



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Erfassung sprachlichen Verhaltens beim frühen Zweitspracherwerb im multilingualen Setting Kindergarten

Eine Analyse ausgewählter Publikationen im Hinblick auf die Erarbeitung eines Kategoriensystems zur Auswertung des Sprachverhaltens von Pädagoginnen und Kindern unter dem Aspekt sprachlicher Förderung.

Verfasserin

Caroline Scherzer

gemeinsam mit

Katharina Pfeiffer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit entstand im Rahmen des interdisziplinären Wiener Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. Die Projektleitung beauftragte uns mit der Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse sprachlicher Äußerungen von Pädagoginnen und Kindern. Kernstück dieser Diplomarbeit ist eine Metaanalyse vier ausgewählter Studien, welche die Basis für die Entwicklung des Kategoriensystems darstellt. Der Fokus dieser Analyse lag auf den in den Studien angewandten Kategorien. Außerdem gingen wir der Frage nach, welche Aspekte sprachlichen Verhaltens die ausgewählten Autorinnen und Autoren als sprachförderlich erachten. Die Metaanalyse brachte eine Vielzahl an Kategorien hervor, aus welchen – unter Berücksichtigung der Anforderungen und Ressourcen des Projekts – eine Auswahl getroffen wurde. In komparatistischer und konstruierender Vorgehensweise konnten ausgewählte Kategorien der Studien modifiziert und neue Kategorien entwickelt werden. Diese Kategorien wurden in ein Kodierungshandbuch überführt. Außerdem wurde ein Kodierungsbogen erstellt. Der Kodierungsbogen ermöglicht die Darstellung der erhobenen sprachlichen Daten in Form einer Partitur. In Zusammenarbeit mit Studierenden, die erste Probekodierungen vornahmen, und der Projektleitung wurden die Kategorien verfeinert. Das entwickelte Kategoriensystem wird im Wiener Projekt eingesetzt, um das sprachliche Verhalten von Kindern und Pädagoginnen sowie anderen Personen im mehrsprachigen Setting Kindergarten zu erfassen.

Abstract

This diploma thesis was written as a part of the Viennese Project with its German title „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Language Acquisition in a multilingual environment in kindergarten) at the University of Vienna, with the primary aim of understanding how the experience of second language learning and the enclosed expression of emotions affect the process of the second language learning. A part of this Project was the filming of four selected kindergarten children. In order to analyse these videos we developed a method. To this end, we selected four related studies and examined how the studies authors analysed their video material. Based on this analysis, we proposed a set of categories which we have then been further refined by the project team. By matching the categories with the specific requirements of the Viennese Project, we developed our category system. This *category system* has been successfully applied in the Viennese Project to analyse the language data of the video material.

Abkürzungsverzeichnis

Kita = Kindertagesstätte

ZNE = Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotskij (2002)

ZSE = Zