssigkeit und exekutive Kontrolle von jüngeren und älteren Personen, die einsprachig oder mehrsprachig waren. Es zeigte sich, dass mehrsprachige Personen in der exekutiven Kontrolle den Einsprachigen überlegen waren.

In Bezug auf das Erlernen einer weiteren Sprache im Rahmen des Schulunterrichts konnte Hoti (2008) zeigen, dass das Hörverständnis von bilingualen Kindern, die sich mit zwei Kulturen verbunden fühlten, nach einem Jahr Englischunterricht signifikant besser war, als von Kindern, die sich nur zu einer Kultur verbunden fühlten.

3.4.2. Negative Auswirkungen

Aus der vorangehenden Untersuchung von Bialystok et al. (2008) ging auch hervor, dass Bilinguale beim lexikalen Zugang benachteiligt sind. Dabei zeigte sich, dass Mehrsprachige schlechtere Sprachkenntnisse hatten als Monolinguale. Es wird vermutet, dass der lexikalische Konflikt, der bei der parallelen Aktivierung von zwei Sprachen entsteht, durch dieselben Mechanismen der selektiven Wahrnehmung der Frontallappen, die bei allgemeinen exekutiven Prozessen verwendet werden, gelöst wird.

Den rezeptiven Wortschatz untersuchten Bialystok, Luk, Peets und Yang (2010) anhand von etwa 1800 monolingualen und bilingualen Kindern zwischen 3 bis 10 Jahren. Es zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, dabei schnitten die monolingualen Kinder besser ab. Die Annahme, dass die

Unterschiede im Wortschatz zwischen den beiden Gruppen mit zunehmendem Alter größer werden, konnte durch die Studie widerlegt werden. Die Differenzen zwischen den Altersgruppen zeigten keine erheblichen Änderungen. Die Gruppe der bilingualen Kinder wurde für die Berechnungen in ostasiatische Sprachen und nicht-ostasiatische Sprachen unterteilt, um zu überprüfen, ob es innerhalb der Gruppe Unterschiede gibt.

Die Ergebnisse zeigten, dass es keinen Unterschied macht, welche Erstsprache die Kinder haben. Der Umstand, dass sie zweisprachig sind, ist ausreichend um einen geringeren Wortschatz zu entwickeln. Weiterst konnten die Autorinnen feststellen, dass bilinguale Kinder geringere Wortschatzkenntnisse im Bereich von zu Hause verwendeten Wörtern in der Zweitsprache aufwiesen. Dies wird dadurch erklärt, dass die Kinder zu Hause vermehrt die Erstsprache sprechen und sich deswegen die Kenntnisse in der Zweitsprache in diesem Bereich nicht entwickeln können (Bialystok et al., 2010).

Diese Ergebnisse konnten für ältere monolinguale und bilinguale Personen von Bialystok und Luk (2012) repliziert werden.

Dass zweisprachige Personen zwei verschiedene Wortschätze, einen in ihrer Muttersprache und einen in der Umgebungssprache, besitzen, haben schon Desmet und Duyck im Jahr 2007 berichtet. Wie Bialystok et al. (2010) meinen auch Desmet et al. (2007), dass sich dies durch die Anwendung der beiden Sprachen in verschiedenen Bereichen und Umgebungen ergibt.

Die Differenzen im Wortschatz von monolingualen und bilingualen Kindern konnten auch Mahon und Crutchley (2006) mit ihrer Untersuchung zeigen. Sie verglichen den Sprachstand von monolingualen und bilingualen Kindern zwischen 4 bis 9 Jahren in der Umgebungssprache. Es zeigte sich, dass bilinguale Kinder

schwächere Leistungen im Wortschatztest erzielten, als die monolingualen Kinder. Dabei erzielte die jüngere Gruppe von bilingualen Kindern deutlich schwächere Leistungen. Mit zunehmendem Alter verringerte sich auch die Differenz im Wortschatz zwischen den beiden Gruppen. Die Autorinnen nehmen an, dass bilinguale Kinder unter bestimmten Umständen mit einem geringeren Wortschatz in der Umgebungssprache, diesen Rückstand zu ihren Gleichaltrigen aufholen können.

3.5. Zusammenfassung

Vor allem bei Migrantenkindern ist Zweisprachigkeit ein normaler Zustand. Sie lernen die Sprache ihrer Familie und die ihrer Umgebung. Wichtig dabei ist nach der kritischen Phase, dass die Kinder früh genug mit ihrer Umgebungssprache in Kontakt kommen, damit sich ihre Sprachkompetenzen erfolgreich entwickeln können. Nach Esser (2008) muss man das richtige Zeitfenster finden, damit ein Kind sowohl seine Muttersprache als auch seine Zweitsprache adäquat erlernt.

Ein Vorteil der Zweisprachigkeit ist, dass die Kinder auf zwei Sprachen zurückgreifen können. Vor allem in der Kommunikation mit mehrsprachigen Personen kann das Kind bei Bedarf in die andere Sprache wechseln. Dies kann besonders dann wichtig sein, wenn dem Kind gewisse Begriffe fehlen. Durch die Zweisprachigkeit hat es mehr Freiraum um seine Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen.

Durch die Verwendung der beiden Sprachen in unterschiedlichen Situationen oder unterschiedlichem Ausmaß kann es dazu führen, dass die Sprachkompetenzen in einer Sprache besser ausgebildet sind als in der anderen. Dies stellt aber kein besonderes Problem dar, denn durch den intensiven Kontakt mit der schwachen Sprache können gewisse Defizite aufgeholt werden. Dadurch sieht man, wie

wichtig der jeweilige Kontakt zu einer Sprache ist. In mehrsprachigen Situationen kann das Kind bei Sprachlücken auf Kenntnisse in der anderen Sprache zurückgreifen.

Neben den positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die exekutiven Funktionen und kognitiven Kompetenzen, wurden auch negative Auswirkungen auf den Wortschatz entdeckt. Nichtsdestotrotz ist es besonders für Migrantenkinder wichtig, sowohl die Familiensprache als auch die Umgebungssprache zu erlernen, damit eine Zugehörigkeit zu beiden Kulturen empfunden werden kann, ungeachtet wie unterschiedlich diese sind.

4. Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz von Migrantenkindern

In diesem Kapitel geht es um die Beschreibung verschiedener Faktoren, die aufgrund der Annahme ihres Einflusses auf die Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in aktuellen Studien erforscht wurden. Dabei kann man zwischen familiären Einflüssen und äußeren Bedingungen unterscheiden.

Zu den familiären Einflüssen zählen hierbei nicht nur der Migrationshintergrund, sondern auch die Mittel, die ihnen bei der Erziehung ihrer Kinder zur Verfügung stehen. Dabei spielt nicht nur das Haushaltseinkommen der Eltern, wodurch Materialien gekauft werden können, die für die Schule nötig sind, eine wichtige Rolle, sondern auch vorhandenes Wissen, was für eine erfolgreiche Schullaufbahn ihrer Kinder wichtig ist (vgl. Biedinger, 2009).

Das Haushaltseinkommen können die Eltern meist selber bestimmen, in dem sie berufstätig sind. Bezüglich der Kenntnisse, über das Bildungssystem im Aufnahmeland, muss noch viel Wissen vermittelt werden. Hier müssen die Eltern einerseits Kraft und Zeit investieren, um herauszufinden, welche Schullaufbahn ihre Kinder einschlagen können und wie sie ihre Kinder dabei unterstützen können. Wichtig ist dabei auch, dass die Eltern versuchen müssen die besten Vorbilder für ihre Kinder zu sein. Sei es durch sehr gute Deutschkenntnisse oder durch einen eigenen höheren Schulabschluss (vgl. Kristen & Granato, 2005).

Zu den äußeren Bedingungen zählt hier der Kindergarten. Als erste Institution am Beginn einer Schulkarriere werden diesem wichtige Einflüsse zugeschrieben. Abgesehen von der Zusammensetzung der Gruppe und der Ausstattungsqualität des Kindergartens ist es besonders wichtig, dass Kinder frühzeitig in den Kindergarten

eintreten. Nicht nur, weil das Kind im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Kontakt kommt und diese dort entwickeln kann, ist auch der soziale Kontakt zu anderen gleichaltrigen Kindern auf dem Weg der Sozialisation wichtig (vgl. Becker, 2006; Niklas, 2011).

4.1. Familiäre Einflüsse auf die Sprachkompetenz

Die wichtigsten Einflüsse bei der Entwicklung von Kindern haben die Familie eines Kindes und die Erfahrungen, die es im familiären Umfeld macht. Hierbei gibt es verschiedene Faktoren, die einen Einfluss auf die kognitive und emotionale Entwicklung ausüben können. Meist werden Erstgeborene mehr beachtet und unterstützt. In großen Familien kann sich die Mutter auch nicht jedem Kind widmen, wodurch die Lernmotivation der Kinder beeinträchtigt werden kann (Apeltauer, 2003). Auch wenn in bisherigen Studien bestimmte Merkmale als ausschlaggebend für die Entwicklung eines Kindes beschrieben wurden, gibt es doch Möglichkeiten den Einfluss gewisser Merkmale zu kompensieren. Wichtig ist hier, dass der Besuch des Kindergartens kontinuierlich ist (Peterander, 2009).

4.1.1. Bildung der Eltern

Das Bildungsniveau der Eltern wurde schon von einigen Studien als ein Faktor identifiziert, der einen wesentlichen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder hat.

Caspar und Leyendecker untersuchten 2011 den Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf die Sprachkompetenz von 4 bis 5 jährigen deutschen und türkischen Kindern. Lediglich für deutsche Kinder konnten sie einen signifikanten Einfluss des Bildungsniveaus der Mütter nachweisen. Die Höhe der Bildung der Väter hatte bei

beiden Stichproben keinen signifikanten Einfluss, trotz eines positiven Zusammenhanges zwischen dem Bildungsniveau der Väter und den Sprachkompetenzen der Kinder.

Zuvor konnte Biedinger (2009) mit ihrer Untersuchung zur Entwicklung von deutschen und türkischen Kindern zwischen 3 bis 4 Jahren zeigen, dass bei einer Betreuung der Kinder von Elternteilen, die ungefähr 10 Jahre die Schule besucht hatten, eine bessere Entwicklung nachzuweisen war als Kindern mit Betreuungspersonen, die weniger Bildungsjahre aufweisen konnten. Dieser positive Einfluss konnte für beide Stichproben nachgewiesen werden.

Auch bei Mierau, Lee und Tietze (2008) hatte die Bildung der Mutter einen signifikanten Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder. Die Kinder wiesen eine höhere Sprachkompetenz auf, wenn die Mutter ein höheres Bildungsniveau hatte.

In der Begleitstudie von Demirkaya, Gültekin-Karakoç und Riemer (2010) zu den Bielefelder Fördermaßnahmen in der Vorschule konnte hingegen eine positive Korrelation zwischen dem Bildungsniveau des Vaters und der Sprachkompetenz der Kinder festgestellt werden.

4.1.2. Geschwister

Durch die Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung von 2000-2005 führte Becker (2006) ihre Analysen durch, um herauszufinden, welche Faktoren den Deutschförderbedarf von türkischen Migrantenkidern beeinflussen. Die Anzahl der Geschwister hatte in ihren Analysen einen signifikanten Zusammenhang mit den Deutschkenntnissen der türkischen Kinder. Der Zusammenhang war dahingehend, dass Kinder mit mehr Geschwistern einen höheren Deutschförderbedarf hatten.

Bei ihren Analysen fanden Caspar et al. (2011) heraus, dass erstgeborene Kinder und Kinder, die keine Geschwister haben, bessere Sprachkompetenzen aufwiesen als Kinder mit Geschwistern. Dies konnten sie jedoch nur für Kinder mit deutscher Erstsprache belegen, bei türkischen Kindern war dieser Zusammenhang nicht nachweisbar.

Zwar waren die Ergebnisse bei Mierau et al. (2008) bezüglich der Geschwisterzahl nicht signifikant, aber es konnte eine Tendenz aufgedeckt werden. Kinder mit Geschwistern besaßen eine niedrigere Sprachkompetenz.

Die Geschwisterzahl hatte hingegen bei Biedinger (2009) und Demirkaya et al. (2010) keinen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder.

4.1.3. Einkommen

Das Einkommen der Eltern hatte in der Studie von Biedinger (2009) nur in der deutschen Stichprobe einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Für Kinder aus türkischer Herkunft spielt das familiäre Einkommen anscheinend keine große Rolle im Vergleich zur Kindergartenbesuchsdauer.

Demirkaya et al. (2010) beschreiben in ihrem Bericht, der eine wissenschaftliche Begleitung des Bielefelder Sprachförderprogrammes von Kindern mit Migrationshintergrund ist, den Verlauf der Entwicklung von Vorschulkindern.

Im Rahmen des Projektes wurde auch analysiert welche Einflussfaktoren auf die Zweitsprachentwicklung wirken. Im Bericht geht hervor, dass ein höherer sozioökonomischer Status, darunter zählte die Bildung und das Einkommen der Eltern, positiv mit einer

höheren Sprachkompetenz der Kinder zusammenhängt. Es bestand in dieser Studie jedoch nur ein geringer Zusammenhang (Demirkaya et al., 2010).

4.1.4. Deutschkenntnisse der Eltern

Häusermann (2009) beschäftigte sich mit der Fragestellung, ob der Zweitspracherwerb von türkischen Migrantenkindern mit den Deutschkenntnissen der Familie, dem Besuch eines Deutschkurses der Eltern oder der deutschsprachigen Kommunikation innerhalb der Familie abhängt. Die Resultate dieser Studie weisen darauf hin, dass bei guter Beherrschung der deutschen Sprache seitens der Mutter oder deren Deutschkursbesuch, eine positive Auswirkung auf den Zweitspracherwerb der Kinder festzustellen ist. Auch scheint die deutschsprachige Kommunikation mit dem Kind einen schnellen Spracherwerb zu fördern.

Demirkaya et al. (2010) haben im Laufe ihrer Studie zur Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund Kinder im Jahre 2006 und 2008 getestet. Die Deutschkenntnisse des Vaters hatten bei beiden Testungen keinen Einfluss auf den Sprachstand der Kinder. Bei den Müttern hingegen konnte ein positiver Zusammenhang zwischen ihren Deutschkenntnissen und dem Sprachstand der Kinder festgestellt werden.

4.2. Häufigkeit des Kontaktes mit der Zweitsprache

Caspar et al. (2011) untersuchten, ob die favorisierte Sprache der Familienmitglieder mit dem Kind einen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder hatte. Trotz der Erwartung eines Einflusses konnte kein Zusammenhang zwischen der häufiger

verwendeten Sprache des Kindes mit dessen Eltern oder Geschwistern und der Sprachkompetenz nachgewiesen werden.

Bei der Erforschung der familiären Tätigkeiten und deren Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder kamen Mierau et al. (2008) zum Ergebnis, dass Kinder über eine höhere Sprachkompetenz verfügten, wenn ihre Eltern ihnen Geschichten erzählten, mit ihnen Bücher ansahen, Ratespiele spielten, Vorkommnisse besprachen oder verschiedenes unternahmen.

Der Frage, ob sich deutsche Kinder und Migrantenkinder in ihren Sprachkompetenzen und kognitiven Fähigkeiten im Kindergarten unterscheiden, sind Dubowy, Ebert, von Maurice und Weinert (2008) nachgegangen.

Sie untersuchten dabei den Wortschatz, die Grammatik, nonverbale Fähigkeiten, die verbale Merkfähigkeit und vorwissensabhängige Kompetenzen. Migrantenkinder erbrachten bei den Untersuchungen durchwegs schlechtere Leistungen als ihre deutschen Altersgenossen.

Signifikant schlechtere Leistungen erzielten hierbei Kinder, deren beide Eltern Migranten waren. Diese Kinder erbrachten in Wortschatz, Grammatik und vorwissensabhängige Kompetenzen signifikant schlechtere Leistungen als Kinder mit nur einem immigrierten Elternteil. Kinder mit nur einem immigrierten Elternteil wiesen hingegen nur im Bereich des Wortschatzes signifikant schlechtere Ergebnisse als Kinder ohne Migrationshintergrund auf (Dubowy et al., 2008).

Wie wichtig die im familiären Umfeld gesprochene Sprache für Kinder mit einem Elternpaar, dessen Muttersprache nicht Deutsch ist, zeigen die Ergebnisse der grammatikalischen Kompetenzen in Deutsch. Kinder aus solchen Familien besaßen signifikant bessere

grammatikalische Fähigkeiten, wenn in der Familie wenigstens zum Teil Deutsch gesprochen wurde (Dubowy et al., 2008).

Ob die Person, die hauptsächlich das zweisprachig aufwachsende Kind betreut, muttersprachlich Deutsch spricht oder nicht, hatte in dieser Studie keinen Einfluss auf die Kompetenzen des Kindes. Die Autorinnen gehen davon aus, dass komplexere Faktoren mit einwirken und die Muttersprache der Betreuungsperson nicht alleinig als Ursache für die Fähigkeiten des Kindes angenommen werden kann (Dubowy et al., 2008).

Klassert und Gagarina (2010) untersuchten, ob es einen Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz von russischen Kindern in Deutsch und der verwendeten Sprache im familiären Umfeld gibt.

Hierzu wurden 4 bis 6 jährige Kinder, je nach Umfang der Kommunikation in Deutsch, in drei Gruppen unterteilt. Die Untersuchungen ergaben, dass es keinen Unterschied macht, wie häufig die Eltern mit den Kindern in deutscher Sprache kommunizieren. Es konnten somit keine Unterschiede in der Sprachkompetenz zwischen den drei Gruppen gefunden werden. Die Analysen ergaben jedoch, dass die Sprachkompetenz der Kinder in ihrer Muttersprache russisch, maßgeblich durch den Gebrauch innerhalb der Familie beeinflusst wird. Dementsprechend hatten Kinder, deren Eltern öfter mit ihnen russisch sprachen, bessere Russischkenntnisse (Klassert et al., 2010).

Eine etwas andere Studie von Souvignier, Duzy, Glück, Pröscholdt und Schneider (2012) sollte das Thema einer muttersprachlichen Förderung erleuchten. Hierbei wurden Förderprogramme für türkischsprachige Kinder in Deutsch und Türkisch entwickelt. An Vorschulkindern wurde der Effekt dieser beiden Programme auf die

Sprachkompetenzen der Kinder untersucht. In der Studie wurde auch die zu Hause gesprochene Sprache mit berücksichtigt.

Die Analysen ergaben, dass für die Steigerung der Leistung die zu Hause gesprochene Sprache nicht bedeutsam war (Souvignier et al., 2012). Die Ergebnisse dieser Studie werden in Kapitel 6.1 näher beschrieben.

4.3. Äußere Einflüsse auf die Sprachkompetenz

Unter äußeren Einflüssen werden hier Faktoren, die mit dem Kindergarten und somit der ersten Stelle, in der die meisten Migrantenkinder mit der Zweitsprache zum ersten Mal konfrontiert werden, beschrieben. Der Kindergarten stellt einen wichtigen Ort dar, bei dem Kindern eine gute Gelegenheit geboten wird, sich mit der Umgebungssprache auseinanderzusetzen (Becker, 2010a). Mögliche Probleme ergeben sich dann, wenn der Anteil der Migrantenkinder hoch ist, denn dadurch kommen die Kinder nicht nur weniger mit dem Deutschen in Kontakt, sondern sie hören auch grammatikalisch nicht korrekte Äußerungen von Kindern aus ihrer Gruppe (Kaltenbacher & Klages, 2007).

Nach Becker (2010b) wird die Kindergartenwahl maßgeblich vom Wohnort beeinflusst, denn die meisten Kinder besuchen Kindergärten in ihrer Umgebung. Wenn die Kinder nun in Gebieten leben wo es viele Migranten gibt, was auch erwartungsgemäß der Fall ist, dann steigt damit auch die Wahrscheinlichkeit des Besuches eines Kindergartens mit einem hohen Migrantenanteil. Mit ihrer Studie (2010b) konnte die Autorin beweisen, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund Kindergärten mit einem höheren Anteil an Migranten aussuchen, als deutsche Eltern. Sie scheinen damit

wesentlich mehr den gegebenen Umständen ihres Wohnortes zu folgen.

Im Kindergarten spielt auch das Vertrauen zu einer Bezugsperson eine besondere Rolle. Wichtig sind auch adäquate und altersgerechte Ressourcen, die für Kinder dort zur Verfügung stehen. Denn nur in einem Umfeld, welches den Kindern gerecht wird und in dem sie sich wohl fühlen, können sie sich frei entfalten und weiterentwickeln (Becker, 2010b).

4.3.1. Kindergartenbesuchsdauer

Der Kindergartenbesuch spielt vor allem bei Migrantenkindern beim Erwerb der deutschen Sprache eine wichtige Rolle. Denn viele Kinder aus Migrantenfamilien haben ihren ersten Kontakt mit der Umgebungssprache erst im Kindergarten. Deshalb ist der Kindergarten eine wichtige Institution, der einen guten Zugang zur Umgebungssprache bietet oder bieten sollte. Vor allem für Kinder aus türkischen Familien ist der frühzeitige Kindergartenbesuch besonders wichtig, damit ihre Chancen auf eine gute Schulbildung nicht durch Sprachdefizite in Deutsch negativ beeinflusst werden.

Bei ihren Analysen mit den Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung fand Becker (2006) heraus, dass sowohl russische als auch türkische Migrantenkinder einen geringeren Deutschförderbedarf aufwiesen, je länger sie den Kindergarten besucht hatten.

Becker (2010a) führte eine weitere Studie durch, bei der sie den Einfluss der Kindergartenbesuchsdauer auf die Wortschatzentwicklung überprüfte. Auch hierbei wurde aufgezeigt, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund bei einer längeren

Kindergartenbesuchsdauer signifikant bessere Werte im Bereich des Wortschatzes erzielten.

Dass eine längere Kindergartenbesuchsdauer einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von türkischen Migrantenkindern hat, belegt auch Biedinger (2009) mit den Ergebnissen ihrer Studie.

Ebenfalls bestätigen die Ergebnisse von Niklas, Schmiedeler, Pröstler und Schneider (2011) die bisherigen Studien. Die Untersuchung von deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund zwischen 3 bis 6 Jahren hat ergeben, dass Kinder mit Migrationshintergrund unter anderem einen geringeren Wortschatz und schlechtere Leistungen in der phonologischen Bewusstheit (im weiteren Sinne) aufwiesen. Kinder, deren beide Elternteile im Ausland geboren waren, wiesen schlechtere Leistungen auf als Kinder, bei denen ein Elternteil in Deutschland geboren war. Eine längere Kindergartenbesuchsdauer hatte sowohl für den Wortschatz als auch für die phonologische Bewusstheit einen positiven Einfluss. Je länger Kinder den Kindergarten besuchten, umso bessere Leistungen erzielten sie in den genannten Bereichen.

Den positiven Einfluss eines längeren Kindergartenbesuchs auf die Sprachkompetenz ihrer Stichprobe konnten Caspar et al. (2011) durch ihre Untersuchungen nicht unterstützen. Die Autorinnen sind der Meinung, dass ihr Ergebnis dadurch zu erklären ist, dass die Dauer des Besuches nicht alleine einen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder hat. Sowohl die Ausstattungsqualität als auch die Zusammensetzung der Gruppen im Kindergarten könnten die Ergebnisse der Studie beeinflusst haben.

4.3.2. Zusammensetzung der Kindergartengruppe

Der Frage, ob es einen Unterschied macht, welchen Kindergarten die Kinder besuchen, ist Becker (2006) nachgegangen. Sie konnte feststellen, dass es Unterschiede im Deutschförderbedarf von Migrantenkindern aus verschiedenen Kindergärten gibt.

Durch die Analysen kam sie zum Ergebnis, dass die Zusammensetzung der Gruppe eine wichtige Rolle beim Erwerb der deutschen Sprache spielt. Hierbei sei nicht die Gesamtzahl an Kindern mit Migrationshintergrund wichtig, sondern der Anteil der Kinder mit demselben Migrationshintergrund. Denn je mehr türkische Kinder sich in einer Gruppe befinden würden, umso eher würden sie untereinander Türkisch sprechen, was sich wiederum auf den Deutschkontakt negativ auswirke und die Kinder somit ihre Deutschkenntnisse nicht erweitern könnten. Da die türkische Migrantengruppe in Deutschland zu der größten zählt und die türkischen Kinder vermehrt Kindergärten besuchen, die einen hohen Migrantenanteil aufweisen, sei der hohe Deutschförderbedarf schon fast vorprogrammiert (Becker, 2006).

Mit dieser Frage beschäftigten sich auch Niklas et al. (2011) und kamen zum Schluss, dass Kinder in Gruppen mit einem niedrigen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bessere Leistungen erzielen. Die Zusammensetzung der Gruppe sei für Kinder mit Migrationshintergrund besonders wichtig, denn wenn der Anteil an Migrantenkindern hoch ist, würden die Kinder schlechtere Leistungen erzielen. Die Leistungen von Kindern ohne Migrationshintergrund seien allerdings nicht abhängig von der Zusammensetzung der Kindergartengruppe. Die Autorinnen und Autoren gehen jedoch davon aus, dass die Zusammensetzung sich eher indirekt durch die kulturellen Gefüge und das Verhalten der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf die sprachlichen Leistungen der Kinder auswirke.

Bei Demirkaya et al. (2010) weisen die Ergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen dem Anteil von Migrantenkindern und deren Sprachentwicklung in Deutsch hin. Je höher der Anteil an deutschen Kindern im Kindergarten sei, umso bessere Sprachkompetenzen würden die Migrantenkinder in Deutsch aufweisen.

4.3.3. Qualität im Kindergarten

Bereits 2001 widmeten sich Peisner-Feinberg et al. dem Zusammenhang zwischen der Kindergartenqualität und der kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern zwischen 4 bis 8 Jahren.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualität des Kindergartens einen leichten langfristigen Effekt auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung der Kinder über die Kindergartenbesuchsdauer hinweg hat. Langzeiteffekte konnten für rezeptive Sprachfähigkeiten, mathematische Fähigkeiten, kognitive und soziale Kompetenzen gefunden werden. Vor allem Kinder, die einen Kindergarten von hoher Qualität besucht hatten, waren für einen Zeitraum von fünf Jahren in ihrer Entwicklung fortgeschrittener als andere Kinder. Den größten positiven Einfluss auf die Entwicklung konnte man bei Kindern registrieren, deren Mütter ein niedriges Bildungsniveau aufwiesen (Peisner-Feinberg et al., 2001).

Becker (2010a) untersuchte, ob sich die Ausstattungsqualität des Kindergartens auf die Wortschatzentwicklung von 3 bis 4 jährigen Kindern auswirkt. Türkische Kinder hatten zu beiden Testzeitpunkten einen geringeren Wortschatz als die deutsche Stichprobe. Die Kindergartenbesuchsdauer wirke sich zusammen mit einer sehr guten Ausstattungsqualität signifikant positiv auf die Wortschatzentwicklung

aus. Dieser Effekt konnte sowohl für deutsche als auch für türkische Kinder nachgewiesen werden, obwohl dieser positive Effekt bei türkischen Kindern etwas höher sei als bei deutschen Kindern.

Unter dem Begriff der Ausstattungsqualität wird hier nicht nur ein großer Spielraum im Freien verstanden, darunter fällt auch der Besitz von Materialien. Diese sollten altersadäquat, komplett und gut erhalten sein. Instrumente, die zur Unterstützung der musikalischen Entfaltung von Kindern dienen, sollten dabei auch nicht fehlen (Becker, 2010a).

Mashburn et al. (2008) untersuchten in ihrer Studie die Entwicklung der schulischen, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten von 4-jährigen Kindergartenkindern in Zusammenhang mit der Qualität des Kindergartens. Dabei wurden unter anderem die allgemeine Qualität der Gegebenheiten von den Räumen und der Umgang der Pädagoginnen und Pädagogen mit den Kindern beobachtet. Die allgemeine Qualität des Kindergartens hatte hierbei einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Sprachfähigkeiten. Für Kinder, deren Pädagoginnen und Pädagogen eine qualitative Interaktion mit ihnen eingingen, wurden dabei positive Effekte auf die schulischen und sprachlichen Leistungen herausgestellt.

Mierau et al. (2008) untersuchten den Zusammenhang der pädagogischen Qualität im Kindergarten und der Sprachkompetenz von Kindern in Brandenburg. Dabei unterscheiden sie zwischen der Struktur- und der Prozessqualität.

Zur Strukturqualität werden folgende Merkmale genannt: Größe des Kindergartens, Gruppengröße, Anzahl der Kinder pro Pädagogin oder Pädagoge, Ausbildung und Alter der Erzieherinnen und Erzieher. Diese wurden anhand von Interviews und Fragebögen erfasst.

Unter der Prozessqualität sind hingegen die pädagogischen Abläufe im Kindergarten gemeint und wurden durch Beobachtung erfasst.

Die Erfassung der Sprachkompetenz der Kinder erfolgte anhand zwei verschiedener Tests.

Ein statistisch signifikanter Zusammenhang konnte zwischen der Sprachkompetenz der Kinder und der Erfahrung der Pädagoginnen und Pädagogen im Beruf errechnet werden (Mierau et al., 2008). Je länger die Pädagoginnen und Pädagogen im Beruf tätig waren, umso besser waren die Sprachkompetenzen der Kinder. Die Kinder hatten auch bessere Sprachkompetenzen, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen ein genaues Ziel hatten und den Tagesablauf zielorientiert gestalteten. Eine statistisch signifikante Korrelation konnte zwischen der Sprachkompetenz der Kinder und sprachlicher Tätigkeiten nachgewiesen werden.

4.4. Zusammenfassung

Verschiedene familiäre und äußere Faktoren haben einen Einfluss auf die Sprachkompetenzen von Kindern. Auf Seiten der Familie haben das Bildungsniveau der Eltern, ihre Deutschkenntnisse, so wie ihre Kommunikationshäufigkeit mit den Kindern auf Deutsch, einen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen. Hieraus erkennt man, wie wichtig die Familie bei der Sprachentwicklung der Kinder in ihrer Zweitsprache ist. Eltern können durch ihre Bildung und ihre guten Deutschkenntnisse Vorbilder für ihre Kinder sein, damit diese die Sprache der Umgebung erfolgreich erlernen können.

Aber auch der Kindergarten übt einen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder aus. Hierbei sind die Dauer des Kindergartenbesuchs und die Zusammensetzung der Kindergartengruppe besonders wichtig. Ein längerer

Kindergartenbesuch bedeutet mehr Kontakt mit der Umgebungssprache. Vorausgesetzt wird natürlich, dass in der Kindertengruppe nicht allzu viele Kinder mit derselben Muttersprache sind, sonst leiden der Kontakt und die Qualität der deutschen Sprache darunter (vgl. Niklas et al., 2011). Besonders wichtig ist auch die Ausstattungsqualität des Kindergartens. Kinder brauchen altersgerechte und vollständige Materialien um daraus einen Nutzen ziehen zu können (vgl. Becker, 2010a). Deswegen sollten die Eltern bei der Wahl des Kindergartens besonders bewusst und vorsichtig vorgehen.

5. Situation von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem

In diesem Kapitel wird die Situation von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem behandelt. Da der Kindergarten die erste und somit wichtige Institution am Beginn einer schulischen Laufbahn ist, geht es vorrangig darum empirische Befunde zusammenzutragen, die den Einfluss eines Kindergartenbesuchs oder generell einer vorschulischen Betreuung auf die weitere Schullaufbahn von Kindern überprüfen.

Neben sozial benachteiligten Kindern besuchen aber meist Migrantenkinder den Kindergarten nicht (Becker et al., 2006b). Nun stellt sich die Frage, ab wann ein Kind den Kindergarten besuchen sollte, damit er förderlich wirkt und was gemacht werden muss, damit alle den Kindergarten besuchen und auch Gewinn daraus schlagen. Ob alle Kinder gleichermaßen von einem Kindergartenbesuch profitieren, ist eine wichtige Frage, der unbedingt nachgegangen werden muss. Denn nur durch adäquate Forschung kann man Faktoren identifizieren, die einen günstigen Schulerfolg bedingen.

Aufgrund von unzureichenden und wenig vergleichbaren Daten scheint es zurzeit schwierig festzustellen, in welchem Ausmaß die Nachteile von Migrantenkindern gegenüber deutschsprachigen Kindern sind (Diefenbach, 2007). Und ob die Nachteile von Migrantenkindern nur durch Defizite in der deutschen Sprache bedingt werden, wie es meistens argumentiert wird.

Wenn es an den sprachlichen Kompetenzen liegt, so müssten alle Migrantenkinder dieselben geringen Bildungschancen aufweisen. Becker et al. (2006b) konnten aber zeigen, dass vor allem türkische Kinder im Bildungssystem benachteiligt sind. Deshalb muss genau

untersucht werden, warum manche Kinder benachteiligter sind als andere.

Denn die Ursachen der geringen Bildungschancen von Migrantenkindern können nicht nur allein bei den Familien und den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen gesucht werden (Diefenbach, 2005). Wenn sich herausstellt, dass das Bildungssystem die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund fördert, dann liegt es in den Händen der Politik aus den Resultaten der Forschung Maßnahmen abzuleiten.

Neben dem Bildungssystem spielen die Investitionen der Eltern eine sehr bedeutende Rolle auf dem Bildungsweg der Kinder. Auf Seiten der Eltern bleibt nur noch die Möglichkeit alle zur Verfügung stehenden Mittel für die Bildung ihrer Kinder einzusetzen. Denn für den Erfolg der Kinder sind diese Ressourcen unabdingbar (Kristen et al., 2005).

5.1. Schullaufbahn von Migrantenkindern

Das Anliegen von Becker et al. (2006b) war es herauszufinden, wie man die Benachteiligung von Migrantenkindern im Bildungssystem ausgleichen kann. Mit den Längsschnittdaten des Sozio-ökonomischen Panels überprüften sie den Einfluss des Kindergartens auf die weitere Schullaufbahn von Migrantenkindern.

Bezüglich der Nutzungsquote vorschulischer Betreuung hat sich gezeigt, dass über die ganzen Jahre hinweg vor allem Ostdeutsche Kinder mit circa 80 Prozent, gefolgt von Westdeutschen Kindern mit circa 70 Prozent und Migrantenkinder mit circa 60 Prozent diese in Anspruch nahmen.

Es zeigte sich, dass mit zunehmenden Alter und bevorstehender Einschulung des Kindes die Wahrscheinlichkeit eines Kindergartenbesuchs erhöhte. Auch die Höhe des Einkommens hatte einen Einfluss auf den Kindergartenbesuch. Je höher das Einkommen war, umso wahrscheinlicher war der Besuch des Kindergartens. Die Familiengröße korrelierte hingegen negativ mit dem Kindergartenbesuch (Becker et al., 2006b).

Der Besuch eines Kindergartens fördert den Besuch des Gymnasiums und das nicht nur bei Migrantenkindern. Jedoch haben Migrantenkinder eine signifikant bessere Chance das Gymnasium zu besuchen, wenn sie eine vorschulische Betreuung hatten als Migrantenkinder ohne vorschulische Betreuung. Allerdings wird der Abstand zu deutschen Kindern nur sehr wenig reduziert, denn sogar mit einem Kindergartenbesuch würden Migrantenkinder nur dieselben Bildungschancen wie deutsche Kinder ohne Kindergartenbesuch erreichen (Becker et al., 2006b).

Spiess, Büchel und Wagner (2003) hatten als Ansatz für ihre Studie das ökonomische und soziale Wohlergehen eines Landes und fragten sich, wie man die Schulleistungen von Kindern verbessern und fördern kann. Sie untersuchten in ihrer Studie den Zusammenhang des Kindergartens und des Besuchs von akademisch anspruchsvolleren Schulen nach der 7. Klasse.

Die Analysen beschäftigten sich mit Langzeiteffekten von Kindergärten unmittelbar vor der Einschulung (Spiess et al., 2003). Hierbei sollte auch erforscht werden, ob Kinder von benachteiligten Familien durch eine qualitativ hohe vorschulische Betreuung erfolgreich in der Schule sind. Die Untersuchungen wurden für deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund separat durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigten, dass 41 Prozent jener Kinder, die nicht den Kindergarten besucht hatten und 64 Prozent der Kinder, die einen Kindergarten besucht hatten, die Realschule oder ein Gymnasium besuchten. Diese Resultate beziehen sich auf die gesamte Stichprobe und sind signifikant. Für die Gruppe der deutschen Kinder konnten die Autorin und Autoren herausfinden, dass 73 Prozent mit Kindergartenbesuch und 59 Prozent ohne Kindergartenbesuch die Realschule oder ein Gymnasium besuchten (Spiess et al., 2003).

Bei den Migrantenkindern waren hingegen die Zahlen geringer. Nur 51 Prozent der Kinder die einen Kindergarten besucht hatten und 21 Prozent der Kinder ohne Kindergartenbesuch schafften den Wechsel in eine Realschule oder Gymnasium. Somit haben Migrantenkinder mit einem Kindergartenbesuch signifikant höhere Chancen die Realschule oder das Gymnasium zu besuchen. Bei den deutschen Kindern hat hingegen der Kindergartenbesuch keinen signifikanten Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Schule (Spiess et al., 2003).

Ob eine längere Kindergartenbesuchsdauer die Chance auf eine höhere weiterführende Schule steigert, untersuchte Seyda im Jahr 2009. Hierfür zog auch sie die Daten des Sozio-ökonomischen Panels heran. Bei einjährigem Kindergartenbesuch ergab sich eine geringere Chance eine höhere weiterführende Schule zu besuchen. Bei Kindern, die mehr als ein Jahr den Kindergarten besuchten, erhöhte sich die Chance später das Gymnasium zu besuchen. Der Besuch des Kindergartens in Jahren hat somit einen signifikant positiven Effekt. Für Kinder, mit weniger qualifizierten Müttern, sei der Besuch des Kindergartens ab drei oder vier Jahren am idealsten, da sie, dann die höchsten Chancen hätten die Realschule oder Gymnasium zu besuchen. Wenn sie aber erst mit fünf Jahren in den Kindergarten kommen, dann würden diese Chancen schwinden.

Kinder von höher qualifizierten Müttern hätten höhere Chancen in die Realschule oder das Gymnasium zu wechseln, aber nur, wenn sie den Kindergarten besuchen würden. Wenn diese Kinder den Kindergarten nicht besuchen, dann hätten sie dieselben Chancen wie Kinder von weniger qualifizierten Müttern, die ebenfalls den Kindergarten nicht besuchten.

Der Kindergarten hat zwar eine Bildungsfunktion, aber der starke Einfluss der Eltern bleibt bestehen. Auch das Bildungsniveau der Eltern hatte in dieser Untersuchung einen positiven Einfluss auf die spätere Schulwahl. Hinsichtlich der Geschlechtsunterschiede haben die Ergebnisse gezeigt, dass Mädchen höhere Chancen auf bessere Schulen haben als Buben, wobei die Nationalität keine Rolle spielte. Jedoch gab es auch einen signifikanten Effekt des Haushaltseinkommens während des Kindergartenbesuchs (Seyda, 2009).

Andererseits sind auch vielfältige Ressourcen notwendig, um einen erfolgreichen Schulverlauf bei Kindern mit Migrationshintergrund zu gewährleisten.

Ein wichtiger Aspekt dabei stellt nach Kristen et al. (2005) die Erfahrung der Eltern bezüglich der Bildung dar. Diese Verfügbarkeit von Erfahrung und Wissen hat zugleich die Bedeutung, dass Eltern in der Bildung ihrer Kinder richtige Wege einschlagen können. Zumal die Bildung der Eltern einen positiven Vorteil mit sich bringt, da Kinder sich an dessen erreichten Zielen orientieren können.

Die Berufstätigkeit der Eltern kann als ein Modell für ihre Kinder wirken. Außerdem können die Eltern Informationen über den bestehenden Arbeitsmarkt liefern und Auskünfte über zu erlangende Qualifikationen in Bezug auf eine Berufstätigkeit bieten.

Darüber hinaus verfügen gebildete Eltern Vorstellungen über die Anforderungen in der Schule und interpretieren die Schulnoten der Kinder im Bezug auf Übergangsmöglichkeiten realistisch. Erfolgreiche Eltern haben auch die Kompetenz ihren Kindern bei Hausübungen oder Vorbereitungen auf Schularbeiten besser zu unterstützen. In diesem Zusammenhang verfügen die meisten Eltern mit Migrationshintergrund nicht über die gleichen Möglichkeiten, wie Eltern ohne Migrationshintergrund. Dies trifft insofern zu, wenn die Eltern ihren Bildungsweg im Ausland eingeschlagen haben. In solchen Fällen sind Informationen zum Schulsystem im Aufnahmeland sehr begrenzt verfügbar. Die Situation wird umso schlimmer, wenn die Eltern über keine Sprachkenntnisse des jeweiligen Landes verfügen (Kristen et al., 2005).

Kristen et al. wurden von diesen Überlegungen angeleitet und führten 2005 eine Studie über die Auswirkungen elterlicher Ressourcen auf die Schulbildung durch. Die Stichprobe enthielt Jugendliche, verschiedener Herkunft, im Alter von 18 Jahren. Die Ergebnisse zeigten für alle Jugendlichen, dass beim nicht Vorhandensein von elterlicher Bildung (keine Berufsausbildung, Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses) es schlechtere Chancen für sie auf Bildung gibt.

Als positive Auswirkung auf die Bildung der Jugendlichen wurden höhere Bildungsabschlüsse der Eltern herausgestellt. Denn durch Vorhandensein eines höheren Bildungsabschlusses der Eltern erhöhen sich die Möglichkeiten zur Investition.

Herausgestellt hat sich jedoch, dass bei Kontrolle der Ausstattung von Humankapital der Eltern, die Unterschiede zwischen türkischen und deutschen Jugendlichen weitgehend zurückgehen, sodass die Werte keine statistische Bedeutung aufwiesen. Unter Betrachtung, dass Migrantenfamilien verglichen mit Einheimischen sich in den

Berufstätigkeiten und der Qualität des Humankapitals unterscheiden, werden die Nachteile für Personen mit Migrationshintergrund aufgehoben (Kristen et al., 2005).

Durch die Gegenüberstellung der Haushaltseinkommen wurde auch gezeigt, dass Familien mit einem höheren Einkommen in der Lage sind, in ihre Kinder auf ihrem Bildungsweg mehr zu investieren. Für solche Familien fällt die Deckung von Kosten, die in Verbindung mit dem Bildungsweg entstehen, dementsprechend leichter. In diesem Zusammenhang sind auch die Möglichkeiten von Kindern einen besseren Bildungsweg zu schlagen, höher.

Die vorgestellten Ergebnisse liefern wichtige Hinweise für Familien, bestehende Ressourcen in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Durch solche Investitionen kann eine erfolgreiche Schullaufbahn gewährleistet werden (Kristen et al., 2005).

5.2. Zusammenfassung

Der Kindergartenbesuch ist nicht nur für die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Kinder in der Zweitsprache wichtig, sondern auch für die weitere Schullaufbahn der Kinder. Denn Studien haben gezeigt, dass mit einem Kindergartenbesuch die Wahrscheinlichkeit eine höhere Schule zu besuchen viel größer ist (Becker et al., 2006b; Spiess et al., 2003). Vor allem für Migrantenkinder spielt der Kindergarten eine besondere Rolle, denn ihre Chancen ein Gymnasium zu besuchen, sind mit einem Kindergartenbesuch signifikant höher.

Auf dem Bildungsweg spielen aber auch die elterlichen Investitionen eine wichtige Rolle. Mit einem höheren Haushaltseinkommen stehen den Eltern mehr Möglichkeiten zur Verfügung ihre Kinder auf dem Bildungsweg zu unterstützen.

6. Förderung der Sprachkompetenz von Migrantenkindern im Kindergartenalter

Studien (PISA, IGLU) haben bisher gezeigt, dass vor allem die Deutschkenntnisse von Migrantenkindern schwach ausgeprägt sind und geben diese als Grund für ihre mangelnden Leistungen in der Schule an (Baumert & Schümer, 2001; Schwippert, Bos & Lankes, 2003). Nun ist es aber unabdingbar die deutsche Sprache gut zu beherrschen, um eine positive und erfolgreiche Schullaufbahn zu absolvieren. Wenn nun viele Kinder bis zum Kindergarten sehr wenig bis gar nicht mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, so müssen sie im Kindergarten dieses Defizit nachholen (Becker, 2010a).

Wie können nun Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten adäquat gefördert werden? Wie sieht es mit dem Umgang der Muttersprache der Kinder im Kindergarten aus?

Vor allem die Sprache, die im Kindergarten gesprochen werden soll, wird stets kontrovers diskutiert. Es gibt sowohl die Meinung, dass im Kindergarten nur Deutsch gesprochen werden sollte, damit die Kinder hier gute Kompetenzen entwickeln. Weiterst gibt es Forscher, die meinen, dass die Muttersprache ein Teil der Kinder ist und dass diese im Kindergarten in gewissen Situationen auch verwendet werden darf oder sogar gefördert werden sollte.

Dem Kindergarten wird somit die Aufgabe zuteil, Kinder mit Migrationshintergrund besonders zu fördern. Die Entwicklung von Förderprogrammen für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, muss aber gut überlegt und pädagogisch reflektiert sein (Thiersch, 2007). Nach Gogolin (2008) sollte man sich bei der Förderung der Kinder nicht auf die Zweitsprache beschränken, sondern auch die Mehrsprachigkeit fördern.

Aber nicht nur der Kindergarten hat die Aufgabe die Sprachkompetenzen der Kinder zu fördern, auch Eltern müssen ihren Teil dazu leisten (Apeltauer, 2007).

Dass die Eltern sich dessen bewusst sind, zeigt die Studie von Wallner (2009). Aus dieser geht hervor, dass türkische Eltern die beiden Sprachen gewissenhaft verwenden. Sie seien sich der Wichtigkeit der deutschen Sprache bewusst und ihr Sprachverhalten gegenüber ihren Kindern sei instinktiv und förderlich. Besonders wichtig ist auch, dass die Sprache, die gegenüber den Kindern angewendet wird, auch zu deren Stand der Entwicklung passt. Das Kind sollte der Bezugsperson vertrauen und positive Gefühle entgegenbringen (Thiersch, 2007).

Tracy (2008) nennt einige wichtige Gründe für die frühe Förderung der Zweitsprache:

- Je früher die Kinder beginnen die Zweitsprache zu erwerben, umso günstiger ist es. Denn sie können in jüngeren Jahren auf ihre Spracherwerbsfähigkeit zurückgreifen, welche für den erfolgreichen Erwerb der Erstsprache zuständig ist.
- Kinder haben in jüngeren Jahren keine Probleme mit der Motivation eine weitere Sprache zu erlernen. Wenn die Gegebenheiten passen, zeigen Kinder rasch Interesse an ihrer Umgebung und hören gerne zu.
- Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eine weitere Sprache lernt, ist umso höher, wenn es das Gefühl hat, dass diese Sprache für seinen Alltag wichtig ist. Wenn sich in einer Kindergartengruppe Kinder mit verschiedenen Erstsprachen befinden, dann werden sie versuchen Deutsch zu lernen, weil sie das Bedürfnis haben mit ihren Freunden zu kommunizieren und zu spielen (vgl. Thiersch, 2007).

- Die Maßnahmen zur Förderung können derart integriert werden, dass sie zum Kindergartenalltag werden.
- Je früher die Kinder in den Kontakt mit der deutschen Sprache kommen, umso mehr Zeit steht ihnen zur Verfügung ihre Deutschkenntnisse aufzubauen und ihren Wortschatz zu entwickeln.
- Eine frühe Förderung dient auch zur Prävention von eventuellen Schwierigkeiten.

Beim Erwerb der Zweitsprache ist auch die Erstsprache wichtig, insbesondere deren Entwicklungsstand und auch vorhandenes Wissen über die Umwelt. Es herrscht eine enge Verbindung zwischen den Prozessen, die beim Erlernen der Wortbedeutung stattfinden und der Erstsprache. Deshalb können Fördermaßnahmen in der Erstsprache sich positiv bei der Aneignung der Zweitsprache auswirken (Apeltauer, 2007).

6.1. Fördermaßnahmen in der Muttersprache

Gogolin (2008) ist der Meinung, dass Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, auch eine Förderung in ihrer Erstsprache erhalten sollten. Die Förderung der Kinder sollte nicht auf die deutsche Sprache eingeschränkt sein und ein fixer Bestandteil des Bildungskonzepts werden. Denn es sei eine regelmäßige Förderung über einen längeren Zeitraum für mehrsprachig aufwachsende Kinder von Nöten.

Als Grundlage für die Untersuchung von Moser, Bayer und Tunger (2010) diene die Interdependenzhypothese von Cummins (1979). Mit einer zweijährigen Förderung der Kinder in ihrer Erstsprache wollte man herausfinden, welche Wirkung dies auf die

Sprachkompetenzen der Kinder sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache hat. Dabei wurden die Kinder nicht nur im Kindergarten gefördert, sondern die Eltern sollten ebenfalls die Erstsprachkompetenzen der Kinder im häuslichen Umfeld fördern.

Was sich jedoch gezeigt hat, ist, dass die Förderung der Kinder keinen signifikanten Effekt auf die Sprachfähigkeiten der Kinder, weder in ihrer Erstsprache noch in ihrer Zweitsprache, hatte. Ein simultaner Spracherwerb sollte an sich keine Schwierigkeiten verursachen.

Als Ursache für das Nichtgelingen der Förderung werden der wahrscheinlich zu geringe Kontakt mit der deutschen Sprache und die niedrige Qualität eines tatsächlichen Kontaktes angesehen. Die Förderung an sich könnte zu kurz und zu schwach gewesen sein (Moser et al., 2010).

Auch Souvignier et al. (2012) untersuchten, ausgehend von der Interdependenztheorie von Cummins (1979), die Wirkung von Förderprogrammen in der Muttersprache und Zweitsprache auf die Sprachfähigkeiten von türkischen Vorschulkindern. Beide Gruppen erreichten nach der Förderung bessere Ergebnisse in der phonologischen Bewusstheit. Kinder, die die Förderung in Türkisch erhielten, hatten am Ende der Maßnahmen bessere Kompetenzen in der Anlauterkennung auf Türkisch.

Als mögliche Erklärung dafür, dass die Wirkung der Förderung in beiden Sprachen ähnlich war, wird die Transfertheorie herangezogen. Hierbei soll es zu einem Transfer von allgemeinen Fähigkeiten der Lautstruktur von einer Sprache in die Andere führen. Signifikante Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit in beiden Sprachen konnten nachgewiesen werden (vgl. Souvignier et al., 2012). Die gesteigerten Leistungen der Kinder in den Tests seien jedoch nicht auf die zu Hause gesprochene Sprache zurückzuführen.

Die Autorinnen und Autoren meinen, dass sie durch ihre Ergebnisse den gegensätzlichen Transfer der Fertigkeiten von der Erstsprache und der Zweitsprache nachweisen konnten. Da die Effekte der Förderung in beiden Sprachen etwa gleich waren, würde sich eine muttersprachliche Förderung lohnen, um die kulturelle Identität zu unterstützen (Souvignier et al., 2012).

In der Schweiz wurde die Auswirkung des Unterrichts der Sprache und der Kultur vom Heimatland der Kinder auf die Entwicklung der Sprache untersucht (Caprez-Krompák, 2010). Es wurde überprüft, welchen Einfluss dieser Unterricht auf die Mutter- und Zweitsprache der Kinder hat.

Hierbei wurden anfangs albanische und türkische Kinder getestet, wobei später bei den Analysen die türkische Stichprobe aufgrund der geringen Teilnehmerzahl nicht mehr berücksichtigt wurde. Es fand ein Vergleich zwischen den sprachlichen Kompetenzen von Kindern, die an diesem Unterricht teilnahmen mit Kindern, die nicht daran teilnahmen, als Kontrollgruppe statt.

Die Analysen ergaben, dass dieser Unterricht einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Muttersprache der Kinder hat. Kinder, die den Unterricht besuchten, hatten signifikant bessere Leistungen erbracht, als diejenigen, die nicht daran teilnahmen. Die Entwicklung der Umgebungssprache der beiden Gruppen verlief ähnlich, wobei Kinder, die am Unterricht teilnahmen bei beiden Testungen signifikant besser abschnitten.

Caprez-Krompák (2010) meint aber, dass die besseren Leistungen der Kinder in der Zweitsprache nicht auf den heimatlichen Unterricht zurückzuführen seien sondern, dass die Leistungen der Kinder bereits bei der ersten Testung besser waren. Die Förderung der Muttersprache in der Schule beeinflusst die Entwicklung des Deutschen nicht negativ, sondern zeigt einen positiven Einfluss auf

die Muttersprache und den generellen Sprachkompetenzen. Davon könne auch die Entwicklung der deutschen Sprache gewinnen.

6.2. Fördermaßnahmen in der Zweitsprache

Santner-Klammer (2012) untersuchte den Effekt einer Sprachförderung bei Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen und Migrantenkinder im Kindergartenalter. Da für die vorliegende Arbeit nur die Resultate der Migrantenkinder interessieren, werden auch nur diese beschrieben.

Um die Ergebnisse des Förderprogramms überprüfen zu können, wurden die Kinder jeweils vor und nach dem Programm getestet. Die Förderung dauerte bei einer Gruppe ein Jahr und bei einer zweiten Gruppe zwei Jahre.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine kontinuierliche und systematische Förderung der Kinder zu einer Zunahme der Sprachkompetenzen führt. Kinder, die vor der Förderung nur unterdurchschnittliche Leistungen erbrachten, erzielten danach durchschnittliche Ergebnisse in den sprachlichen Subtests. Jedoch zeigte sich, dass nach einem Jahr Pause die Kinder wiederum unterdurchschnittliche Ergebnisse in den sprachlichen Subtests erbrachten. Dies zeigt, wie wichtig eine fortdauernde Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund ist (Santner-Klammer, 2012).

6.3. Zusammenfassung

Besonders wichtig bei der Förderung der Sprachkompetenzen der Kinder ist, dass man früh damit beginnt. Denn je jünger sie sind, umso besser können sie auf ihre Spracherwerbsfähigkeit zurückgreifen (Tracy, 2008). Auch eine positive Beziehung zur

Bezugsperson bringt Vorteile beim Erlernen einer Sprache (Thiersch, 2007). Das Kind muss das Gefühl haben, dass seine Erstsprache wertgeschätzt wird.

Um die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Kinder zu fördern, darf man sich aber nicht nur auf die Zweitsprache konzentrieren. Obwohl die Annahme, dass die Erstsprache der Kinder sich positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache auswirke, nur teilweise bestätigt werden konnte (Souvignier et al. 2012) Die Erstsprache der Kinder ist für ihre kulturelle Zugehörigkeit wichtig und sollte nicht unterdrückt werden. Nach Gogolin (2008) sollte die Förderung der Erstsprache der Kinder eine zentrale Rolle im Schulsystem einnehmen.

Aber auch die Förderung der Zweitsprache ist für eine erfolgreiche Schullaufbahn wichtig. Sie sollte aber kontinuierlich und systematisch erfolgen, damit die erreichten Ziele nicht verloren gehen.

Empirischer Teil

7. Fragestellungen und Zielsetzung

Da wir in einer Gesellschaft mit zunehmender Globalisierung leben, ist es wichtig Tests zu entwickeln, die die sprachlichen Bedürfnisse der jeweiligen Gesellschaft berücksichtigen. Im deutschen Sprachraum leben vermehrt Kinder in zweiter oder sogar dritter Generation mit türkischen Wurzeln. Es stellt sich nun die Frage wie man diese Kinder testen kann, ohne dabei eventuelle Sprachdefizite außer Acht zu lassen und ihren Entwicklungsstand sachgemäß zu erfassen. Nach Mand (2012) werden Migrantenkinder bei Testungen benachteiligt, weil viele Intelligenztests kulturabhängig sind. Sie werden auch benachteiligt, wenn Sprachentwicklungstests verwendet werden, bei denen es keine Normen für Migrantenkinder gibt.

In dieser Studie wurde zwar kein neuer Test entwickelt, jedoch wurden die sprachlichen Aspekte der getesteten Kinder mitberücksichtigt. Um dies zu gewährleisten, wird die sprachliche Entwicklung der Kinder sowohl in Deutsch als auch in ihrer Muttersprache erhoben.

Ziel dieser Untersuchung ist daher herauszufinden, ob Kinder mit türkischem Migrationshintergrund Unterschiede in den Leistungen in Deutsch und in ihrer Muttersprache aufweisen.

Die Fragestellungen lauten daher:

„Gibt es einen Unterschied in den sprachlichen Subtests zwischen deutschsprachiger und muttersprachlicher Vorgabe?“

a) „Unterscheiden sich die Leistungen der Kinder bei deutscher und türkischer Vorgabe im Subtest Quiz?“

- b) *„Unterscheiden sich die Leistungen der Kinder bei deutscher und türkischer Vorgabe im Subtest Puppenspiel?“*
- c) *„Unterscheiden sich die Leistungen der Kinder bei deutscher und türkischer Vorgabe im Subtest Wörter erklären?“*
- d) *„Unterscheiden sich die Leistungen der Kinder bei deutscher und türkischer Vorgabe im Subtest Gegensätze?“*

Den Einfluss des Kindergartens auf die Sprachkompetenz der Kinder wiesen Becker (2006), Biedinger (2009) und Niklas, Schmiedeler, Proestler und Schneider (2011) nach. Sie fanden heraus, dass je länger Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten besuchten, umso bessere Sprachkenntnisse in Deutsch aufwiesen. So ergab sich die dritte Fragestellung:

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Kindergartenbesuchsdauer und den Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch?“

Die Ergebnisse von Becker (2006) zeigten, dass die Geschwisteranzahl bei Kindern türkischer Herkunft einen signifikanten Einfluss auf den Förderbedarf der Kinder in Deutsch hatte. Caspar und Leyendecker (2011) fanden heraus, dass Erstgeborene oder Einzelkinder in jungen Jahren bessere Sprachkompetenzen aufweisen. Daraus ergibt sich die Fragestellung:

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Leistungen der Kinder in den sprachlichen Subtests auf Deutsch und der Anzahl ihrer Geschwister?“

Häusermann (2009) kam durch ihre Studie zum Ergebnis, dass die Deutschkenntnisse der Mutter einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz des Kindes haben. Weiterst wurde aufgezeigt, dass es vorteilhaft für das Kind ist, wenn in der Familie Deutsch gesprochen wird. Dubowy, Ebert, von Maurice und Weinert zeigten (2008), dass Kinder signifikant bessere grammatikalische Fähigkeiten aufweisen, wenn in der Familie wenigstens zum Teil Deutsch gesprochen wird. Sie konnten jedoch keinen Einfluss der Muttersprache der Hauptbetreuungsperson auf die Leistungen der Kinder in Deutsch nachweisen. Daraus wurden folgende Fragestellungen abgeleitet:

„Sind die Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch von der Kommunikationshäufigkeit der Mütter auf Deutsch abhängig?“

„Sind die Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch von der Kommunikationshäufigkeit der Väter auf Deutsch abhängig?“

„Sind die Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch von der Kommunikationshäufigkeit mit den Geschwistern auf Deutsch abhängig?“

„Sind die Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch von den Deutschkenntnissen der Mütter abhängig?“

„Sind die Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch von den Deutschkenntnissen der Väter abhängig?“

Caspar et al. (2011) fanden in ihrer Studie heraus, dass es in deutschen Familien einen positiven Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und der Sprachkompetenz der Kinder gibt. Das Bildungsniveau des Vaters hatte sowohl bei der deutschen als auch bei der türkischen Stichprobe einen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder. Dieser Effekt verschwand jedoch als die Variablen „Häufigkeit des Vorlesens“ und „Fernsehkonsum“ hinzugefügt wurden. Dass die Bildungsjahre der Betreuungsperson einen signifikant positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben, wurde von Biedinger (2009) nachgewiesen. Aus diesen Studien ergaben sich folgende Fragestellungen:

„Sind die Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch vom Bildungsniveau der Mütter abhängig?“

„Sind die Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch vom Bildungsniveau der Väter abhängig?“

8. Erhebungsinstrument

Der Entwicklungsstand der Kinder wurde mittels dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) erfasst. Um die soziodemographischen Daten zu erfassen, wurde zusätzlich ein Elternfragebogen ausgeteilt.

8.1 Wiener Entwicklungstest

Zur Erhebung des Entwicklungsstandes der Kinder wurde der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) eingesetzt, da er die allgemeine Entwicklung der Kinder im Altersbereich zwischen 3 und 5,11 Jahren am besten erfasst.

Das Testmaterial hat einen hohen Aufforderungscharakter, weil es spielerisch aufgebaut ist und zu einer angenehmen Testsituation führt.

Die Gesamtentwicklung der Kinder wird im WET in sechs Funktionsbereiche, die als relevant für die Entwicklung angesehen wurden, unterteilt und mittels 14 Subtests erhoben. Den dreijährigen Kindern werden nicht alle Subtests vorgegeben. Durch die erfassten Funktionsbereiche kann man ein Entwicklungsprofil erstellen, wodurch Stärken und Schwächen der Kinder aufgezeigt werden können. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, spezifische Fördermaßnahmen zu ergreifen.

Die einzelnen Summenscores der Subtests werden für die Auswertung in C-Werte umgewandelt. C-Werte von 2 und 3 weisen auf einen Förderbedarf im jeweiligen Funktionsbereich hin. Darunter liegende C-Werte zeugen von einem massiven Entwicklungsrückstand. C-Werte, die zwischen 4 und 6 liegen, weisen auf eine normale, altersentsprechende Entwicklung hin. Über 6

liegende C-Werte zeugen von einer guten bis sehr guten Entwicklung. Durch die Ergebnisse können für die Kinder ein Gesamtentwicklungsscore und ein Range berechnet werden. Der Range kommt zu Stande in dem die C-Werte der besten und schlechtesten Leistung subtrahiert werden. Hierdurch kann man für jedes Kind seine Stärke und Schwäche ermitteln.

Die Funktionsbereiche und die zugehörigen Subtests lauten:

(1) *Visuelle Wahrnehmung/Visumotorik*

Bei diesem Funktionsbereich kommen die Subtests *Bilderlotto* und *Nachzeichnen* zur Anwendung. Dabei wird die Raum-Lage-Wahrnehmung anhand des Subtests *Bilderlotto* und die Graphomotorik anhand des Subtests *Nachzeichnen* ermittelt.

(2) *Kognitive Entwicklung*

Das logisch schlussfolgernde Denken wird anhand von Matrizenaufgaben beim Subtest *Bunte Formen* überprüft. Der Subtest *Muster Legen* erfasst das räumliche Denken.

(3) *Sprache*

Für diesen Funktionsbereich werden vier Subtests herangezogen. Das analoge Denken wird durch den Subtest *Gegensätze* ermittelt. Die Skala *Quiz* erfasst die Orientierung in der Lebenswelt. Durch den Subtest *Wörter Erklären* wird die sprachliche Begriffsbildung erhoben. Der Subtest *Puppenspiel* erfasst das Verständnis der grammatikalischen Strukturen der Kinder.

(4) *Lernen und Gedächtnis*

Das phonologische Gedächtnis wird mit dem Subtest *Zahlen Merken* erfasst. Für das visuell-räumliche Gedächtnis wurde der Subtest *Schatzkästchen* entwickelt.

(5) *Sozial-emotionale Entwicklung*

Anhand des Untertests *Fotoalbum* werden die Fähigkeiten für das Verständnis von mimischen Gefühlsausdrücken erhoben. Weiters wird mit einem *Elternfragebogen* die Selbstständigkeit der Kinder erfasst.

(6) *Motorik*

Hier werden die Fein- und die Grobmotorik durch zwei verschiedene Subtests erfasst. Die Erfassung der Feinmotorik erfolgt durch den Subtest *Lernbär* und die Grobmotorik wird durch den Subtest *Turnen* erhoben.

8.2 Elternfragebogen

Es wurde der bestehende Elternfragebogen vom WET, bei dem die soziodemographischen Daten und die Selbstständigkeit des Kindes erfasst werden, vorgegeben (siehe Anhang). Bei der Skala Selbstständigkeit geht es vor allem um die Erfassung der selbstständigen Bewältigung des Alltags. Um die uns interessierenden Merkmale zu erfassen, wurden zusätzlich Fragen aufgenommen.

Folgende Fragen wurden hinzugefügt:

- Wie sind die Deutschkenntnisse der Mutter?
- Wie sind die Deutschkenntnisse des Vaters?
- Wie häufig unterhält sich das Kind mit der Mutter auf Deutsch?
- Wie häufig unterhält sich das Kind mit dem Vater auf Deutsch?
- Wie häufig unterhält sich das Kind mit den Geschwistern auf Deutsch?
- Höchste abgeschlossene Schulbildung der Mutter?
- Höchste abgeschlossene Schulbildung des Vaters?

Zur Beantwortung der Frage bezüglich der Deutschkenntnisse der Eltern wurden fünf Antwortkategorien vorgegeben. Zur Auswahl standen folgende Möglichkeiten:

- Sehr gut
- Gut
- Mittel
- Gering
- Keine

Die Kommunikationshäufigkeit der Familienmitglieder mit dem getesteten Kind auf Deutsch konnte auf einer fünfstufigen Skala bewertet werden:

- Sehr oft
- Oft
- Teils-teils
- Selten
- Gar nicht

9. Untersuchung

Für diese Untersuchung sollten anfangs 30 Kinder mit türkischem Migrationshintergrund zwischen 3-5,11 Jahren getestet werden. Da es sich hier um eine spezielle Population handelt, wurde zunächst Kontakt mit privaten Kindergärten aufgenommen, in denen vermehrt türkische Kinder vermutet wurden. Nachdem zu sechs Kindergärten telefonisch Kontakt aufgenommen wurde, hatte nur ein Kindergarten Interesse an weiteren Informationen. Es wurde ein Informationsblatt (siehe Anhang) erstellt, in dem die Untersuchung und das Verfahren, das eingesetzt werden sollte, näher erklärt wurden. Nach einiger Zeit kam das Einverständnis des Kindergartenvorstandes, wobei hier nochmal die Eltern um Erlaubnis gebeten werden mussten.

Während der Wartezeit ergab sich durch die erste Testung eine besondere Gelegenheit Kontakt zu Kindern aus verschiedenen Kindergärten über einen Verein herzustellen. Die Leiterin des Vereins Interkulturelle Kooperationsoase für Mütter und Kinder (IKOM) ermöglichte uns Zugang zu Kindern aus ihrem Verein. Bei diesem Verein haben Mütter die Gelegenheit, Deutschkurse und andere Kurse für handwerkliche Geschicklichkeit zu besuchen. Für Kinder bestehen in diesem Verein die Möglichkeiten einer Hausaufgabenbetreuung und an außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen. Die Leiterin des IKOM verhalf uns zu Kontakten aus anderen Vereinen, die Interesse an den Testungen hatten. Schlussendlich wurden auch weitere Kinder aus dem Bekanntenkreis getestet.

Die Testungen fanden zwischen 8 und 11 Uhr statt und erfolgten in den Räumen der Vereine, die uns netterweise zur Verfügung gestellt wurden. Auf Wunsch wurde auch bei den Kindern zu Hause getestet. Vor den Testungen wurde den Kindern Zeit für eine Gewöhnungsphase an die Testleiterin und das Testmaterial gestattet.

Es wurde der gesamte Wiener Entwicklungstest in Deutsch und im Anschluss die sprachabhängigen Subtests nochmals in der Muttersprache vorgegeben. Die durchschnittliche Gesamttestdauer betrug 107 Minuten, wobei die kürzeste Testdauer 85 Minuten und die längste Testdauer 120 Minuten betrug.

Neben dem WET gab es einen Elternfragebogen, den die Eltern der Kinder entweder während der Testung des Kindes ausfüllten oder ihn mit nach Hause nahmen und später an die Testleiterinnen retournierten. Der Elternfragebogen stand den Eltern sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache zur Verfügung (siehe Anhang).

Da die Daten aus dieser Untersuchung auch in der Arbeit von Sahin (in Vorbereitung) zur Verwendung kommen sollten, musste bei der Auswahl der Kinder auf die Verteilung der Schicht geachtet werden. Aufgrund dieser Kriterien wurden noch drei weitere Kinder getestet, damit eine angemessene Stichprobe für die Untersuchungen von Sahin (in Vorbereitung) zur Verfügung stand. Schlussendlich wurden für diese Untersuchung 33 Kinder mit türkischem Migrationshintergrund getestet.

Die Testung der ersten 30 Kinder erfolgte zwischen Dezember 2011 und März 2012. Die drei zusätzlichen Kinder wurden im August und im September 2012 getestet.

Im Anschluss an die Erhebung wurden die Daten der Kinder ausgewertet. Da keine Normwerte für die Leistungen der Kinder in türkischer Sprache vorliegen, wurden die Normwerte für österreichische Kinder herangezogen.

Die Informationen über den Entwicklungsstand der Kinder wurden persönlich und schriftlich den Eltern rückgemeldet. Dabei wurden die Ergebnisse der Untersuchung erklärt und bei Kindern, die

Förderbedarf aufwiesen, verschiedene Vorschläge für eine Förderung des jeweiligen Funktionsbereichs gemacht. Es wurde auch auf die Möglichkeit einer nochmaligen Testung im Arbeitsbereich der Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie hingewiesen.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden die Daten in SPSS Statistics 20 eingegeben und Berechnungen durchgeführt.

Um die aufgestellten Fragestellungen zu beantworten, wurde bei Erfüllung der Voraussetzungen der t-Test für abhängige Stichproben, so wie für unabhängige Stichproben angewendet. Wenn die Voraussetzungen nicht erfüllt waren, wurde der Mann-Whitney-U-Test angewendet. Zur Überprüfung der Zusammenhänge wurden die Produkt-Moment-Korrelation und Spearman-Korrelation eingesetzt.

10. Stichprobenbeschreibung

In diesem Kapitel erfolgt die deskriptive Beschreibung der getesteten Kinder und deren Eltern.

10.1 Alter und Geschlecht

Die Stichprobe besteht aus 33 Kindern im Alter zwischen 3,01 und 5,11 Jahren, wobei das durchschnittliche Alter der Kinder 5,01 Jahre beträgt (vgl. Tabelle 1). Unter der Stichprobe befinden sich 18 (54,5%) Buben und 15 (45,5%) Mädchen. Alle Kinder haben einen türkischen Migrationshintergrund.

Tabelle 1: Verteilung nach Alter und Geschlecht

		Buben	Mädchen	Gesamt
Alter in Gruppe	3,00 -3,11	0	2	2
	4,00 -4,11	5	4	9
	5,00 -5,11	13	9	22
Gesamt		18	15	33
$\chi^2 = 17,068$ $p = .518$				

10.2 Kindergartenbesuchsdauer

Alle getesteten Kinder besuchten zum Testzeitpunkt zwischen 2 und 40 Monaten den Kindergarten. Die durchschnittliche Kindergartenbesuchsdauer beträgt 23 Monate. Nach Angaben der Eltern besuchten 16 Kinder halbtags und 17 Kinder ganztags den Kindergarten. Die genaue Verteilung der Kindergartenbesuchsdauer ist aus der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: *Kindergartenbesuchsdauer in Jahren*

Kindergartenbesuchsdauer	N	%
bis 1 Jahr	7	21,2
1 bis 2 Jahre	8	24,3
2 bis 3 Jahre	18	54,5
Gesamt	33	100,00

10.3 Beschreibung der Eltern

Die Väter waren im Durchschnitt 35 Jahre alt, der jüngste Vater war 27 Jahre und der älteste Vater 47 Jahre alt. Die jüngste Mutter war 24 Jahre und die älteste Mutter 42 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Mütter beträgt 32 Jahre. Alle Kinder wohnten mit der Mutter im selben Haushalt, nur drei Väter wohnten nicht im selben Haushalt mit den Kindern.

Das Bildungsniveau der Eltern wurde in drei Gruppen unterteilt: Pflichtschulabschluss, Lehre oder Fachschule und Matura oder höherer Abschluss.

Von den befragten Müttern hatten 39,4% nur einen Pflichtschulabschluss, 33,3% eine Lehre oder Fachschule abgeschlossen und 27,3% die Matura oder einen höheren Abschluss. Einen Pflichtschulabschluss hatten 21,2% der Väter, 18,2% eine Lehre oder Fachschulabschluss und 60,6% die Matura oder einen höheren Abschluss (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: *Bildungsniveau der Eltern*

Mutter	N	%	Vater	N	%
Pflichtschule	13	39,4	Pflichtschule	7	21,2
Lehre/Fachschule	11	33,3	Lehre/Fachschule	6	18,2
Matura oder höher	9	27,3	Matura oder höher	20	60,6
Gesamt	33	100,0	Gesamt	33	100,0

$\chi^2 = 8,754$ $p = .068$

Zur Frage nach den Deutschkenntnissen der Eltern, beurteilten 54,5% der Mütter ihre Deutschkenntnisse als „Sehr gut“ und 12,1% gaben an keine Deutschkenntnisse zu besitzen. Bei den Vätern wurde angegeben, dass 24,2% „Sehr gute“ und 3,0% keine Deutschkenntnisse besitzen (vgl. Tabelle 4). Bei zwei Vätern gab es keine Angaben zu den Deutschkenntnissen, weil die Väter keinen Kontakt zur Familie hatten.

Tabelle 4: *Deutschkenntnisse der Eltern*

	Mütter		Väter	
	N	%	N	%
Sehr gut	18	54,5	8	24,2
Gut	4	12,1	6	18,2
Mittel	4	12,1	9	27,3
Gering	3	9,1	7	21,2
Keine	4	12,1	1	3,0
Fehlend	-	-	2	6,1
Gesamt	33	100,0	33	100,0

$\chi^2 = 19,559$ $p = .241$

Drei Mütter gaben an, sehr oft mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen und acht Mütter, dass sie gar nicht mit ihren Kindern auf Deutsch kommunizieren. Für keinen Vater gaben die Mütter an, dass er mit seinem Kind sehr oft auf Deutsch kommuniziert. Hingegen sprechen elf Väter gar nicht mit ihren Kindern auf Deutsch. Die Kommunikation in Deutsch unter den Geschwistern fällt auch unterschiedlich aus. Für zwei Kinder wurde angegeben mit seinen Geschwistern sehr oft Deutsch zu sprechen und für fünf Kinder, dass sie gar nicht mit den Geschwistern auf Deutsch reden. Die genauen Angaben können in Tabelle 5 nachgelesen werden.

Tabelle 5: *Kommunikation mit dem Kind auf Deutsch*

	Mutter		Vater		Geschwister	
	N	%	N	%	N	%
Sehr oft	3	9,1	-	-	2	7,4
Oft	5	15,2	2	6,5	4	14,8
Teils-teils	10	30,3	8	25,8	8	29,6
Selten	7	21,2	10	32,3	8	29,6
Gar nicht	8	24,2	11	35,5	5	18,5
Gesamt	33	100,0	31	100,0	27	100,0
	$\chi^2 = 23,549$		$p = .023$			

10.4 Anzahl der Geschwister

Zum Testzeitpunkt hatten 6 (18%) Kinder keine Geschwister, 16 (49%) Kinder hatten einen Bruder oder eine Schwester, 3 (9%) Kinder hatten zwei Geschwister, 6 (18%) Kinder hatten drei Geschwister und 2 (6%) Kinder hatten vier Geschwister (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Anzahl der Geschwister

Anzahl der Geschwister	0	1	2	3	4	Summe
Häufigkeit	6	16	3	6	2	33

10.5 Ergebnisse aus dem Elternfragebogen

Die Ergebnisse des Elternfragebogens zur Selbstständigkeit der getesteten Kinder ergaben, dass die Eltern ihre Kinder durchschnittlich mit einem Mittelwert von 5,58 und einer Standardabweichung von 1,99 beurteilten. Der niedrigste C-Wert liegt bei 0 und der höchste bei 10.

10.6 Ergebnis der Gesamtleistung im Wiener Entwicklungstest

Der Gesamtentwicklungsscore ist die Summe aller C-Werte aus den Subtests, geteilt durch die Anzahl der Subtests. Für die Gesamtentwicklung ergibt sich somit ebenfalls ein C-Wert.

Die durchschnittliche Gesamtentwicklung der getesteten Kinder ist mit einem C-Wert von 3,64 knapp durchschnittlich. Der niedrigste C-Wert beträgt 1 und der höchste 8. Die Standardabweichung beträgt 1,39 (vgl. Abbildung 1).

Die C-Werte der Gesamtentwicklung sind annähernd normalverteilt.

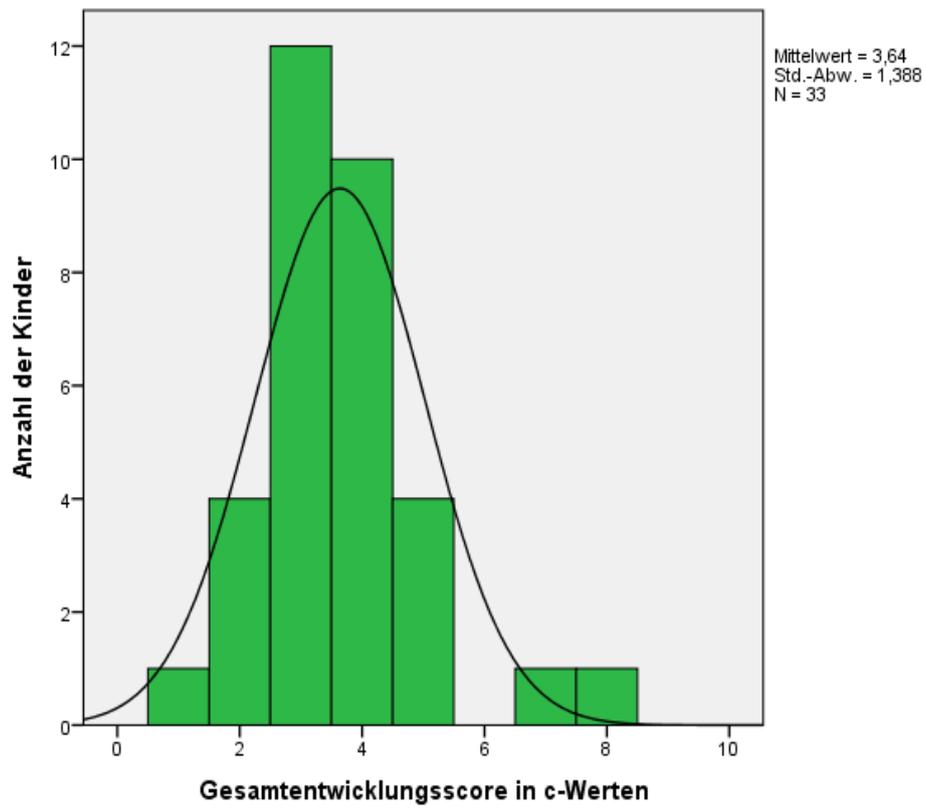


Abbildung 1: Verteilung der Gesamtentwicklung

11. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Fragestellungen dargestellt.

11.1 Unterschiede in den sprachabhängigen Subtests

Um die Fragestellung „*Gibt es einen Unterschied in den sprachlichen Subtests zwischen deutschsprachiger und muttersprachlicher Vorgabe?*“ beantworten zu können, wurden den Kindern die sprachabhängigen Subtests sowohl auf Deutsch als auch in Türkisch vorgegeben. Für alle Kinder liegen getrennte C-Werte für Deutsch und Türkisch vor.

Die Normalverteilung kann für alle Subtests angenommen werden. Da die Voraussetzungen für den t-Test für abhängige Stichproben somit erfüllt sind, wird dieser angewendet. Anhand des Signifikanzniveaus aus der Tabelle 7 kann man sehen, dass für die Subtests *Quiz* und *Puppenspiel* die Vorgabeart einen signifikanten Einfluss hat. Die Leistungen der Kinder in beiden Sprachen unterscheiden sich signifikant voneinander. Anhand des Mittelwertes kann man ablesen, dass die Kinder im Subtest *Quiz* und *Puppenspiel* signifikant bessere Leistungen in Türkisch haben. Die Effektgröße nach Cohen beträgt für den Subtest *Quiz* $d=0,57$ und für den Subtest *Puppenspiel* $d=1,435$. Die Ergebnisse des Subtests *Gegensätze* sind zwar nicht signifikant, aber es deutet auf einen Trend hin. Die Kinder haben durchschnittlich bessere Werte in der türkischen Sprache erzielt. Beim Subtest *Wörter Erklären* gibt es hingegen keinen signifikanten Unterschied zwischen den Leistungen in beiden Sprachen.

Tabelle 7: Signifikanzprüfung der sprachabhängigen Subtests mittels t-Test

c-Wert	N	MW	SD	p
Gegensätze deutsch	33	1,52	0,939	.070
Gegensätze türkisch	33	1,88	1,317	
Quiz deutsch	33	2,97	1,380	.003*
Quiz türkisch	33	4,09	1,569	
Wörter Erklären deutsch	33	2,27	1,506	.304
Wörter Erklären türkisch	33	2,61	1,657	
Puppenspiel deutsch	33	3,85	1,752	.000*
Puppenspiel türkisch	33	6,09	1,721	

Anmerkung: * $p < .05$

11.2 Auswirkungen des Kindergartens

Um den Zusammenhang zwischen der Kindergartenbesuchsdauer und den Leistungen im Sprachteil auf Deutsch berechnen zu können, wurden zunächst die Voraussetzungen für eine Produkt-Moment-Korrelation überprüft. Für den Subtest *Puppenspiel* wurde die Rangkorrelation nach Spearman angewandt. Wie in Tabelle 8 nachzulesen ist, ergab sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Kindergartenbesuchsdauer und dem Subtest *Puppenspiel* ($p = .362$).

Tabelle 8: Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuchsdauer in Monaten und Leistungen im Subtest Puppenspiel

		Puppenspiel
Kindergartenbesuchsdauer in Monaten	rho	-.164
	p	.362
	N	33

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde für die Subtests *Gegensätze*, *Quiz* und *Wörter Erklären* eine Produkt-Moment-Korrelation berechnet. Es gibt jedoch keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Kindergartenbesuchsdauer und den Subtests *Gegensätze* ($p=.736$), *Quiz* ($p=.233$) und *Wörter Erklären* ($p=.125$) (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuchsdauer und Leistungen in sprachabhängigen Subtests

		Gegensätze	Quiz	Wörter Erklären
Kindergartenbesuchsdauer in Monaten	r	-.061	.213	.273
	p	.736	.233	.125
	N	33	33	33

11.3 Einfluss von familiären Merkmalen

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zwischen den sprachabhängigen Subtests und den familiären Merkmalen vorgestellt.

11.3.1 Zusammenhang zwischen den sprachabhängigen Subtests und der Geschwisteranzahl

In Tabelle 10 kann man anhand der Ergebnisse der Rangkorrelation nach Spearman zwischen der Anzahl der Geschwister und den sprachabhängigen Subtests sehen, dass es keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Die Leistungen in den Subtests *Gegensätze* ($p=.544$), *Quiz* ($p=.292$), *Wörter Erklären* ($p=.673$) und *Puppenspiel* ($p=.745$) sind somit nicht von der Geschwisteranzahl abhängig.

Tabelle 10: *Zusammenhang zwischen Geschwisteranzahl und Leistungen in sprachabhängigen Subtests*

		Gegensätze	Quiz	Wörter Erklären	Puppenspiel
	rho	.109	-.189	-.076	-.059
Anzahl der Geschwister	p	.544	.292	.673	.745
	N	33	33	33	33

11.3.2 Kommunikationshäufigkeit in Deutsch und Leistungen in den sprachabhängigen Subtests

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob die Leistungen der Kinder von der Kommunikationshäufigkeit der Mutter in Deutsch abhängen, wurden die Kinder aufgrund ihrer Kommunikationshäufigkeit mit ihren Müttern in zwei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe besteht aus Kindern deren Mütter selten bis gar nicht mit ihnen auf Deutsch kommunizieren. In der anderen Gruppe sind jene Kinder aufzufinden deren Mütter teils bis oft mit ihnen auf Deutsch kommunizieren. Bei den Subtests *Gegensätze*, *Quiz* und *Wörter Erklären* wurde der t-Test für unabhängige Stichproben angewandt, um herauszufinden ob Unterschiede in den beiden Stichproben vorliegen. Jedoch ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: *T-Test Kommunikationshäufigkeit der Mutter auf Deutsch und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Wie häufig unterhält sich die Mutter mit dem Kind auf Deutsch?	N	MW	SD	p
Gegensätze	selten/gar nicht	15	1,40	0,910	.529
	teils-teils/oft	18	1,61	0,979	
Quiz	selten/gar nicht	15	2,67	1,234	.256
	teils-teils/oft	18	3,22	1,478	
Wörter Erklären	selten/gar nicht	15	1,87	1,125	.161
	teils-teils/oft	18	2,61	1,720	

Beim Subtest *Puppenspiel* wurde der U-Test herangezogen. Hier ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Somit hat die Kommunikationshäufigkeit der Mutter in Deutsch keinen Einfluss auf die sprachabhängigen Subtests (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: *U-Test Kommunikationshäufigkeit der Mutter auf Deutsch und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Wie häufig unterhält sich die Mutter mit dem Kind auf Deutsch?	N	MW	SD	p
Puppenspiel	selten/gar nicht	15	3,60	0,828	.362
	teils-teils/oft	18	4,06	2,261	

Bei den Vätern erfolgte dieselbe Aufteilung der Stichprobe in zwei Gruppen. Um herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen der Gruppe der Väter, die selten bis gar nicht mit ihren Kindern auf Deutsch sprechen und der Gruppe, die teils bis oft mit ihren Kindern Deutsch sprechen gibt, wurde der t-Test für unabhängige Stichproben angewendet. In keiner der sprachabhängigen Subtests konnte ein statistisch signifikanter Unterschied herausgestellt werden (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: *T-Test Kommunikationshäufigkeit des Vaters auf Deutsch und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Wie häufig unterhält sich der Vater mit dem Kind auf Deutsch?	N	MW	SD	p
Gegensätze	selten/gar nicht	21	1,33	0,796	.212
	teils-teils/oft	10	1,80	1,229	
Quiz	selten/gar nicht	21	2,90	1,338	.724
	teils-teils/oft	10	3,10	1,595	
Wörter Erklären	selten/gar nicht	21	2,05	1,596	.360
	teils-teils/oft	10	2,60	1,430	
Puppenspiel	selten/gar nicht	21	3,81	1,537	.898
	teils-teils/oft	10	3,90	2,331	

Bei der Kommunikationshäufigkeit der Geschwister auf Deutsch wurde der t-Test für unabhängige Stichproben für die Subtests *Gegensätze* und *Quiz* eingesetzt. Dies diente zur Aufdeckung von Unterschieden in den Gruppen der selten bis gar nicht und teils bis oft auf Deutsch kommunizierenden Geschwister. Jedoch zeigte sich für die Subtests *Gegensätze* ($p=.642$) und *Quiz* ($p=.715$) kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: *T-Test Kommunikationshäufigkeit unter den Geschwistern auf Deutsch und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Wie häufig unterhält sich das Kind mit seinen Geschwistern auf Deutsch?	N	MW	SD	p
Gegensätze	selten/gar nicht	13	1,62	0,961	.642
	teils-teils/oft	14	1,43	1,089	
Quiz	selten/gar nicht	13	2,92	1,320	.715
	teils-teils/oft	14	2,71	1,590	

Bei den Subtests *Wörter Erklären* und *Puppenspiel* kam der U-Test zur Anwendung. Bei beiden Subtests ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Beim Subtest *Wörter Erklären* ($p=.071$) ergibt sich ein Trend. Kinder, die mit ihren Geschwistern teils bis oft auf Deutsch sprechen, erzielten dabei geringfügig höhere Leistungen.

Tabelle 15: *U -Test Kommunikationshäufigkeit unter den Geschwistern und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Wie häufig unterhält sich das Kind mit seinen Geschwistern auf Deutsch?	N	MW	SD	p
Wörter Erklären	selten/gar nicht	13	1,77	1,641	.071
	teils-teils/oft	14	2,57	1,222	
Puppenspiel	selten/gar nicht	13	3,62	1,758	.960
	teils-teils/oft	14	3,93	1,774	

11.3.3 Deutschkenntnisse der Eltern und Leistungen in den sprachabhängigen Subtests

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob die Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtest von den Deutschkenntnissen der Mutter abhängen, wurde die Gesamtstichprobe in zwei Gruppen aufgeteilt. Kinder von Müttern, die keine bis mittlere Deutschkenntnisse aufweisen, bilden die erste Gruppe. In der zweiten Gruppe befinden sich Kinder, deren Mütter gute bis sehr gute Deutschkenntnisse besitzen.

Um herauszufinden, ob es signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt, wurden für die Subtests *Gegensätze*, *Quiz* und *Wörter Erklären* der t-Test für unabhängige Stichproben eingesetzt. Anhand der Ergebnisse in Tabelle 16 kann man erkennen, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt.

Tabelle 16: *T-Test Deutschkenntnisse der Mütter und Leistungen der Kinder in sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Wie sind die Deutschkenntnisse der Mutter?	N	MW	SD	p
Gegensätze	keine/mittlere	11	1,55	1,128	.898
	gute/sehr gute	22	1,50	0,859	
Quiz	keine/mittlere	11	3,00	1,414	.931
	gute/sehr gute	22	2,95	1,397	
Wörter Erklären	keine/mittlere	11	2,18	1,401	.811
	gute/sehr gute	22	2,32	1,585	

Beim Subtest *Puppenspiel* wurde der U-Test angewendet. Die Mittelwerte der beiden Gruppen sind in diesem Subtest annähernd gleich und unterscheiden sich somit nicht signifikant voneinander (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: U-Test Deutschkenntnisse der Mütter und Leistungen der Kinder in sprachabhängigen Subtests

Subtest	Wie sind die Deutschkenntnisse der Mutter?	N	MW	SD	p
Puppenspiel	keine/mittlere	11	3,91	2,119	.937
	gute/sehr gute	22	3,82	1,593	

So wie bei den Müttern erfolgte auch bei den Vätern zunächst eine Aufteilung in zwei Gruppen anhand ihrer Deutschkenntnisse. Um Unterschiede zwischen den beiden Gruppen aufzudecken wurde der t-Test für unabhängige Stichproben angewendet.

Die Ergebnisse des t-Test zeigen keine statisch signifikanten Unterschiede der beiden Gruppen in den Subtests *Gegensätze* ($p=.934$), *Quiz* ($p=.521$) und *Wörter Erklären* ($p=.339$). Die Leistungen der Kinder in den beiden Gruppen unterscheiden sich nicht wesentlich (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: *T-Test Deutschkenntnisse der Väter und Leistungen der Kinder in sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Wie sind die Deutschkenntnisse des Vaters?	N	MW	SD	p
Gegensätze	keine/mittlere	17	1,47	1,068	.934
	gute/sehr gute	14	1,50	0,855	
Quiz	keine/mittlere	17	3,12	1,409	.521
	gute/sehr gute	14	2,79	1,424	
Wörter Erklären	keine/mittlere	17	2,47	1,700	.339
	gute/sehr gute	14	1,93	1,328	

Der Mann-Whitney-U-Test für den Subtest *Puppenspiel* ist ebenfalls nicht signifikant. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich nur geringfügig (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: *U-Test Deutschkenntnisse der Väter und Leistungen der Kinder in sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Wie sind die Deutschkenntnisse des Vaters?	N	MW	SD	p
Puppenspiel	keine/mittlere	17	3,88	2,315	.918
	gute/sehr gute	14	3,79	0,893	

11.3.4 Bildungsniveau der Eltern und Leistungen in den sprachabhängigen Subtests

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob die Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests vom Bildungsniveau der Mutter oder des Vaters abhängen, wurden jeweils zwei Gruppen gebildet.

Es werden die Leistungen der Kinder von Müttern mit und ohne Matura miteinander verglichen. Hierzu wird der t-Test für unabhängige Stichproben herangezogen.

Beim Subtest *Wörter Erklären* ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Kinder von Müttern mit Matura erzielten hierbei signifikant bessere Leistungen. Beim Subtest *Puppenspiel* ist ein Trend erkennbar. Kinder mit Müttern, die eine Matura haben, erzielten geringfügig bessere Werte. Beim Subtest *Gegensätze* ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Die genauen Werte sind in Tabelle 20 nachzulesen.

Tabelle 20: T-Test Schulausbildung der Mutter und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests

Subtest	Schulausbildung der Mutter	N	MW	SD	p
Gegensätze	ohne Matura	24	1,42	0,881	.333
	mit Matura	9	1,78	1,093	
Wörter Erklären	ohne Matura	24	1,92	1,176	.024
	mit Matura	9	3,22	1,922	
Puppenspiel	ohne Matura	24	3,50	1,532	.061
	mit Matura	9	4,78	2,048	

Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests für den Subtest *Quiz* sind nicht signifikant (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: *U-Test Schulausbildung der Mutter und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Schulausbildung der Mutter	N	MW	SD	p
Quiz	ohne Matura	24	2,88	1,035	.456
	mit Matura	9	3,22	2,108	

Beim Vergleich von den Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests von Vätern mit und ohne Matura, ergaben keine signifikanten Unterschiede für die Subtests *Gegensätze*, *Quiz* und *Wörter Erklären*. Diese Berechnungen erfolgten mit dem t-Test für unabhängige Stichproben (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: *T-Test Schulausbildung des Vaters und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Schulausbildung des Vaters	N	MW	SD	p
Gegensätze	ohne Matura	13	1,46	1,127	.796
	mit Matura	20	1,55	0,826	
Quiz	ohne Matura	13	3,15	1,405	.545
	mit Matura	20	2,85	1,387	
Wörter Erklären	ohne Matura	13	2,15	1,519	.721
	mit Matura	20	2,35	1,531	

Für den Subtest *Puppenspiel* wurde der U-Test angewendet. Die Mittelwerte der Gruppen, von Vätern mit und ohne Matura, unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: *U-Test Schulausbildung des Vaters und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests*

Subtest	Schulausbildung des Vater	N	MW	SD	p
Puppenspiel	ohne Matura	13	3,62	2,103	.288
	mit Matura	20	4,00	1,522	

12. Diskussion der Ergebnisse

Die Gründe für die Benachteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem ist ein aktuelles Thema sowohl in der Forschung als auch in der Politik und wird in vielen Studien erforscht. Einige Studienergebnisse zeigen, dass vor allem türkische Kinder die Hauptbetroffenen sind (Becker & Biedinger, 2006a). Als Hauptgrund der Benachteiligung werden Sprachdefizite in Deutsch genannt. Diese Defizite können durch verschiedenste Kontextfaktoren verursacht werden. Auf die Kontextfaktoren wird im Laufe der Diskussion näher eingegangen.

Ziel dieser Arbeit war es den Entwicklungsstand von türkischen Migrantenkindern unter Berücksichtigung der Sprache zu erforschen. Der Entwicklungsstand der Kinder wurde mit dem WET erfasst. Die Kinder wurden zunächst auf Deutsch getestet und anschließend wurden die sprachabhängigen Subtests den Kindern noch einmal auf Türkisch vorgegeben.

Die, für diese Untersuchung, herangezogene Stichprobe bestand gänzlich aus Kindern, deren Eltern türkisch als Muttersprache hatten. Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass im häuslichen Umfeld die Muttersprache, wie sich auch im Kapitel 4.3 bestätigt, vermehrt gesprochen wird. Dieser Zustand kann auch dadurch erklärt werden, dass die Kommunikation zu Hause vorwiegend auf Türkisch stattfindet, wenn zumindest ein Elternteil schlecht Deutsch spricht. Durch diese Annahme wurde die Vermutung aufgestellt, dass die Kinder, durch den vermehrten Kontakt mit der türkischen Sprache, bessere Leistungen in den sprachabhängigen Subtests auf Türkisch erzielen werden.

Beim Vergleich der Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests auf Deutsch und Türkisch konnte diese Annahme teilweise bestätigt werden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Leistungen in der muttersprachlichen Vorgabe zu signifikant besseren Werten in den Subtests *Quiz* und *Puppenspiel* führten.

Der Subtest *Quiz* erfasst, durch das Abfragen von alltäglichem Wissen, die Orientierung in der Lebenswelt von Kindern. Demnach verfügen die Kinder über ein umfangreicheres Wissen in ihrer Muttersprache. Durch die vermehrte Anwendung der türkischen Sprache im häuslichen Umfeld, ist davon auszugehen, dass auch alltägliches Wissen auf Türkisch weitergegeben wird. Auch durch die Kommunikation der beiden Elternteile untereinander kann das Kind viele Informationen beiläufig durch Zuhören erlernen. Durch die hauptsächliche Verwendung der Muttersprache im häuslichen Umfeld, fehlt es den Kindern vermutlich an Wissen in der Umgebungssprache. Die Differenzen zwischen den beiden Sprachen können mithilfe des Kindergartens und durch die Erklärung von alltäglichen Dingen in Deutsch, seitens der Eltern, überwunden werden.

Auch beim Subtest *Puppenspiel* erzielten die Kinder deutlich bessere Werte auf Türkisch. Bei diesem Subtest sollen die Kinder mit den vorhandenen Puppen den Anleitungen der Testleiterin/ des Testleiters folgen. Die Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass die Kinder die Anleitungen auf Deutsch nicht verstanden haben und dadurch die Vorgaben nicht erfüllen konnten. Dieser Zustand könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass die grammatikalischen Strukturen, die in der deutschen Sprache existieren, nicht in die türkische Sprache transformiert werden konnten. Die Transformationsschwierigkeiten könnten eventuell dazu geführt haben, dass die Anleitungen in der türkischen Sprache vereinfacht ausgedrückt wurden und dadurch bessere Leistungen zur Folge hatten.

Die Ergebnisse im Subtest *Gegensätze* weisen einen Trend zu Gunsten der muttersprachlichen Vorgabe auf. Bei einer größeren Stichprobe wäre dieses Ergebnis vermutlich ebenfalls signifikant ausgefallen. Mit diesem Subtest wird das analoge Denken der Kinder erfasst. Dies wird durch das Abfragen von Gegensätzen erhoben.

Die Mittelwerte der Leistungen auf Deutsch betragen 1,52 und auf Türkisch 1,88. Die Werte der Kinder auf Türkisch zeigen etwas bessere Leistungen auf. Diese lassen vermuten, dass die türkischen Kinder, sowohl in der deutschen als auch in der türkischen Sprache, Probleme beim analogen Denken haben, da die Ergebnisse in beiden Sprachen unterdurchschnittlich sind.

Lediglich beim Subtest *Wörter Erklären* gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Vorgaben. Die Mittelwerte sind in beiden Sprachen unterdurchschnittlich. Diese relativ niedrigen Werte zeigen, dass dieser Subtest auch Schwierigkeiten in beiden Vorgabesprachen verursacht hat.

Bei diesem Subtest geht es darum vorgegebene Wörter gut zu erklären. Die Kinder schafften es nicht alltägliche Wörter in beiden Sprachen zu erklären. Hier ist der Besitz eines umfangreichen Wortschatzes von großer Bedeutung. Da schon in einigen Studien (vgl. Desmet & Duyck, 2007; Mahon & Crutchley, 2006) bestätigt wurde, dass bilingual aufwachsende Kinder über einen begrenzten Wortschatz in beiden Sprachen verfügen, wurden auch in dieser Arbeit ähnliche Ergebnisse erwartet.

Die Ergebnisse der Fragestellung „*Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Kindergartenbesuchsdauer und den Leistungen der Kinder im Sprachteil auf Deutsch?*“ zeigten wider Erwarten keinen Zusammenhang. In den Studien von Becker (2006), Biedinger (2009) und Niklas et al. (2011) wurde stets von Ergebnissen berichtet, die

einen Zusammenhang zwischen der Kindergartenbesuchsdauer und den Sprachkompetenzen der Kinder auf Deutsch aufwiesen.

Becker (2006) berichtet von einem positiven Einfluss des Kindergartens ab einer Besuchsdauer von zwei Jahren. Der Einfluss des Kindergartenbesuchs, auf die Sprachkompetenzen in Deutsch, konnte in dieser Studie jedoch nicht nachgewiesen werden.

Niklas et al. (2011) berücksichtigten in ihrer Studie auch die Zusammensetzung der Kindergartengruppe bezüglich der Migrantquote. Sie konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen den MigrantInnen und den schlechten Sprachkompetenzen der Kinder aufweisen.

In der vorliegenden Arbeit konnte allerdings auf die Zusammensetzung der Kindergartengruppe nicht eingegangen werden. Dadurch ist eine Aussage bezüglich der Beeinflussung der Sprachkompetenz aufgrund der MigrantInnen in der Kindergartengruppe nicht möglich. Die Zusammensetzung der Gruppe könnte die Ergebnisse dieser Studie beeinflusst haben.

Man sollte in Zukunft auch erfassen, ob die Kinder durchgehend den Kindergarten besuchen. In dieser Stichprobe gab es einen Fall, bei dem das Kind den Kindergarten immer wieder mit Unterbrechungen besuchte und sich dadurch die tatsächliche Gesamtbesuchsdauer geändert hat.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Geschwisteranzahl und den sprachlichen Leistungen konnte in dieser Untersuchung keine Signifikanz festgestellt werden. Entgegen diesen Ergebnissen konnte Becker (2006) in ihrer Studie feststellen, dass mit steigender Anzahl der Geschwister in einem Haushalt, die Sprachkompetenzen der Kinder schlechter waren.

Caspar et al. (2011) griffen einen anderen Ansatz auf und untersuchten den Zusammenhang der Geschwisterposition mit der Sprachkompetenz. In ihrer Studie konnten sie für deutsche Kinder nachweisen, dass Erstgeborene und Einzelkinder bessere Sprachkompetenzen aufwiesen. Dieser Effekt konnte in ihrer Studie für türkische Migrantenkinder nicht nachgewiesen werden.

Da die Geschwister sich in jeder Hinsicht gegenseitig beeinflussen können, wäre hier ein Zusammenhang zu erwarten gewesen. Hier gibt es wahrscheinlich noch andere Faktoren, welche die Sprachkompetenzen der Kinder beeinflussen, die jedoch im Rahmen dieser Untersuchung nicht erfasst wurden.

Die Ergebnisse von Häusermann (2009) zeigten, dass die Kommunikationshäufigkeit mit dem Kind auf Deutsch und die Deutschkenntnisse der Eltern einen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder haben. Dies konnte in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden.

Weder die Kommunikationshäufigkeit der Mutter mit dem Kind auf Deutsch, noch die des Vaters hatte einen Einfluss auf die Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests.

Hierzu muss man auch anmerken, dass die Ergebnisse von Souvignier, Duzy, Glück, Pröscholdt und Schneider (2012) zeigen, dass bei einer adäquaten Förderung der Sprachfähigkeit der Kinder, die Kommunikationssprache im häuslichen Umfeld keine Rolle mehr spielt.

Weiters ist zu sagen, dass die Skalen mit der die Kommunikationshäufigkeit und die Deutschkenntnisse erfasst wurden, eine Selbsteinschätzungsskala war. Dadurch kann nicht ausgeschlossen werden, dass sozial erwünschte Antworten gegeben wurden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Eltern die

Kommunikationshäufigkeiten und ihre Deutschkenntnisse nicht adäquat abschätzen konnten. Ein Großteil der Fragebögen wurde alleine von den Müttern ausgefüllt. Wie sehr die Angaben der Mütter auf die Väter und Geschwister der Kinder zutrafen, kann nicht gesagt werden. Zumeist davon ausgegangen werden muss, dass die Mutter das getestete Kind nicht 24 Stunden unter Beobachtung hat und dadurch nicht abschätzen kann wie oft die Geschwister untereinander Deutsch sprechen.

Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass die Geschwister selbst nicht über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen, wodurch sich die Kinder gegenseitig negativ beeinflussen können. Es konnte lediglich ein Trend bei der Kommunikationshäufigkeit der Geschwister und dem Subtest Wörter Erklären aufgezeigt werden. Kinder, die in der Wahrnehmung der Mutter untereinander teils bis oft auf Deutsch sprachen, wiesen etwas bessere Leistungen auf, als Kinder, die sich selten bis gar nicht mit ihren Geschwistern auf Deutsch unterhielten. Kinder können demnach die Bedeutung von Wörtern voneinander lernen.

Nach Dubowy et al. (2008) müssten die grammatikalischen Strukturen durch die zumindest teilweise Verwendung der deutschen Sprache weitergegeben werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen aber, dass die Leistungen Kinder sich im Bereich der grammatikalischen Strukturen nicht wesentlich unterscheiden. Demnach macht es keinen Unterschied wie häufig innerhalb der Familie Deutsch gesprochen wird.

Dass das Bildungsniveau der Mutter einen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder hat, wurde schon von Caspar et al. (2011) und Biedinger (2009) nachgewiesen.

In dieser Untersuchung konnten diese Ergebnisse nur teilweise bestätigt werden. Kinder von Müttern mit Matura erzielten signifikant

bessere Werte im Subtest *Wörter Erklären*. Aus diesen Ergebnissen lässt sich vermuten, dass Mütter mit Matura ihren Kindern die Bedeutung von Wörtern auf Deutsch mehr erklären als Mütter ohne Matura. Da sich aber die Mittelwerte auf Türkisch bei diesem Subtest nicht wesentlich unterscheiden, ist davon auszugehen, dass Mütter mit Matura in beiden Sprachen ihren Kindern versuchen verschiedene Begriffe näher zu erklären.

Beim Subtest Puppenspiel zeigte sich ein Trend auf. Die Annahme von Dubowy et al. (2008), dass die grammatikalischen Strukturen durch die Verwendung der Sprache weitergegeben werden, trifft in dieser Studie wohl nicht ganz zu. Hier spielt eher das Bildungsniveau eine größere Rolle. Auch, wenn die Ergebnisse nicht signifikant sind, zeigt der Trend, dass Kinder von Müttern, mit einem höheren Bildungsniveau, bessere grammatikalische Strukturen in der deutschen Sprache aufweisen. Der Grund hierfür könnte darin liegen dass Mütter mit höherem Bildungsniveau aufmerksamer in der Kommunikation mit ihren Kindern sind.

Für die Väter konnten keine signifikanten Einflüsse auf die Leistungen in den sprachabhängigen Subtests nachgewiesen werden. Diese Ergebnisse können eventuell auf die geringe Stichprobengröße zurückgeführt werden.

In dieser speziellen Stichprobe ist es schwierig Ergebnisse von vorangegangenen Studien zu replizieren, da viele Eltern, die an dieser Studie teilnahmen, die Schule in der Türkei besuchten. Vor allem die Väter, die einen Universitätsabschluss haben, studierten in der Türkei. Es wäre vorteilhaft gewesen, den Bildungsstand der Eltern getrennt für die Türkei und Österreich zu erfassen. Denn das Schulsystem in der Türkei ist von dem in Österreich zu unterscheiden.

Durch die Bildung ergeben sich jedoch auch die Möglichkeiten der Berufsausübung. Die Berufstätigkeit der Eltern wurde in der vorliegenden Arbeit nicht erfasst und könnte einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben. Je nachdem wie viele Stunden die Eltern in der Woche arbeiten, sind die Kinder meist in der Obhut von anderen Personen wie Großeltern oder der Kinderbetreuungseinrichtung.

Hierbei stellt sich auch die Frage, inwiefern die Bildung einen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. Wirkt sich die Bildung der Eltern auf die Sprachentwicklung der Kinder aus, weil die Eltern gebildeter sind und dadurch die Entwicklung ihrer Kinder besser fördern können? Oder sind die Kinder aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern in einer Betreuungseinrichtung und werden dort besser gefördert?

Aus den Ergebnissen der bisherigen Studien, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden, kam immer wieder hervor, dass die türkischen Migrantenkinder im Vergleich zu einheimischen Kindern große Defizite bezüglich ihrer Sprachentwicklung aufwiesen. Sogar im Vergleich zu Kindern mit einem anderen Migrationshintergrund, weisen die türkischen Migrantenkinder bezüglich der deutschen Sprache Mängel auf.

Wenn man sich nun die Ergebnisse der sprachunabhängigen Subtests näher anschaut (siehe Anhang), kann man erkennen, dass die Leistungen der Kinder sich im durchschnittlichen Bereich befinden. Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass die allgemeine Entwicklung der Kinder, ohne Berücksichtigung der Sprachkompetenz, altersentsprechend ist.

In dieser Arbeit konnten die bisherigen Forschungsergebnisse weitgehend bestätigt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung belegen, dass türkische Migrantenkinder tatsächlich Defizite in der

deutschen und teilweise in der türkischen Sprachentwicklung haben. Die Gründe für dieses Defizit konnten jedoch in dieser Arbeit nicht aufgedeckt werden. Dies kann auch durch die geringe Stichprobengröße bedingt worden sein.

Die Ursachen für die Defizite in der sprachlichen Entwicklung liegen in vielen verschiedenen Faktoren, über die sich auch viele Forscher nicht einig sind. Neben den bekannten Faktoren, wie die Bildung der Eltern, der Kommunikationshäufigkeit mit dem Kind auf Deutsch und der Kindergartenbesuchsdauer, die einen Einfluss auf die Sprachfähigkeit des Kindes haben können, gibt es vermutlich noch viele unbekannte Einflussfaktoren.

Für die zukünftigen Untersuchungen sollten weitere Variablen, wie Berufstätigkeit, die Wochenarbeitsstunden der Eltern, so wie Vorlesehäufigkeit und die dabei bevorzugte Sprache als auch die Zusammensetzung der Kindergartengruppe, bezüglich der MigrantInnen berücksichtigt werden. In dieser Untersuchung wurde unter anderem auf die Kindergartenbesuchsdauer eingegangen. Jedoch waren die Ergebnisse nicht konform mit der Literatur. Die Zusammensetzung der Kindergartengruppe hat laut Becker (2006) und Niklas et al. (2011) einen bedeutenden Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder und kann sogar die förderliche Wirkung der Betreuungseinrichtung aufheben.

Interessant wären auch Längsschnittstudien, die die Auswirkungen von Sprachdefiziten im Kindergartenalter auf die weitere Schullaufbahn untersuchen. Jedoch handelt es sich bei dieser Art von Untersuchung um eine kosten- und zeitaufwändige Arbeit, die schwer zu realisieren ist. Dennoch wären solche Untersuchungen wichtig um Aspekte der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund besser aufdecken zu können.

Neben der Aufdeckung der Benachteiligung ist es auch wichtig diese zu beseitigen. Wie Santner-Klammer (2012) schon in ihrer Arbeit gezeigt hat, ist eine kontinuierliche Förderung der Sprachkompetenz von besonderer Wichtigkeit. Sie zeigte, dass Kinder mit einjähriger Förderung erhebliche Fortschritte in ihren sprachlichen Kompetenzen erzielten. Ein Jahr nach Beendigung der Förderung konnten diese Verbesserungen nicht mehr nachgewiesen werden. Um eine günstige Schullaufbahn für Migrantenkinder zu gewährleisten, sind die Befunde von der Autorin, die für eine adäquate und kontinuierliche Förderung der Sprachkompetenzen stehen, von besonderer Relevanz.

13. Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit war den Entwicklungsstand von Kindern türkischer Herkunft in Wien zu untersuchen. Der Entwicklungsstand der Kinder wurde mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) erfasst. Um die Leistungen der Kinder in der Muttersprache und der Sprache des Aufnahmelandes zu vergleichen, wurde der sprachabhängige Teil des WET in die türkische Sprache übersetzt.

Für diese Untersuchung wurden 33 Kinder im Alter von 3 bis 5,11 Jahren, türkischer Herkunft, aus verschiedenen Vereinen in Wien getestet.

Die Vorgabe des gesamten WET erfolgte zunächst in deutscher Sprache und zusätzlich wurden die sprachabhängigen Subtests noch einmal auf Türkisch vorgegeben. Die Ergebnisse der einzelnen Subtests zeigten, dass die Kinder Defizite in der Sprachentwicklung aufwiesen.

Als Grundlage für diese Arbeit dienten verschiedene Studien, die sich mit der Entwicklung von türkischen Migrantenkinder befassen. So zeigten die Ergebnisse von Becker (2006), Biedinger (2009) und Niklas et al. (2011), dass eine längere Kindergartenbesuchsdauer, bessere Sprachkenntnisse in Deutsch zur Folge hatte.

Sowohl die Geschwisteranzahl (Becker, 2006) als auch die Geschwisterposition (Caspar et al. 2011) wurde als Einflussfaktor für die Sprachkompetenz in Deutsch nachgewiesen.

Häusermann (2009) konnte mit ihrer Studie den positiven Einfluss der Deutschkenntnisse der Mutter auf die Sprachkompetenzen des Kindes aufzeigen. Die Autorin erwähnt zusätzlich, dass es von Vorteil ist, wenn in der Familie Deutsch gesprochen wird. Auch die

Ergebnisse von Dubowy et al. (2008) zeigten bessere grammatikalische Fähigkeiten der Kinder, wenn zu Hause zum Teil Deutsch gesprochen wird.

Dass die Bildung der Eltern einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Kinder haben, zeigten Biedinger (2009) und Caspar et al. (2011) mit ihren Studien.

Angeleitet von der Literatur wurde untersucht, ob die Kindergartenbesuchsdauer, die Geschwisteranzahl, die Kommunikationshäufigkeit, die Deutschkenntnisse und das Bildungsniveau der Eltern einen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder haben. Zusätzlich wurde überprüft ob es Unterschiede in den sprachlichen Subtests zwischen deutscher und muttersprachlicher Vorgabe gibt.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden t-Tests für abhängige und unabhängige Stichproben und Korrelationen berechnet.

Die sprachabhängigen Subtests *Quiz*, *Gegensätze*, *Puppenspiel* und *Wörter Erklären*, wurden sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch vorgegeben. Im Subtest *Quiz* und *Puppenspiel* gab es zwischen den beiden Sprachen einen signifikanten Unterschied. Die Kinder erzielten in der türkischen Vorgabe bessere Leistungen. Beim Subtest *Gegensätze* kann man hingegen nur von einem Trend, zu Gunsten der türkischen Vorgabe, sprechen. Beim Subtest *Wörter Erklären* gab es keinen signifikanten Unterschied.

Im Widerspruch zur Literatur gab es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen der Kinder und der Kindergartenbesuchsdauer so wie der Geschwisteranzahl.

Bei der Kommunikationshäufigkeit auf Deutsch und den Deutschkenntnissen der Eltern konnte kein signifikanter Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Kinder festgestellt werden.

Beim Bildungsniveau der Eltern konnte ebenfalls kein signifikanter Einfluss auf die Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests nachgewiesen werden. Lediglich beim Subtest *Wörter Erklären* hatte das Bildungsniveau der Mütter einen signifikanten Einfluss. Kinder deren Mütter die Matura hatten, erzielten hierbei bessere Werte.

Abschließend spielen die Aufdeckung und Beseitigung der Defizite in der Zweitsprache eine große Rolle. Um eine günstige Schullaufbahn für Migrantenkinder zu gewährleisten, sind die Befunde von Santner-Klammer (2012), die für eine adäquate und kontinuierliche Förderung der Sprachkompetenzen stehen, von besonderer Relevanz.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010). *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache*. In Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden, Hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9)* (S. 3-16). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Anstatt, T. & Dieser, E. (2007). *Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs)*. In Anstatt, T. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung* (S. 139-162). Tübingen: Narr.
- Apeltauer, E. (2003). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Apeltauer, E. (2007). Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34 (1), 3 - 36.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35 (6), 449-464.

- Becker, B. (2010a). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (1), 139-163.
- Becker, B. (2010b). *Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien*. In Becker, B. & Reimer, D. (Hrsg.). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. (S. 17-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2006a). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (4), 660-684.
- Becker, R. & Tremel, P. (2006b). *Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern*. *Soziale Welt*, 57 (4), 397-418.
- Bialystok, E., Craik, F. & Luk, G. (2008). Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 34 (4), 859-873.
- Bialystok, E. & Luk, G. (2012). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (2), 397-401.

- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 525-531.
- Bickes, H. & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Biedinger, N. (2009). Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. *Berliner Journal für Soziologie*, 19, 268-294.
- Caprez-Krompák, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Caspar, U. & Leyendecker, B. (2011). Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (3), 118-132.
- Chilla, S. (2011). *Bilingualer Spracherwerb*. In Siegmüller, J. & Bartels, H. (Hrsg.). *Leitfaden Sprache-Sprechen-Schlucken-Stimme* (S. 46-51). München: Elsevier.
- Demirkaya, S., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (2010). *MiKi. Wissenschaftliche Begleitforschung der vorschulischen Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund in Bielefeld*. Bielefeld: Universität, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft.
- Desmet, T. & Duyck, W. (2007). Bilingual Language Processing. *Language and Linguistics Compass*, 1 (3), 168-194.

- Diefenbach, H. (2005). *Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnisse individueller und institutioneller Faktoren*. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 43-54). Bonn/Berlin.
- Diefenbach, H. (2007). *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. In Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 217-241). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 124-134.
- Esser, H. (2008). Spracherwerb und Einreisealter. Die schwierigen Bedingungen der Bilingualität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48*, 202-229.
- Foy, J. G. & Mann, V. A. (2013). Bilingual children show advantages in nonverbal auditory executive function task. *International Journal of Bilingualism*, 0 (0), 1-13.
- Gogolin, I. (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 79-90.
- Gold, B. T., Kim, C., Johnson, N. F., Kryscio, R. J. & Smith, C. D. (2013). Lifelong Bilingualism Maintains Neural Efficiency for

Cognitive Control in Aging. *The Journal of Neuroscience*, 33 (2), 387-396.

Häusermann, J. (2009). Der Deutscherwerb von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. *Forum Logopädie*, 3 (23), 16-21.

Hoti, H. A. (2008). *Der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Englischfertigkeiten von Primarschülerinnen und -schülern*. In Ramseger J. und Wagener M. (Eds). *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 125-128). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). *Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund*. In Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80-97). Freiburg: Fillibach.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2012). *Wiener Entwicklungstest. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren*. (3. Überarb. und erweiterte Aufl.) Göttingen: Hogrefe-Verlag GmbH & CoKG.

Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: De Gruyter.

Klassert, A. & Gagarina N. (2010). Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus

russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 413-425.

Kristen, C. & Granato, N. (2005). *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 25-42). Bonn/Berlin.

Mahon, M. & Crutchley, A. (2006). Performance of typically-developing school-age children with English as an additional language on the British Picture Vocabulary Scales II. *Child Language Teaching and Therapy*. 22 (3), 333-351.

Mand, J. (2012). *Lese-Rechtschreibförderung für Migrantenkinder. Grundlagen, Diagnostik, Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development* 79 (3), 732-749.

Meisel, J. M. (2004). *The Bilingual Child*. In Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Eds). *The Handbook of Bilingualism. (Blackwell Handbooks in Linguistics)* (pp. 91-113). Oxford: Blackwell.

Meisel, J. M. (2007). *Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn*. In Anstatt, T. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung* (S. 93-113). Tübingen: Narr.

Mierau, S., Lee, H.-J. & Tietze, W. (2008). *Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern*. Berlin:

- Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114 (2), 187-202.
- Moser, U., Bayer N. & Tunger V. (2010). Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13 (4), 631-648.
- Niklas, F., Schmiedeler, S., Proestler, N. & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 115-130.
- Nitsch, C. (2007). *Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive*. In *Anstatt, T. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung* (S. 47-68). Tübingen: Narr.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children`s Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.

Peterander, F. (2009). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 157, 971-976.

Rothweiler, M. (2007). *Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb*. In Steinbach, M., Albert, R., Girnth, H., Hohenberger, A., Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J., Rothweiler, M. & Schwarz-Friesel, M. (Hrsg.). *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 103-135). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Santner-Klammer, R. (2012). Die Wirksamkeit eines Sprachförderprogramms bei Vorschulkindern unter besonderer Berücksichtigung von Migrantenkindern. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster: Waxmann.

Seyda S. (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12, 233-251.

Souvignier E., Duzy, D., Glück, D., Pröscholdt, M. V. & Schneider, W. (2012). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Effekte einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Förderung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 40-51.

- Spiess, C. K., Buechel, F. & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: does Kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18 , 255-270.
- Szagan, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Thiersch, R. (2007). *Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten*. In Anstatt, T. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung* (S. 9-30). Tübingen: Narr.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). *Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?*. In Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Tracy, R. (2007). *Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung*. In Anstatt, T. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung* (S. 69-92). Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2009). *Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“*. In Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 163-196). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wallner, P. (2009). *Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergarten. Eine Untersuchung zu den Einstellungen der Eltern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: <i>Verteilung der Gesamtentwicklung</i>	67
Tabelle 1: <i>Verteilung nach Alter und Geschlecht</i>	62
Tabelle 2: <i>Kindergartenbesuchsdauer in Jahren</i>	63
Tabelle 3: <i>Bildungsniveau der Eltern</i>	64
Tabelle 4: <i>Deutschkenntnisse der Eltern</i>	64
Tabelle 5: <i>Kommunikation mit dem Kind auf Deutsch</i>	65
Tabelle 6: <i>Anzahl der Geschwister</i>	66
Tabelle 7: <i>Signifikanzprüfung der sprachabhängigen Subtests mittels t-Test</i>	69
Tabelle 8: <i>Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuchsdauer in Monaten und Leistungen im Subtest Puppenspiel</i>	70
Tabelle 9: <i>Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuchsdauer und Leistungen in sprachabhängigen Subtests</i>	70
Tabelle 10: <i>Zusammenhang zwischen Geschwisteranzahl und Leistungen in sprachabhängigen Subtests</i>	71
Tabelle 11: <i>T-Test Kommunikationshäufigkeit der Mutter auf Deutsch und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	72
Tabelle 12: <i>U-Test Kommunikationshäufigkeit der Mutter auf Deutsch und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	73
Tabelle 13: <i>T-Test Kommunikationshäufigkeit des Vaters auf Deutsch und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	74
Tabelle 14: <i>T-Test Kommunikationshäufigkeit unter den Geschwistern auf Deutsch und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	75
Tabelle 15: <i>U -Test Kommunikationshäufigkeit unter den Geschwistern und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	75
Tabelle 16: <i>T-Test Deutschkenntnisse der Mütter und Leistungen der Kinder in sprachabhängigen Subtests</i>	76
Tabelle 17: <i>U-Test Deutschkenntnisse der Mütter und Leistungen der Kinder in sprachabhängigen Subtests</i>	77
Tabelle 18: <i>T-Test Deutschkenntnisse der Väter und Leistungen der Kinder in sprachabhängigen Subtests</i>	78

Tabelle 19: <i>U-Test Deutschkenntnisse der Väter und Leistungen der Kinder in sprachabhängigen Subtests</i>	78
Tabelle 20: <i>T-Test Schulausbildung der Mutter und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	79
Tabelle 21: <i>U-Test Schulausbildung der Mutter und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	80
Tabelle 22: <i>T-Test Schulausbildung des Vaters und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	80
Tabelle 23: <i>U-Test Schulausbildung des Vaters und Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests</i>	81

Anhang

- Informationsblatt
- Elternfragebogen
 - Deutsch
 - Türkisch
- Tabellen der WET-Ergebnisse
- Überprüfung der Normalverteilung
- Überprüfung der Varianzhomogenität
- Zusammenfassung
- Abstract
- Lebenslauf



INFORMATIONSBLATT

Sehr geehrte Kindergartenleitung!

Im Rahmen unserer Diplomarbeit möchten wir den Entwicklungsstand von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund erfassen. Hierfür benötigen wir 30 Kinder zwischen 3 und 5,11 Jahren.

Im Falle einer Genehmigung der Testungen in ihrem Kindergarten würden wir gerne mit den Eltern einzeln Kontakt aufnehmen, sie über die Testung aufklären und ihre Zustimmungen einholen. Wir würden uns sehr über Ihre Mithilfe freuen. Im Weiteren möchten wir Ihnen die Einzelheiten zur Testung erläutern.

Testmaterial:

Um den Entwicklungsstand der Kinder zu erfassen, wird der Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2012) eingesetzt. Auf spielerische Art und Weise werden die Kinder auf verschiedene Funktionsbereiche, wie Motorik, Visumotorik, Lernen und Gedächtnis, Kognitive Entwicklung, Sprache und Sozial-emotionale Entwicklung, überprüft. Durch die Testungen werden auch Stärken und Schwächen der Kinder in diesen Funktionsbereichen ermittelt.

Die Eltern bekommen einen Elternfragebogen, mit dem sie die Selbstständigkeit ihrer Kinder einschätzen sollen. Wahlweise kann der Elternfragebogen auf Deutsch oder Türkisch ausgefüllt werden.

Ablauf der Testung:

Die Testungen erfolgen in der Früh von 8-11 Uhr. Jedes Kind wird einzeln in einem Raum ungestört getestet. Die Testdauer beträgt jeweils pro Kind zwischen 70 und 90 Minuten. Bei Bedarf werden auch Pausen eingesetzt. Wenn erwünscht, kann auch eine PädagogIn oder ein/e MitarbeiterIn während den Testungen anwesend sein.

Mitteilung der Ergebnisse:

Im Anschluss an die Auswertungen, werden die Ergebnisse den Eltern schriftlich mitgeteilt. Weiterst werden Fördermöglichkeiten in jenen Funktionsbereichen, bei denen sich die Leistungen der Kinder unterhalb des Normalbereichs befinden, angegeben. Bei offenen Fragen bezüglich der Ergebnisse stehen die Testzentrale der Universität Wien und wir gerne zur Verfügung.

Alle Informationen und Ergebnisse der Testungen werden selbstverständlich vertraulich behandelt!

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Mit freundlichen Grüßen

Tugba Koc und Beyza Sahin

Tugba Koc:

0676 475 38 XX

a0300258@unet.univie.ac.at

Beyza Sahin:

0676 879 614 XXX

a0307573@unet.univie.ac.at

Wiener Entwicklungstest

Elternfragebogen

Vor- und Zuname Ihres Kindes: _____ Bub(Junge) Mädchen
 Geburtsdatum Ihres Kindes: _____ Ja Nein
 Besucht Ihr Kind zur Zeit den Kindergarten? halbtags ganztags
 Seit wann? _____

	Beruf	Alter	Lebt im selben Haushalt mit dem Kind?
Vater			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Mutter			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Geschwister des Kindes:

Geschlecht	Name	Alter	Lebt im selben Haushalt mit dem Kind?
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Andere Personen, die mit dem Kind im selben Haushalt leben:

Wie sind die Deutschkenntnisse der Mutter?		<input type="checkbox"/> Sehr Gut <input type="checkbox"/> Gut <input type="checkbox"/> Mittel <input type="checkbox"/> Gering <input type="checkbox"/> Keine
Wie sind die Deutschkenntnisse des Vaters?		<input type="checkbox"/> Sehr Gut <input type="checkbox"/> Gut <input type="checkbox"/> Mittel <input type="checkbox"/> Gering <input type="checkbox"/> Keine
Wie häufig unterhält sich das Kind mit der Mutter auf Deutsch?		<input type="checkbox"/> Sehr Oft <input type="checkbox"/> Oft <input type="checkbox"/> Teils- Teils <input type="checkbox"/> Selten <input type="checkbox"/> Gar nicht
Wie häufig unterhält sich das Kind mit dem Vater auf Deutsch?		<input type="checkbox"/> Sehr Oft <input type="checkbox"/> Oft <input type="checkbox"/> Teils- Teils <input type="checkbox"/> Selten <input type="checkbox"/> Gar nicht
Wie häufig unterhält sich das Kind mit den Geschwistern auf Deutsch?		<input type="checkbox"/> Sehr Oft <input type="checkbox"/> Oft <input type="checkbox"/> Teils- Teils <input type="checkbox"/> Selten <input type="checkbox"/> Gar nicht
Höchste abgeschlossene Schulbildung der Mutter		<input type="checkbox"/> Pflichtschule <input type="checkbox"/> Lehre <input type="checkbox"/> Matura <input type="checkbox"/> Fachhochschule <input type="checkbox"/> Universität

Liebe Eltern!

Unten finden Sie Aussagen über Verhaltensweisen von Kindern. Sie kennen Ihr eigenes Kind am besten und wissen, wie es sich üblicherweise verhält. Bitte kreuzen Sie bei jeder der folgenden Aussagen an, ob das beschriebene Verhalten auf Ihr Kind zur Zeit.

(1) selten/nie – (2) manchmal – (3) teils/teils – (4) oft – (5) sehr oft/immer zutrifft. Ihre Antworten helfen uns, das Verhalten Ihres Kindes besser einschätzen zu können.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Ursula Kastner- Koller ve Pia Deimann

Wiener Entwicklungstest

Ebeveyn Anketi

Çocuğun ismi ve soyismi: _____

Çocuğun doğum tarihi: _____ Erkek Kız

Şu anda çocuğunuz ana okuluna gidiyor mu? Evet Hayır

Ne zamandır? _____ Yarım gün Tam gün

Veli bilgileri:

	Meslek	Yaş	Çocuk ile aynı evde yaşıyor mu?	
Baba			<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Anne			<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır

Kardeşleri:

Cinsiyet	İsim	Yaş	Çocuk ile aynı evde yaşıyor mu?	
			<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
			<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
			<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır

Çocukla aynı evde yaşayan diğer kişiler:	
Annenin eğitim seviyesi	<input type="checkbox"/> Mecburi Eğitim <input type="checkbox"/> Meslek okulu <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Diğer:
Babanın eğitim seviyesi	<input type="checkbox"/> Mecburi Eğitim <input type="checkbox"/> Meslek okulu <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Diğer:

Sevgili Veliler!

Bu yazının arka kısmında çocuğunuzun davranışlarıyla ilgili sorular var. Çocuğunuzun normalde nasıl davrandığını en iyi siz tanıyor ve biliyorsunuz. Lütfen sorulardaki çocuğunuzun davranışlarına en uygun seçeneği işaretleyiniz.

(1) seyrek/hiç – (2) bazen – (3) yarı yarıya – (4) sık sık – (5) çok sık her zaman

Sizin samimiyetle verdiğiniz cevaplar bizim çocuğunuzu daha iyi tanımamıza yardımcı olacaktır.

Yardımlarınız için teşekkürler!

Tabellen der WET-Ergebnisse

	N	MW	SD	Min.	Max.	Med
c-Wert <i>Turnen</i>	33	5,39	1,248	2	8	5
c-Wert <i>Lernbär</i>	33	5,30	1,075	3	9	5
c-Wert <i>Nachzeichnen</i>	33	4,82	1,667	0	8	5
c-Wert <i>Bilderlotto</i>	33	5,73	1,892	2	10	6
c-Wert <i>Schatzkästchen</i>	33	4,70	2,158	0	8	5
c-Wert <i>Zahlen Merken</i>	33	4,12	1,386	1	6	4
c-Wert <i>Muster Legen</i>	33	5,48	2,123	1	9	5
c-Wert <i>Bunte Formen</i>	31*	6,03	1,975	2	9	6
c-Wert <i>Gegensätze</i>	33	1,52	0,939	0	4	2
c-Wert <i>Quiz</i>	33	2,97	1,380	0	6	3
c-Wert <i>Wörter Erklären</i>	33	2,27	1,506	0	6	2
c-Wert <i>Puppenspiel</i>	33	3,85	1,752	0	9	4
c-Wert <i>Fotoalbum</i>	33	4,97	1,862	2	10	5
c-Wert <i>Rechnen</i>	31*	3,84	1,695	1	8	4
c-Wert <i>Elternfragebogen</i>	33	5,58	1,985	0	10	5
c-Wert <i>Gesamtentwicklungsscore</i>	33	3,64	1,388	1	8	3

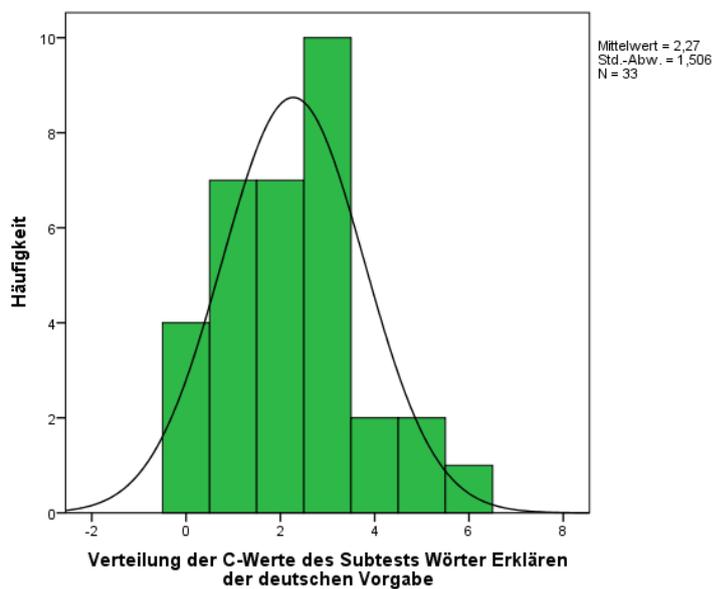
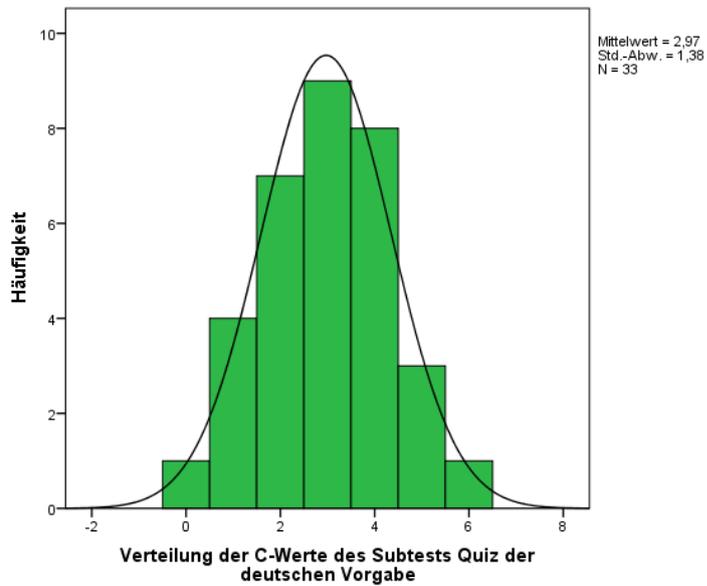
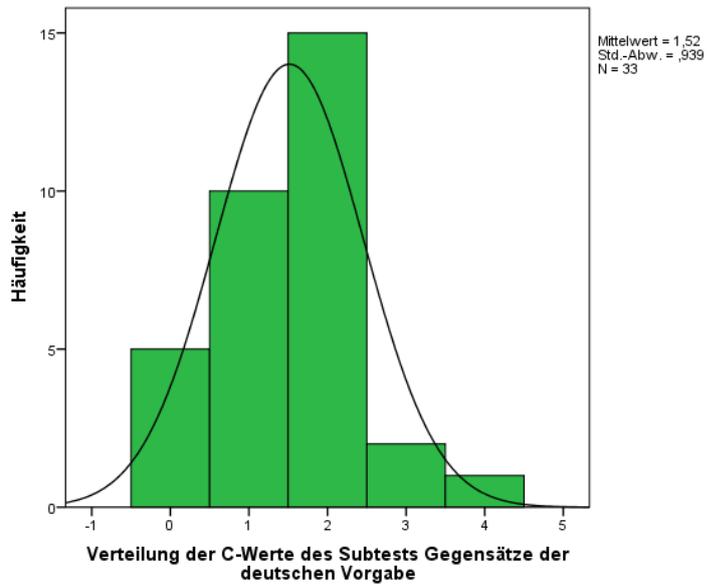
Tabelle a: Leistungen der Kinder in den einzelnen Subtests

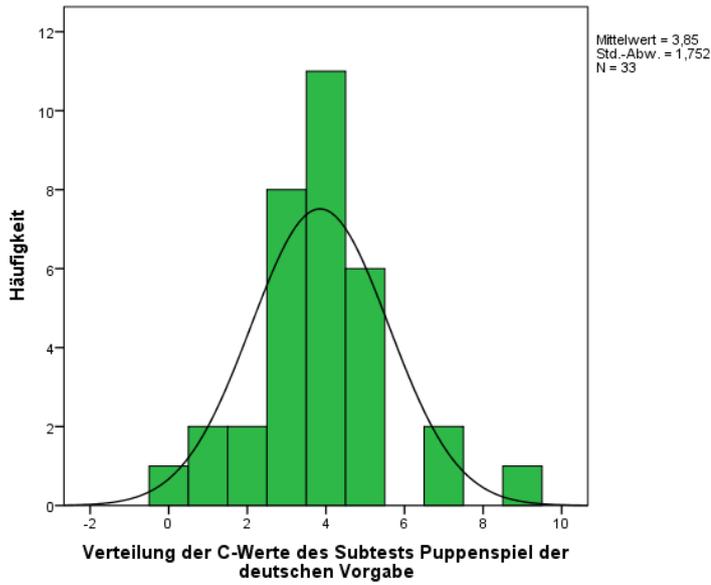
Anmerkung: *N ist reduziert. Aufgrund ihres Alters wurden zwei Kindern diese Subtests nicht vorgeben.

Tabelle b: Leistungen der Kinder in den sprachabhängigen Subtests in Türkisch

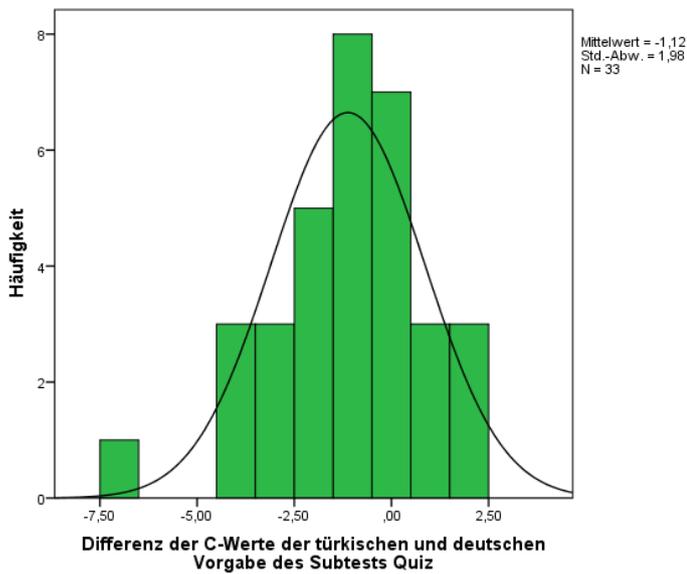
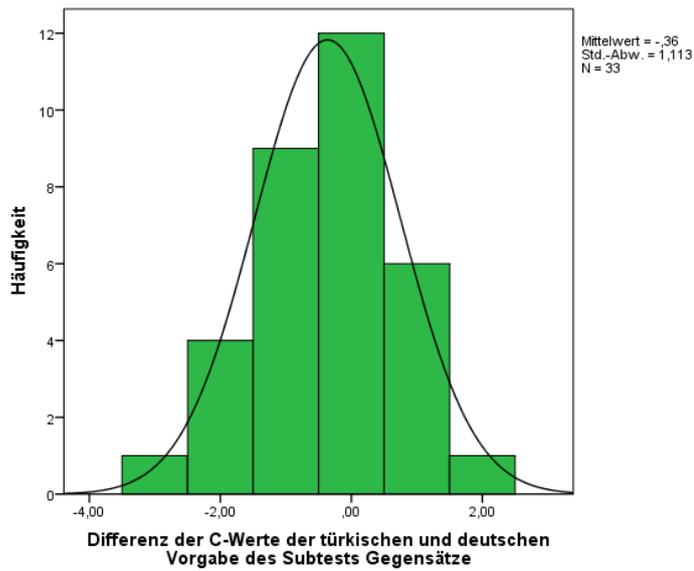
	N	MW	SD	Min.	Max.	Med
C-Wert <i>Gegensätze</i> Türkisch	33	1,88	1,317	0	5	2
C- Wert <i>Quiz</i> Türkisch	33	4,09	1,569	2	7	4
C- Wert <i>Wörter Erklären</i> Türkisch	33	2,61	1,657	0	5	3
C- Wert <i>Puppenspiel</i> Türkisch	33	6,09	1,721	2	10	6

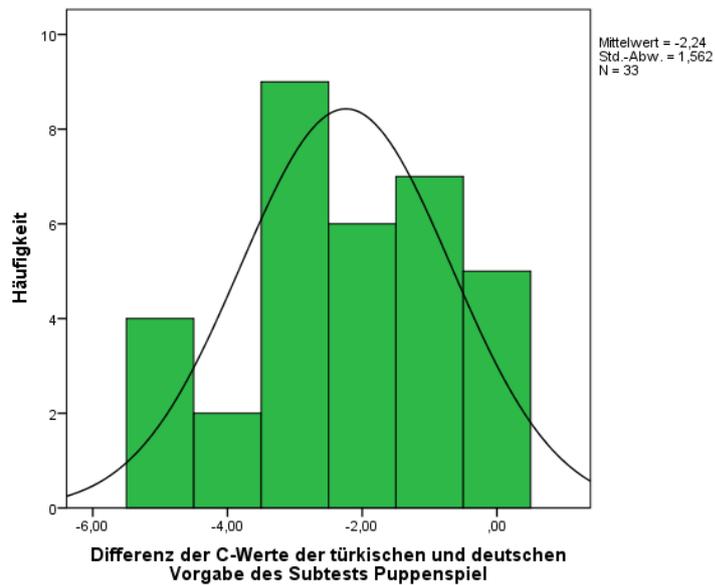
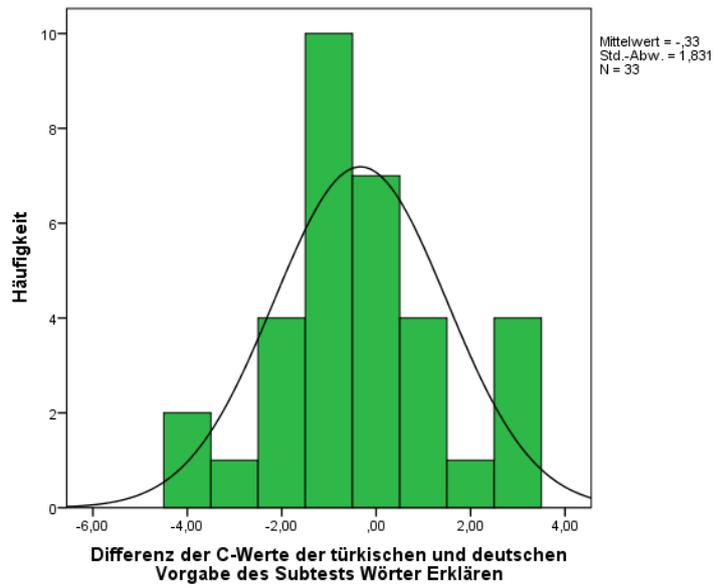
Normalverteilung der sprachabhängigen Subtests der deutschen Vorgabe



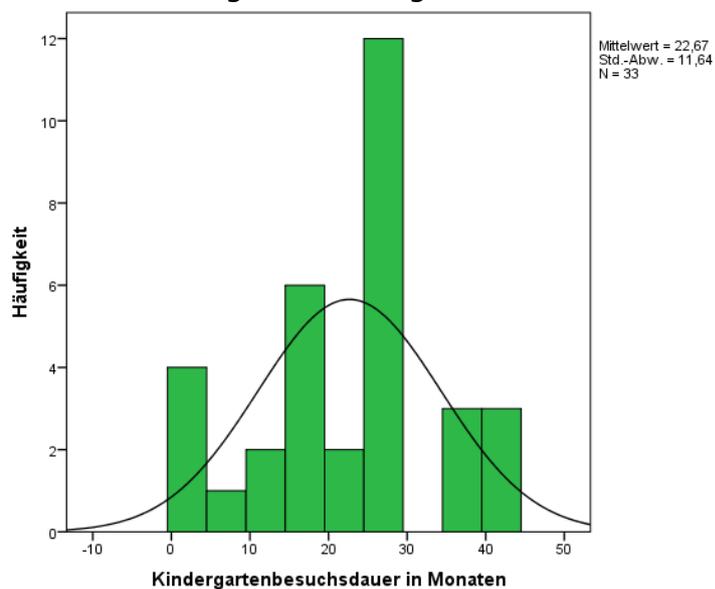


Normalverteilung der Differenzen der C-Werte der türkischen und deutschen Vorgabe

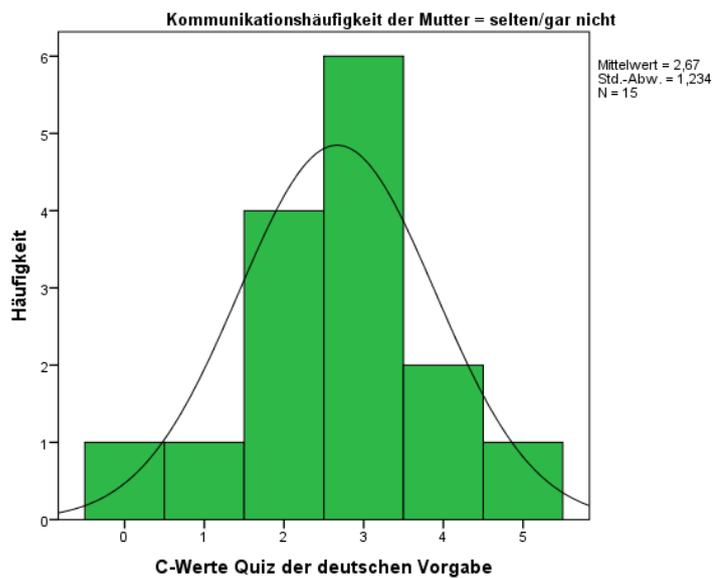
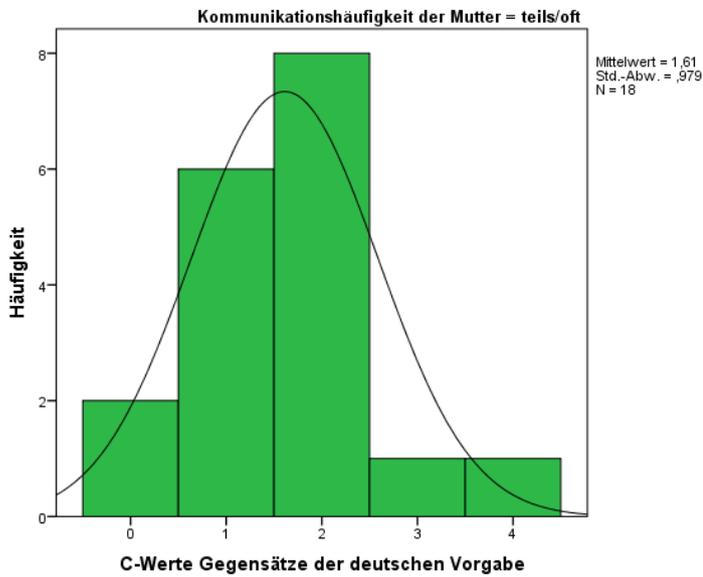
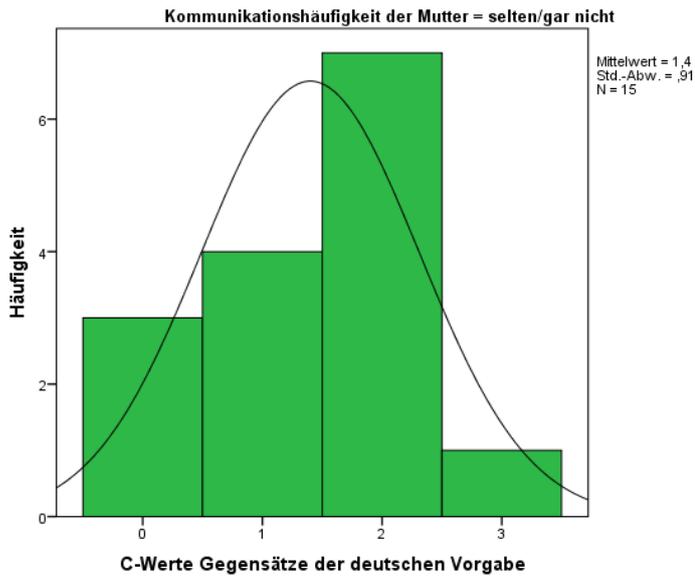


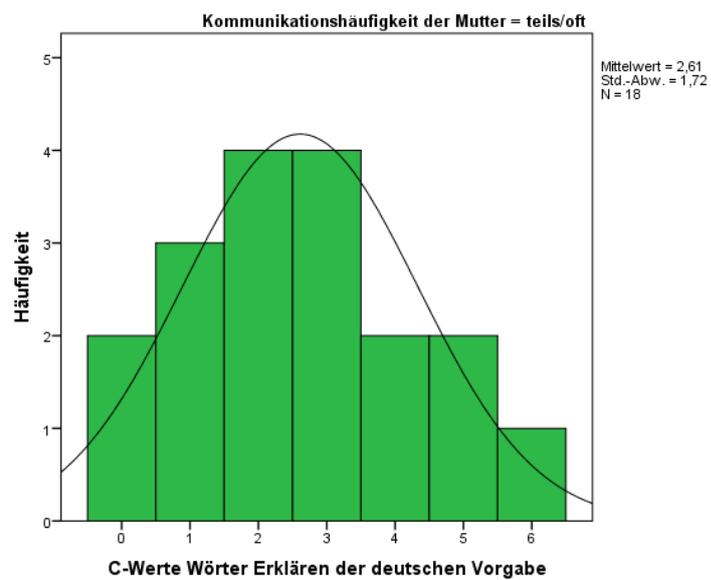
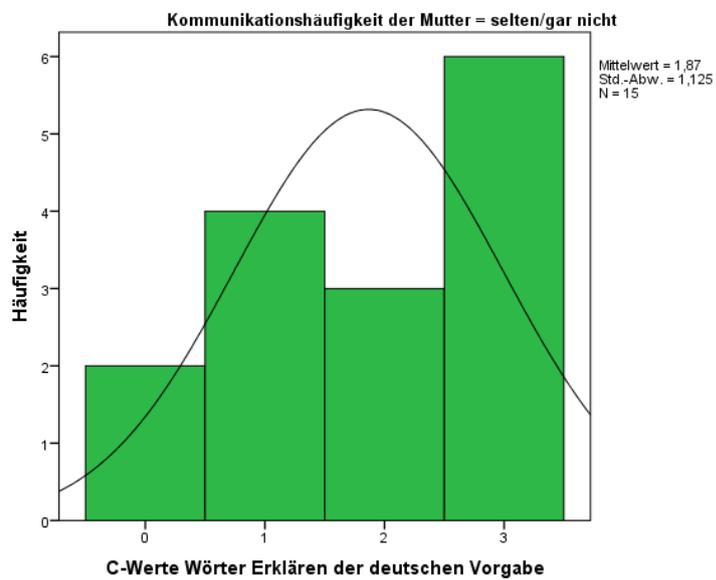
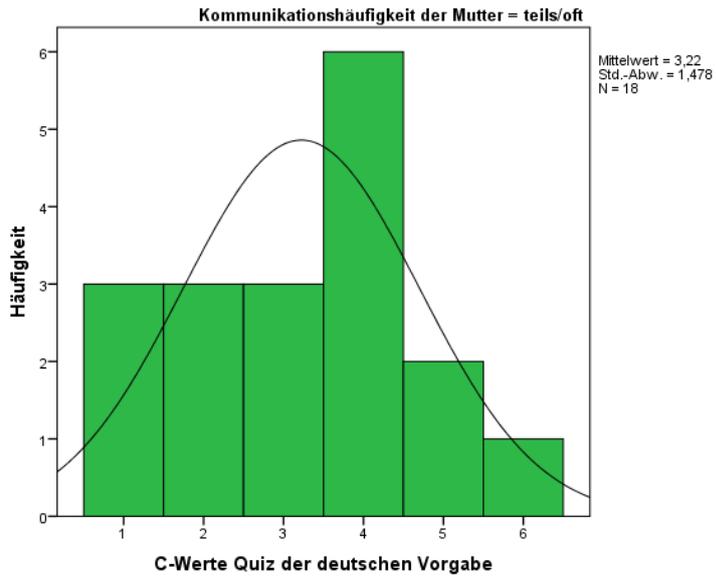


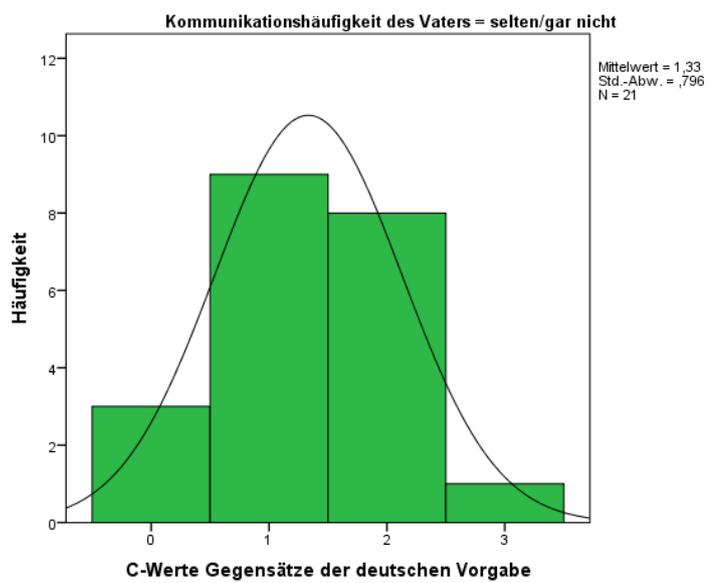
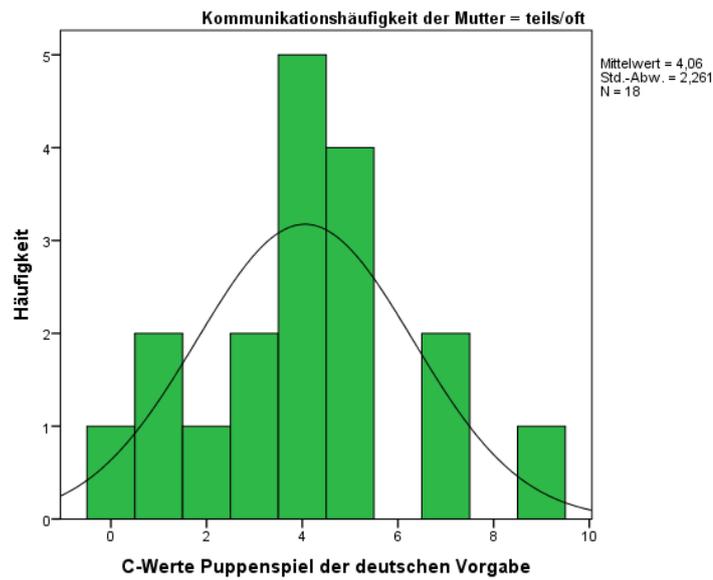
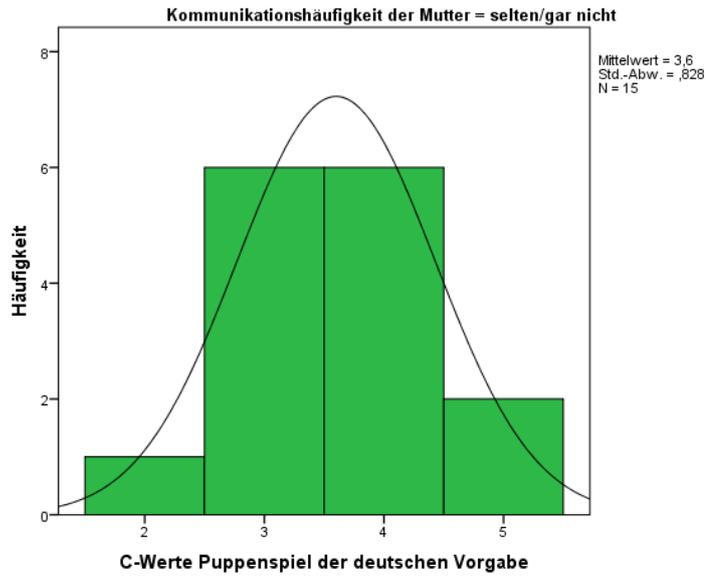
Normalverteilung der Kindergartenbesuchsdauer

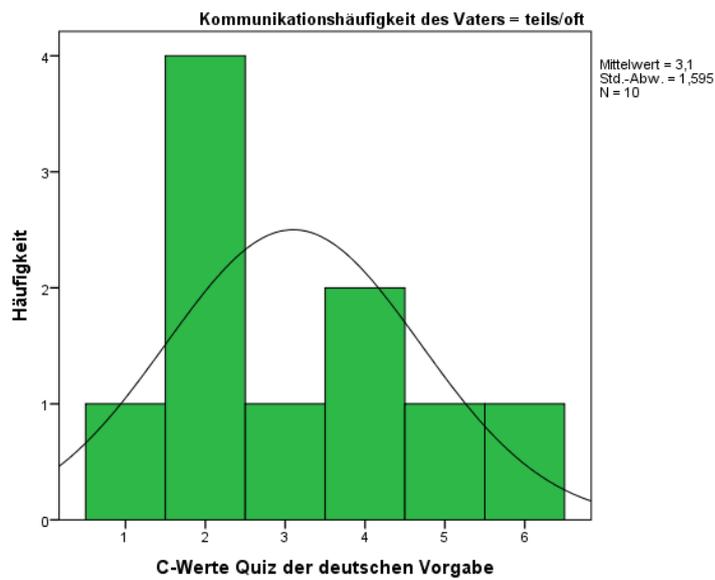
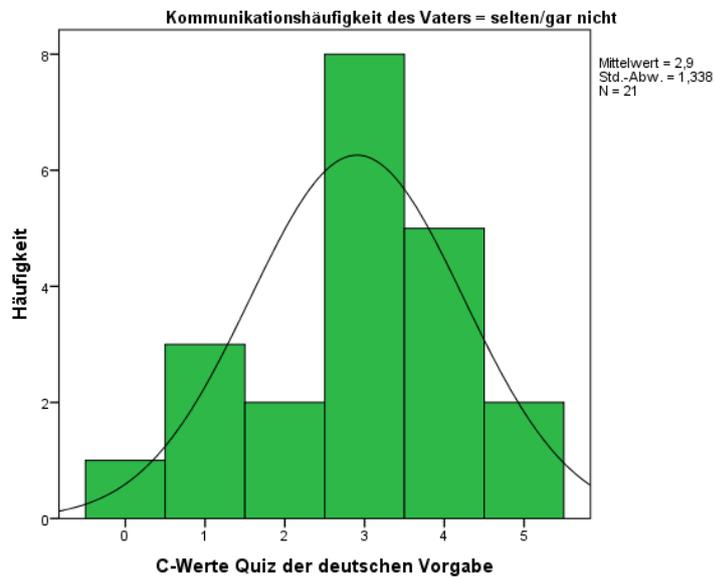
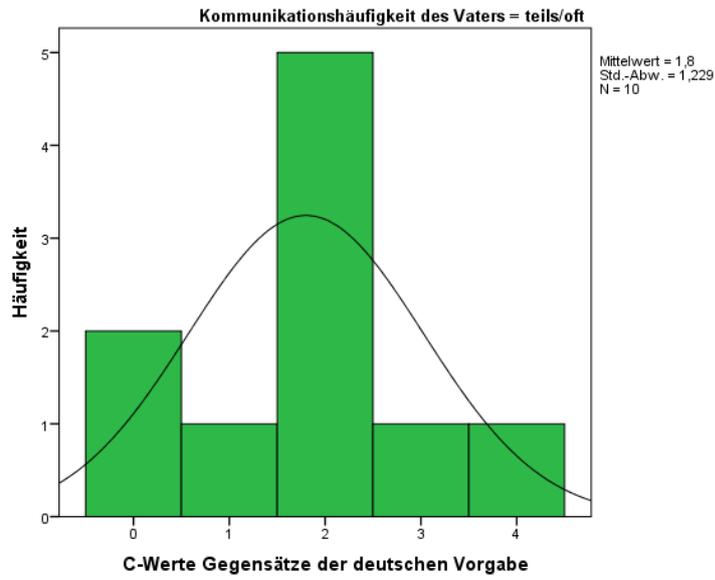


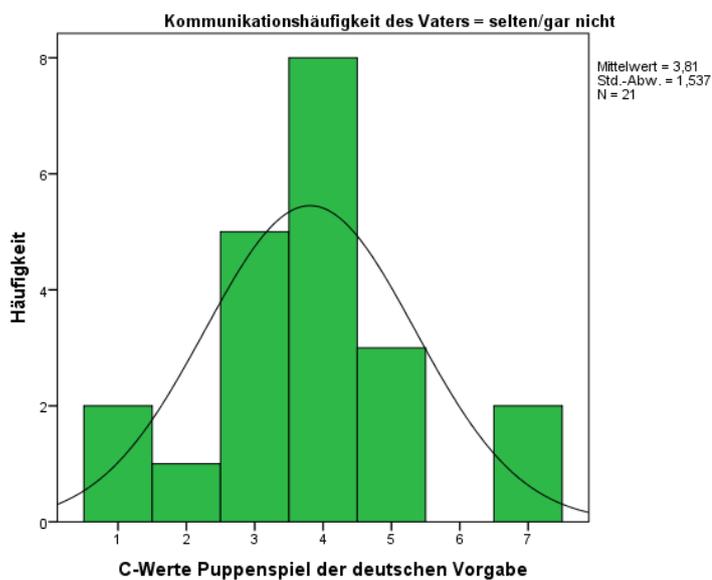
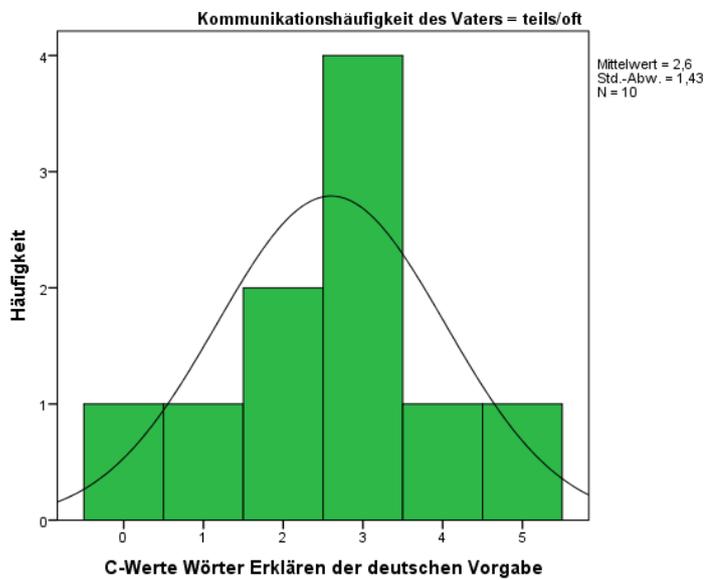
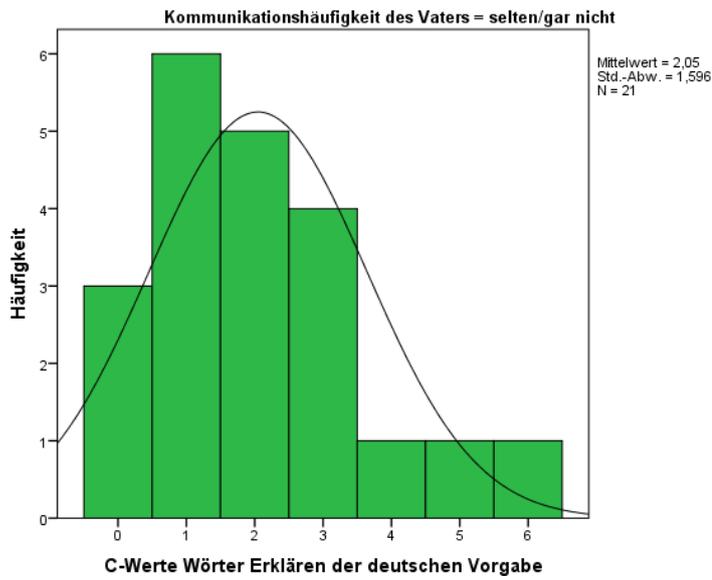
Normalverteilung der einzelnen Subtests: Kommunikationshäufigkeit

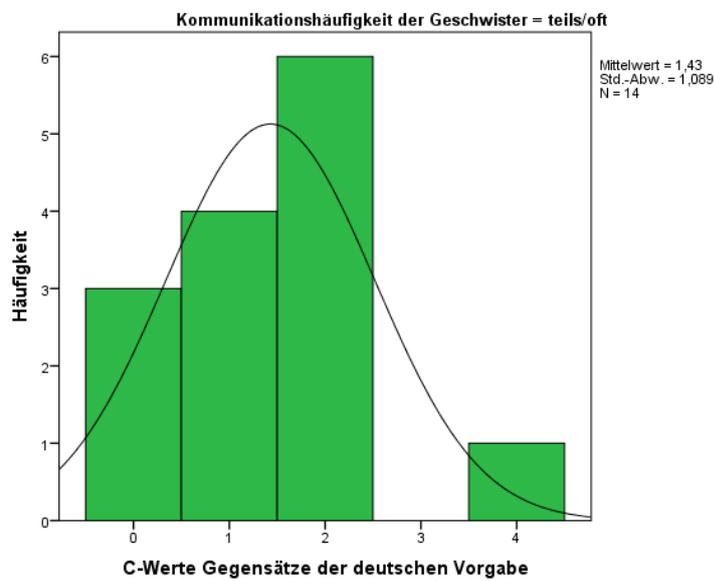
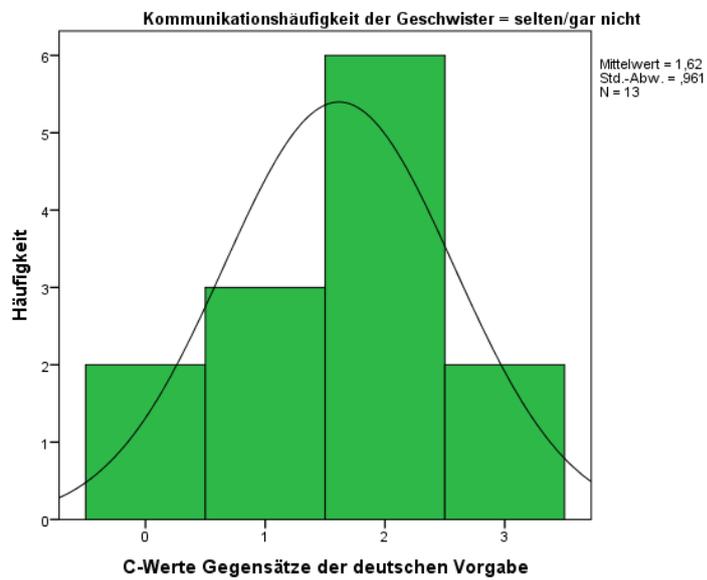
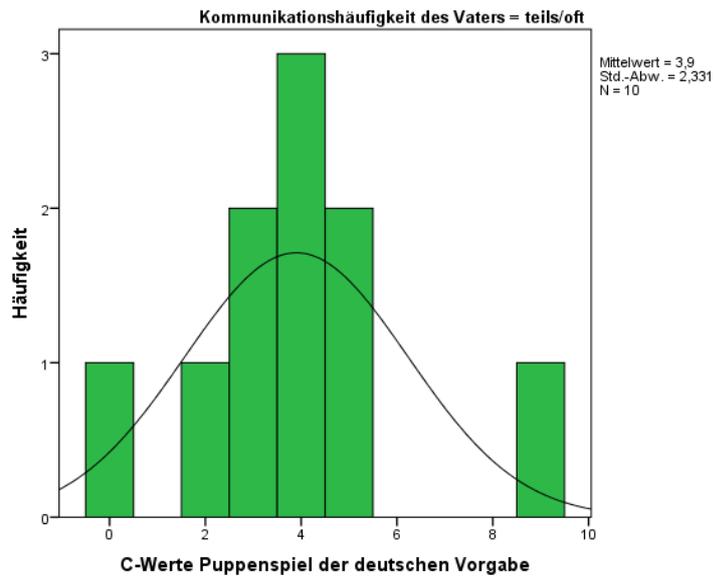


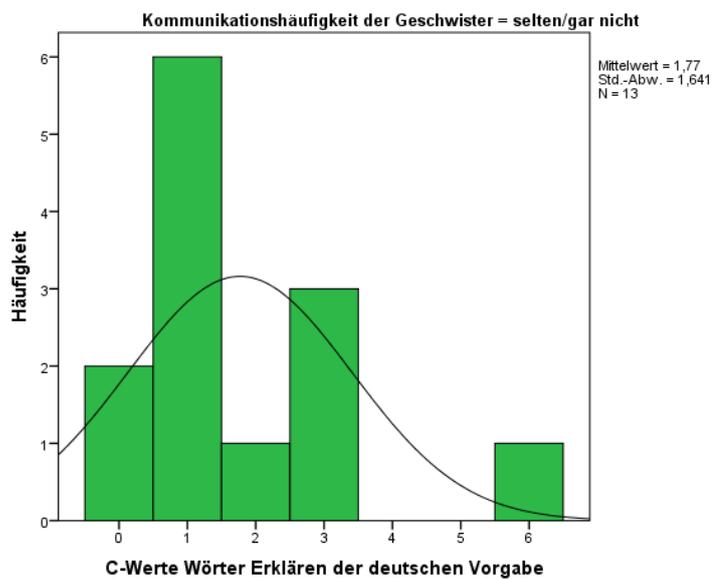
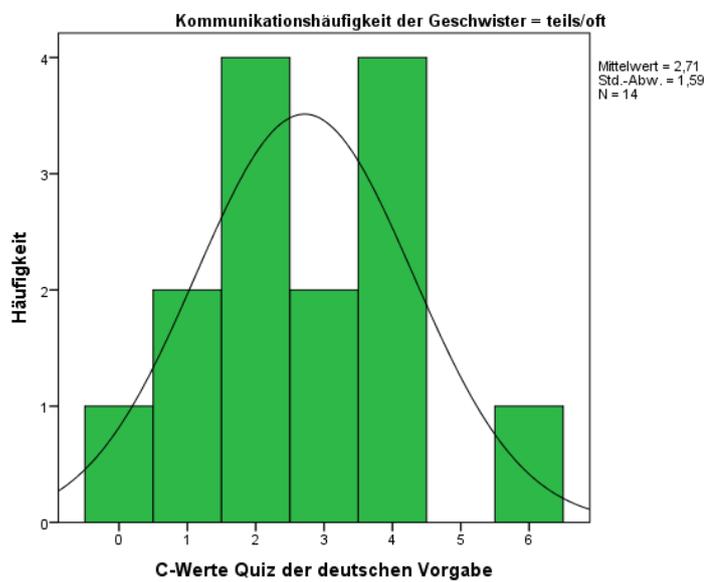
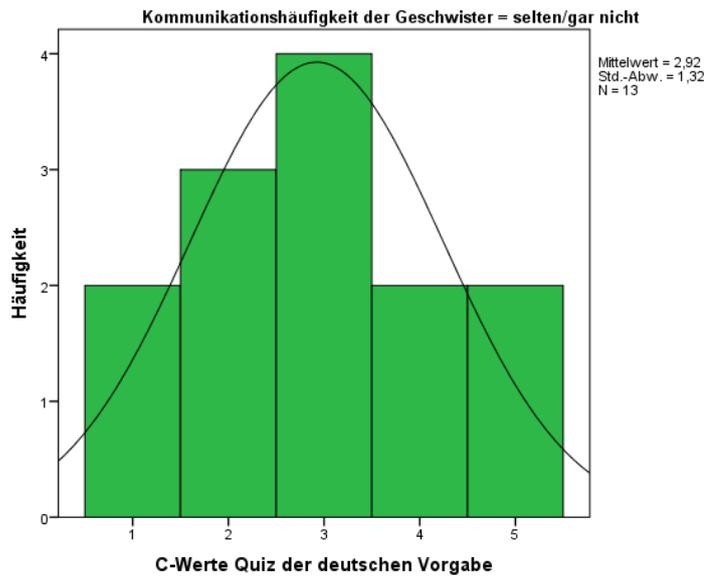


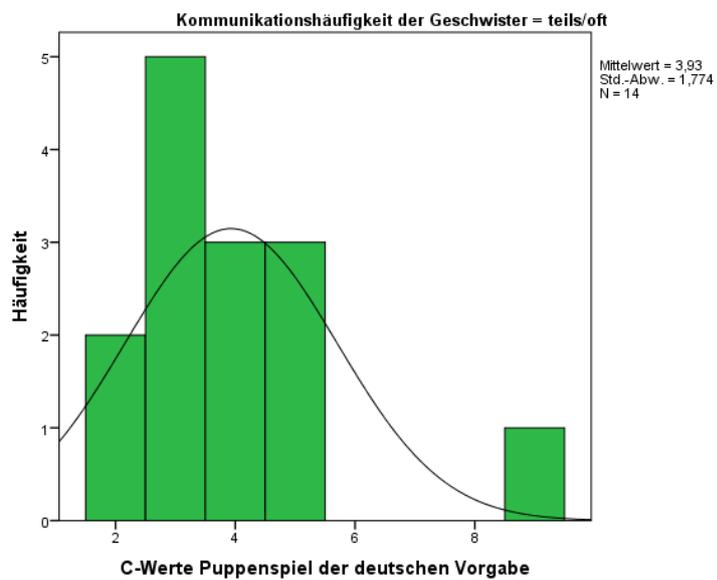
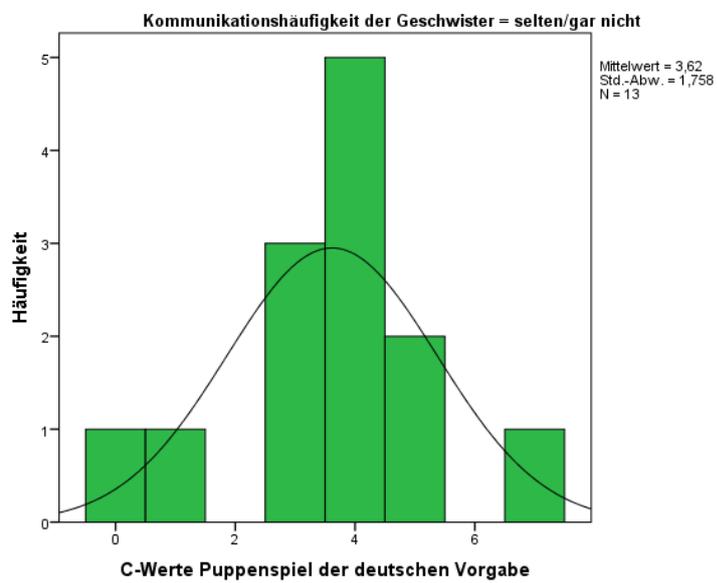
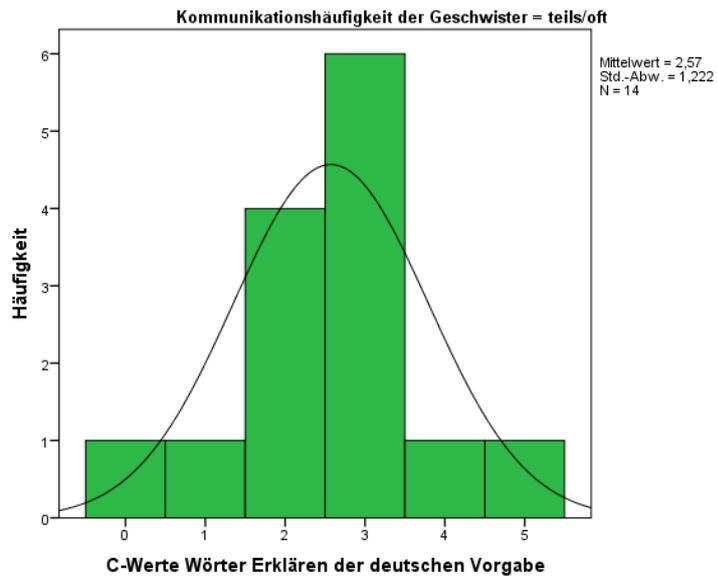




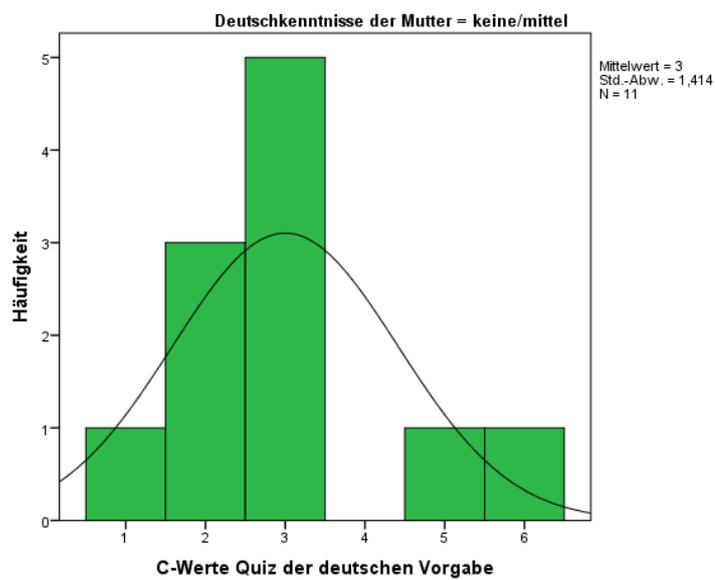
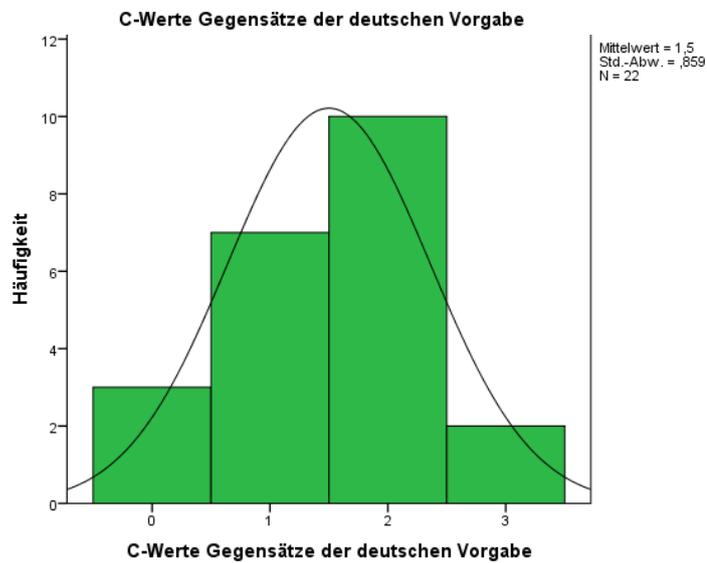
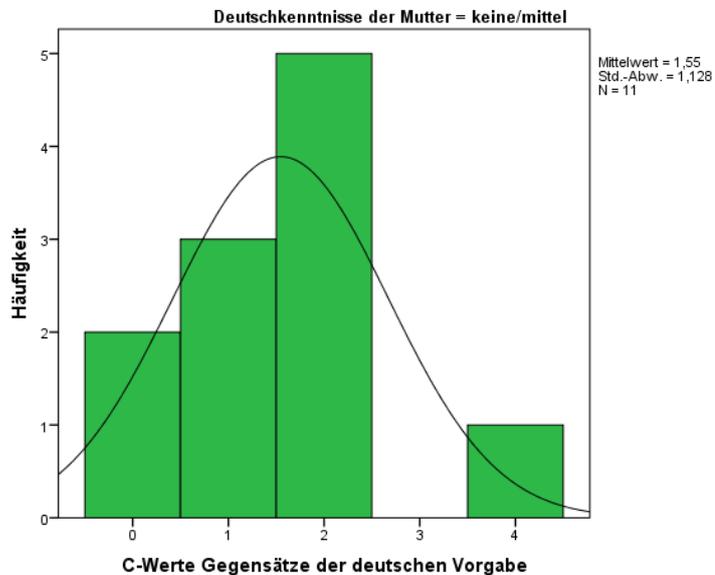


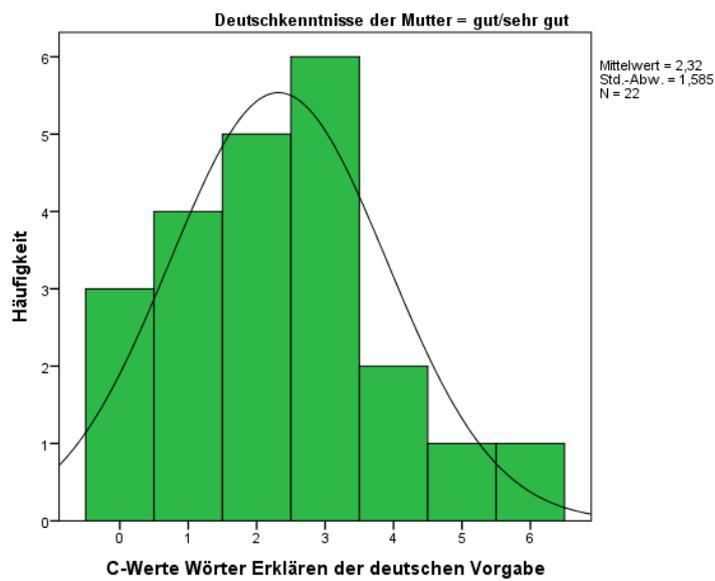
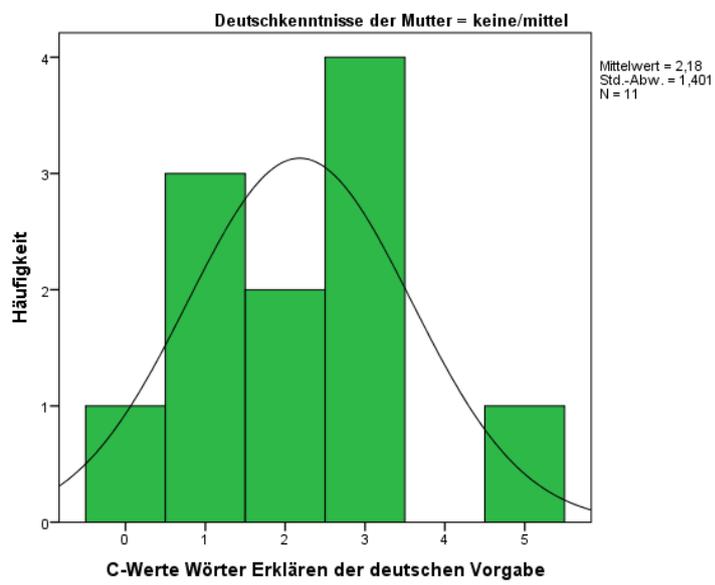
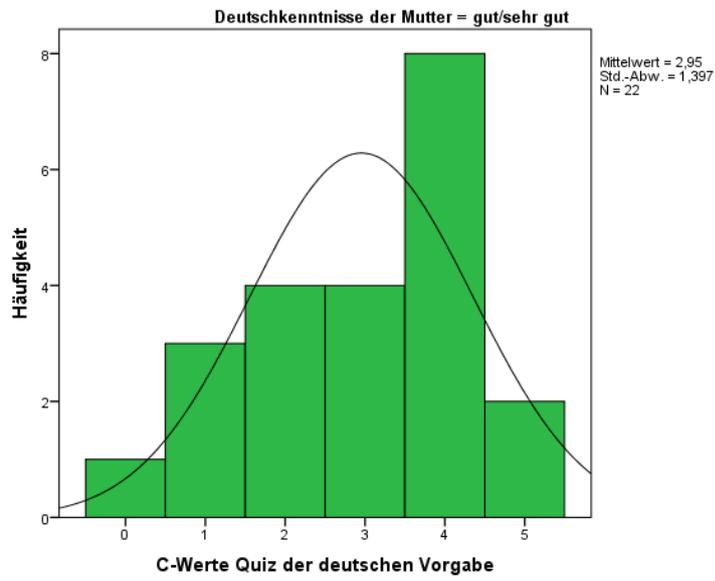


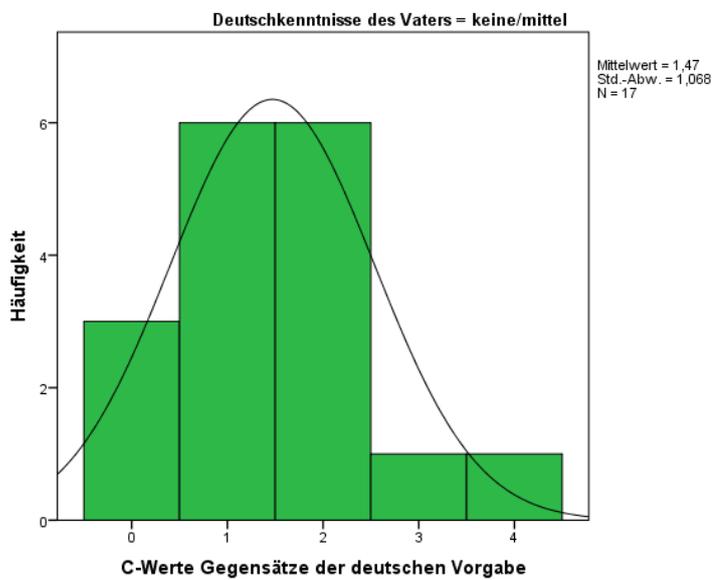
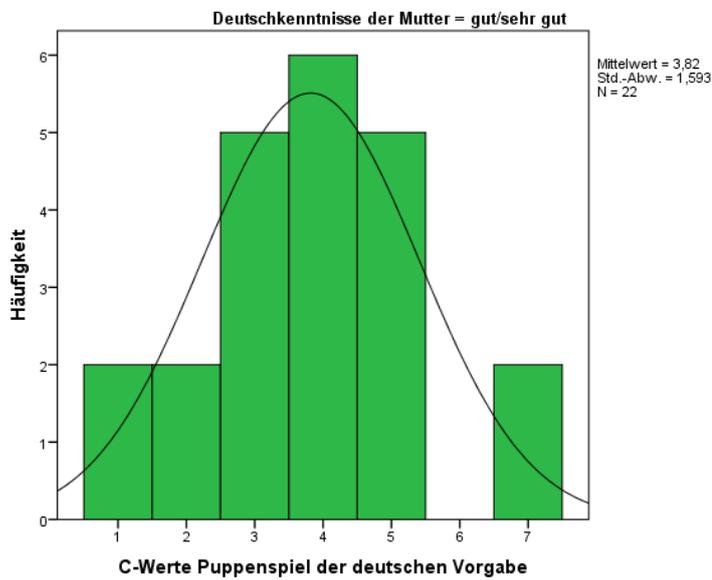
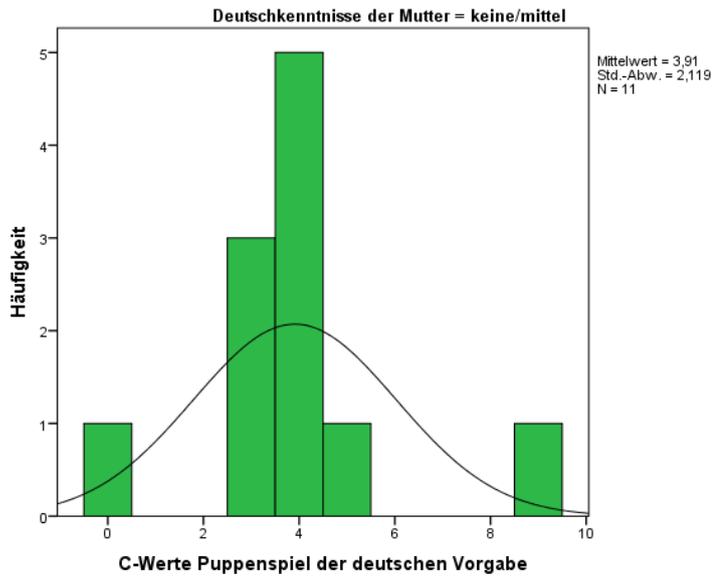


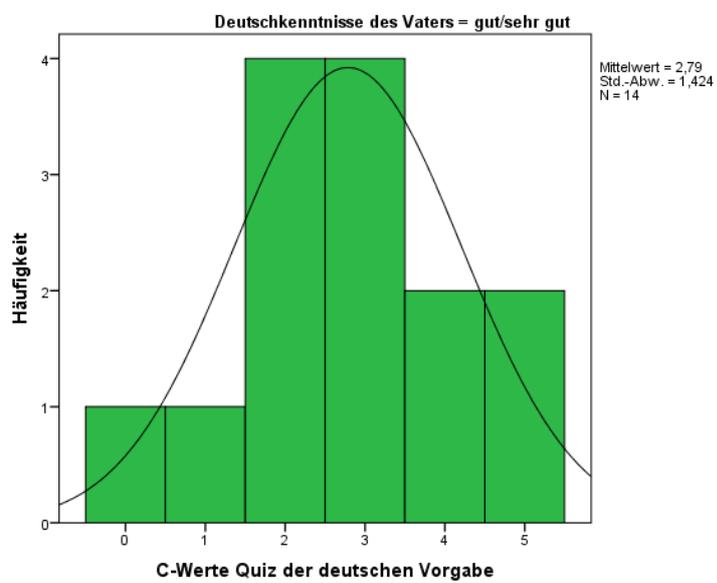
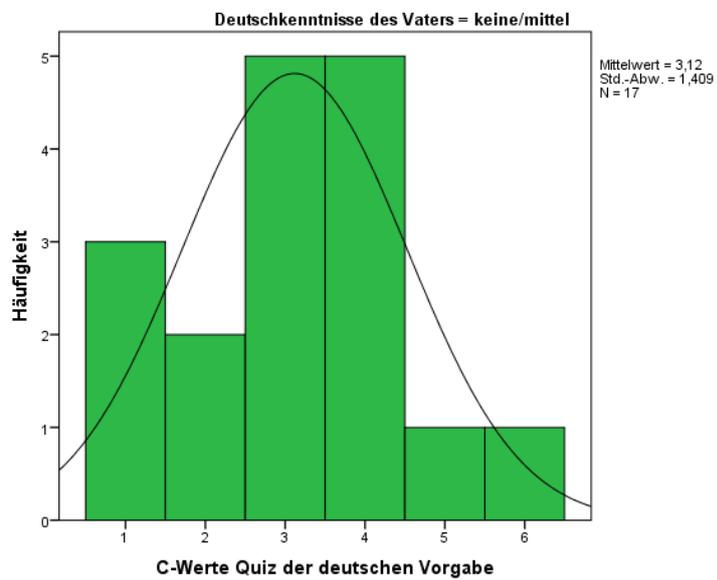
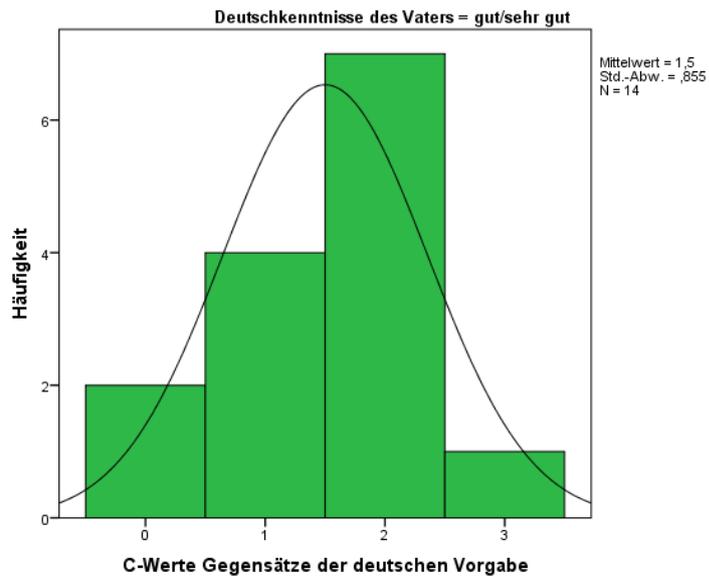


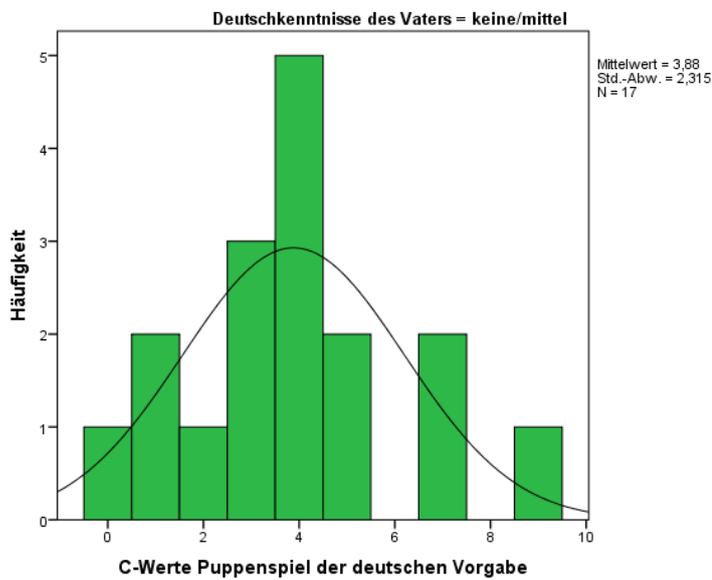
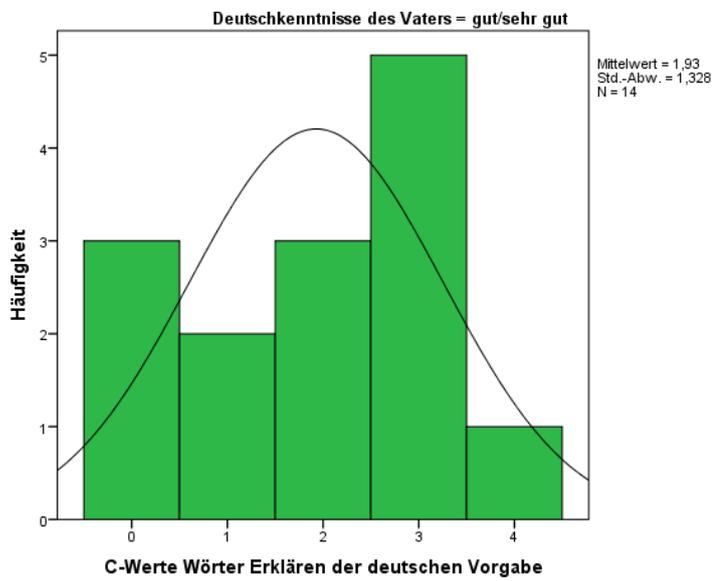
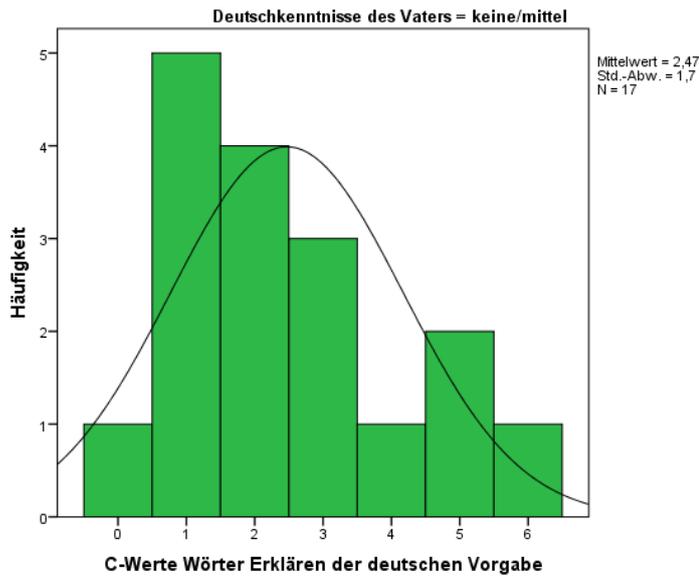
Normalverteilung der einzelnen Subtests: Deutschkenntnisse der Eltern

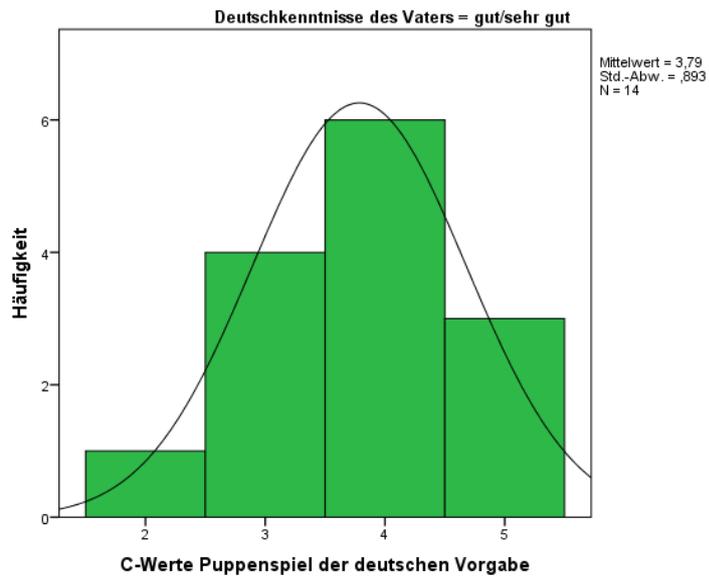




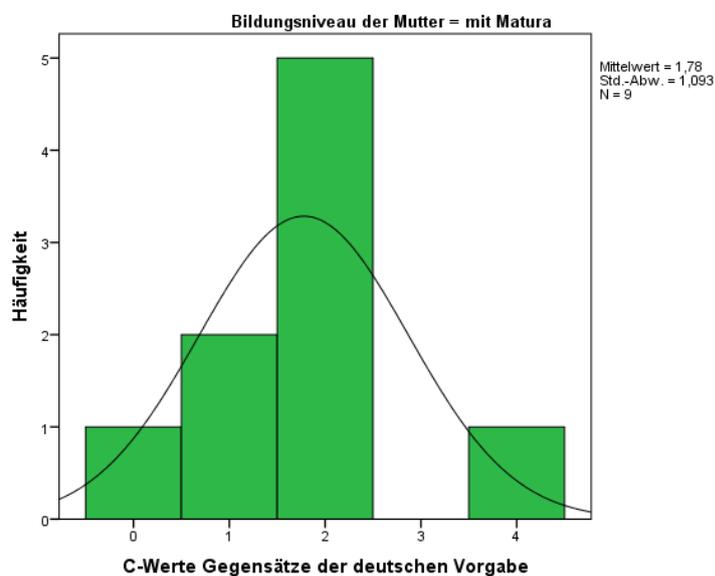
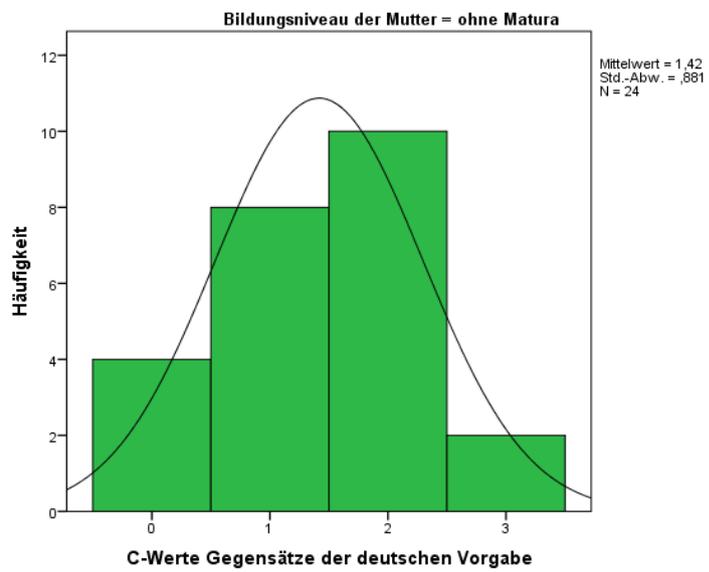


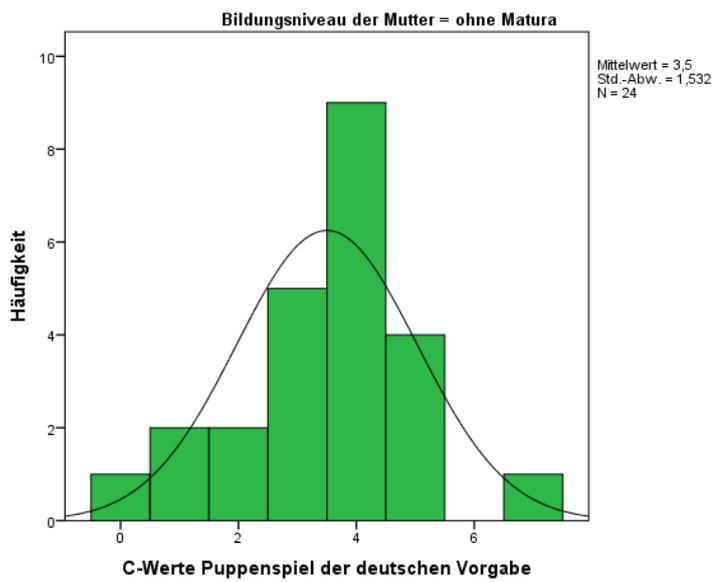
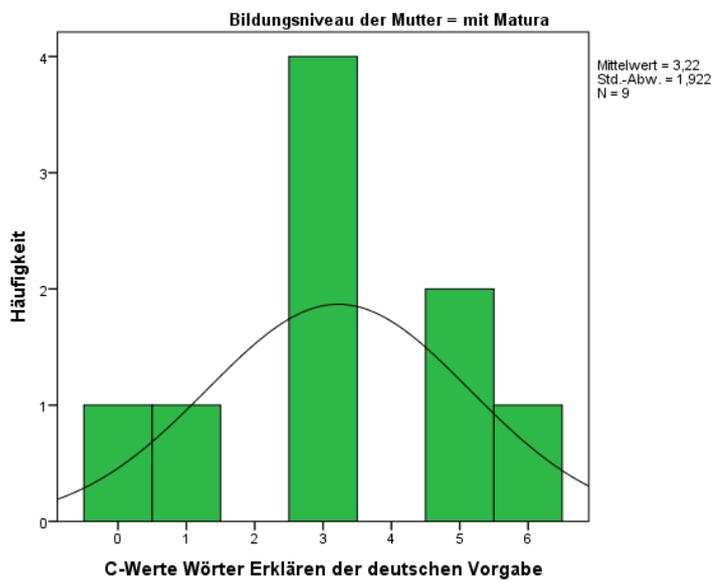
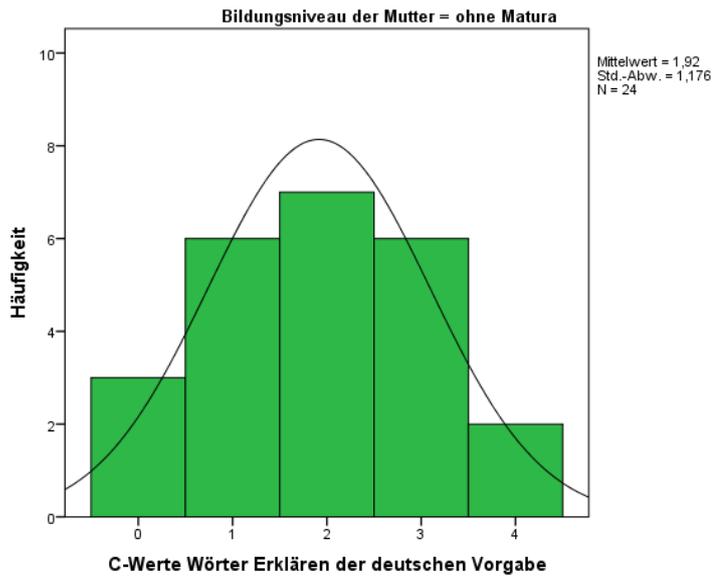


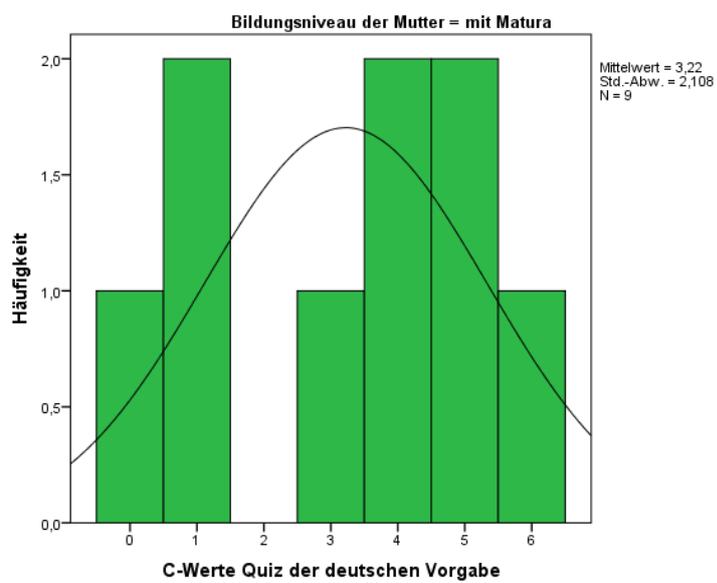
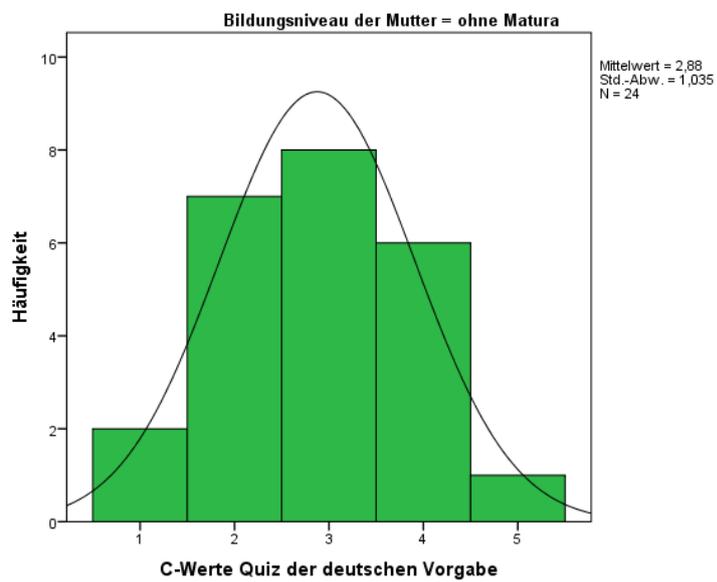
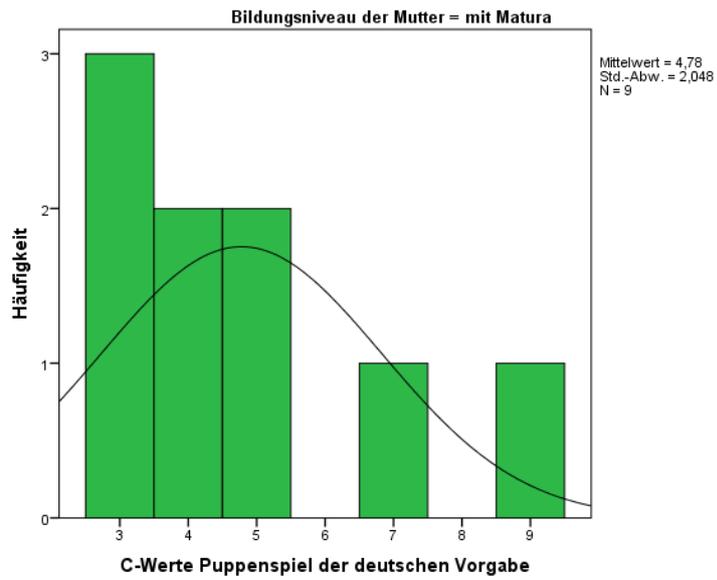


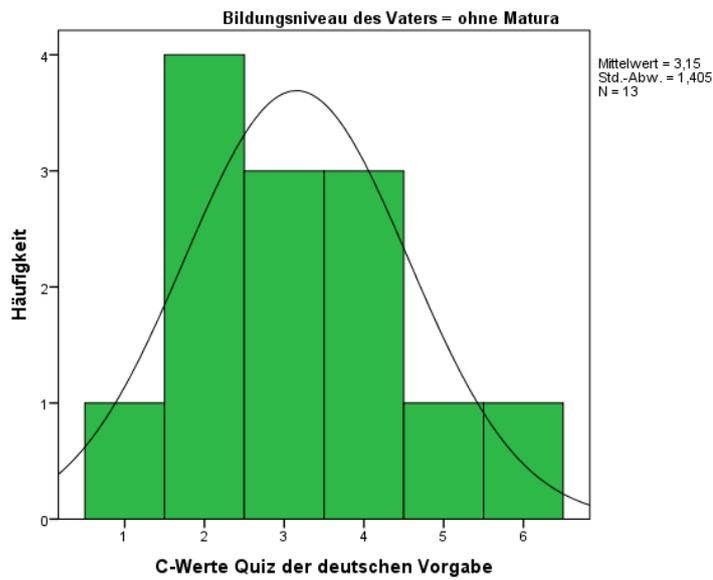
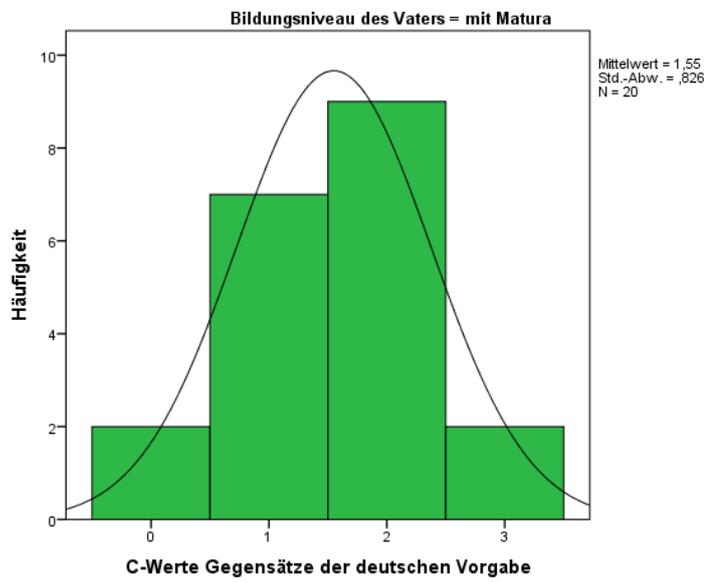
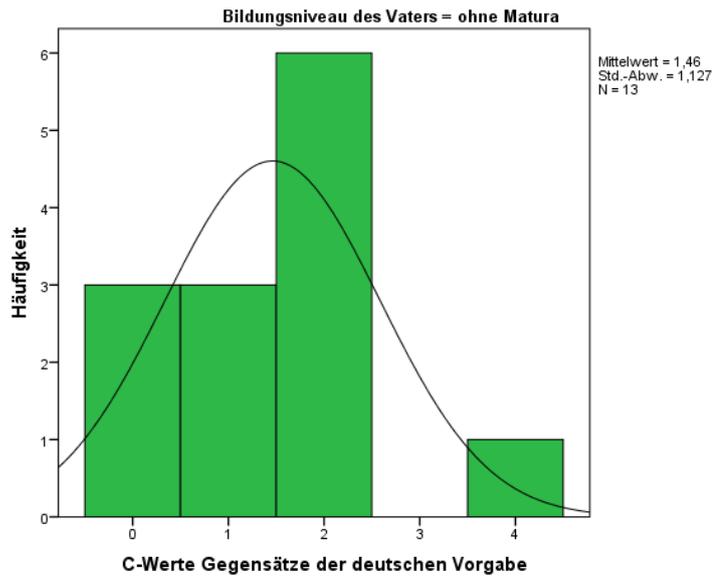


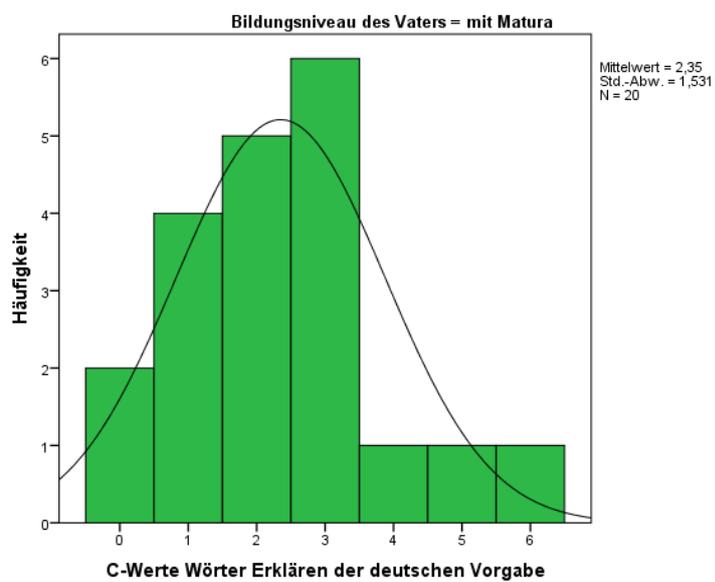
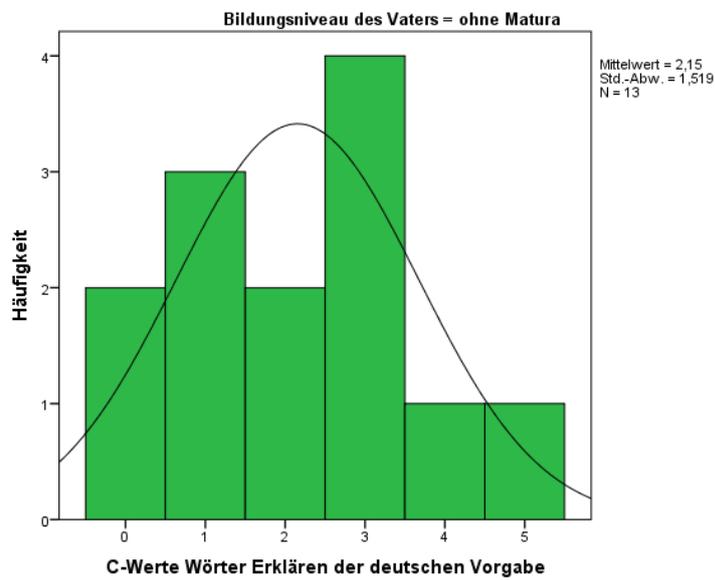
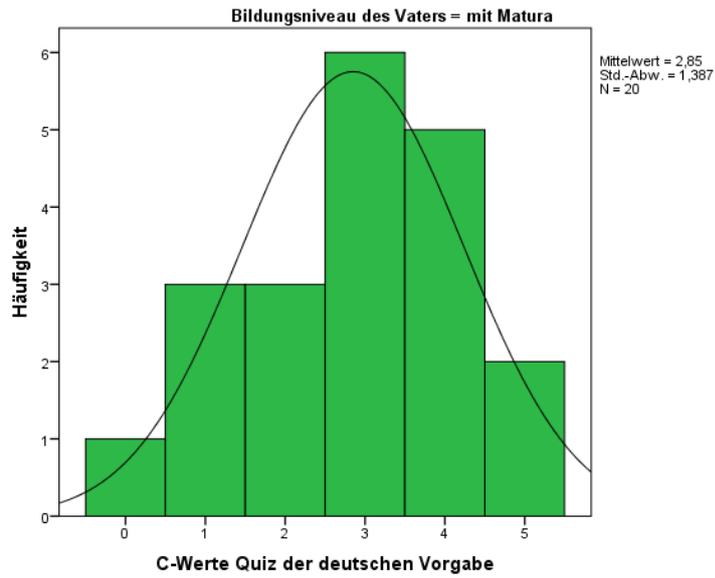
Normalverteilung der einzelnen Subtests: Bildungsniveau der Eltern

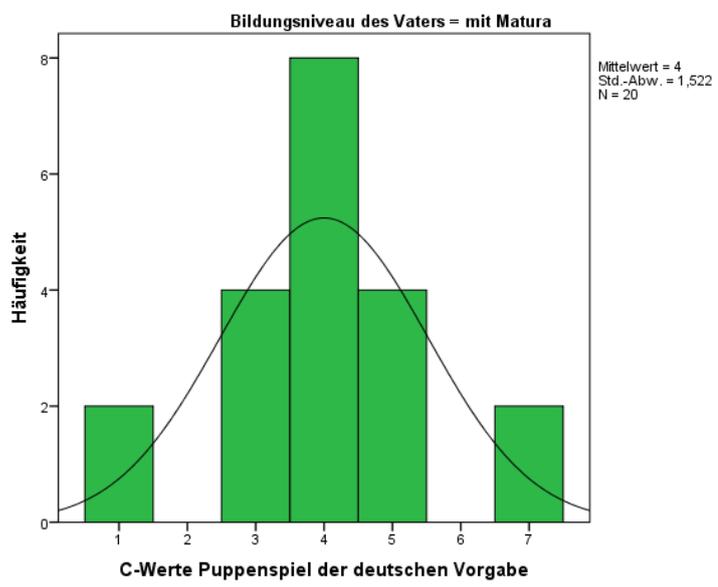
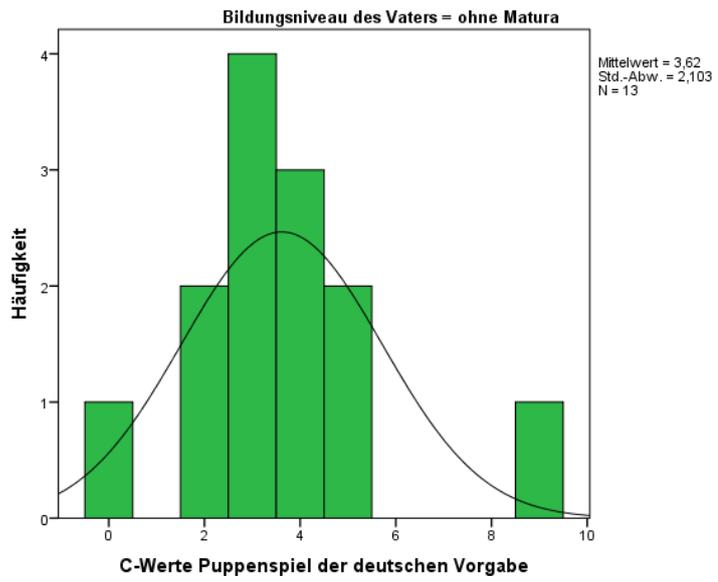












Überprüfung der Varianzhomogenität

Bildungsniveau der Eltern

	Levene-Test der Varianzgleichheit			
	Mütter		Väter	
	F	Signifikanz	F	Signifikanz
C-Wert Gegensätze	,002	,965	1,094	,304
C-Wert Quiz	10,792	,003	,004	,952
C-Wert Wörter Erklären	1,994	,168	,034	,856
C-Wert Puppenspiel	,796	,379	-	-

Deutschkenntnisse der Eltern

	Levene-Test der Varianzgleichheit			
	Mütter		Väter	
	F	Signifikanz	F	Signifikanz
C-Wert Gegensätze	,470	,498	,504	,483
C-Wert Quiz	,572	,455	,005	,943
C-Wert Wörter Erklären	,208	,652	,896	,352
C-Wert Puppenspiel	-	-	4,936	,034

Kommunikationshäufigkeit der Eltern und Geschwister

	Levene-Test der Varianzgleichheit					
	Mütter		Väter		Geschwister	
	F	Signifikanz	F	Signifikanz	F	Signifikanz
C-Wert Gegensätze	,002	,966	,973	,332	-	-
C-Wert Quiz	1,145	,293	1,020	,321	-	-
C-Wert Wörter Erklären	2,397	,132	,116	,736	,977	,332
C-Wert Puppenspiel	5,238	,029	,747	,394	,004	,952

Zusammenfassung

Nach dem bisherigen Forschungsstand haben die Geschwisteranzahl, Kindergartenbesuchsdauer, Kommunikationshäufigkeit auf Deutsch, das Bildungsniveau und die Deutschkenntnisse der Eltern einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Kinder. Daher war das Ziel dieser Arbeit den Entwicklungsstand von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in Wien, in Abhängigkeit der genannten Faktoren, zu untersuchen.

Hierzu wurde der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) eingesetzt. Um die Leistungen der Kinder in der Muttersprache und der Sprache des Aufnahmelandes zu vergleichen, wurde der sprachabhängige Teil des WET in die türkische Sprache übersetzt. Für diese Untersuchung wurden 33 Kinder zwischen 3 bis 5,11 Jahren aus verschiedenen Vereinen in Wien getestet.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden der t-Test für abhängige und unabhängige Stichproben und Korrelationen angewandt.

Im Widerspruch zur Literatur gab es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen der Kinder und der Kindergartenbesuchsdauer so wie der Geschwisteranzahl.

Bei der Kommunikationshäufigkeit auf Deutsch und den Deutschkenntnissen der Eltern konnte kein signifikanter Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Kinder festgestellt werden.

Beim Bildungsniveau der Eltern konnte nur bei Müttern mit Matura im Subtest *Wörter Erklären* ein positiver Einfluss nachgewiesen werden.

Abstract

According to previous researches has the duration of preschool attendance, numbers of siblings, communication frequency in German, educational level of parents and German language skills of parents a positive influence on the language skills of children. Therefore, the aim of this work was to explore the development of children with a Turkish background in Vienna, depending on the factors mentioned above.

For this purpose the "Wiener Entwicklungstest" (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2012) was used. The language-dependent part of the WET was translated into Turkish to compare the performance of children in their mother tongue and in German. For this study were 33 children between 3 to 5.11 years examined.

To reply the questions a dependent and independent samples t-test was used and correlations.

The results show that in the contrary to the research there were no significant relationships between the mentioned factors and the language skills of the children.

Only the educational level of the mother had a positive influence on the results of the subtest "*Wörter Erklären*".

The outcome of the language-dependent subtests showed that the children had a significantly better performance in the subtests "*Quiz*" and "*Puppenspiel*" in Turkish language.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Tugba Koc
Geburtsdatum: 16.02.1984
Familienstand: Verheiratet
E-Mail: htk185@gmail.com

Schulbildung

1990 - 1994	Volksschule 1150 Wien
1994 - 2003	Bundesrealgymnasium 1070 Wien
2003 - 2005	Studium Humanmedizin, Medizinische Universität Wien
seit 2005	Studium der Psychologie an der Universität Wien
Juli 2009	Abschluss des ersten Studienabschnitts

Zusätzliche Ausbildung

Oktober 2011 – Juni 2012	Praktikum bei der Österreichischen Autistenhilfe
SS 2008	Student Mentor im Rahmen des Projekts „Cascaded Blended Mentoring“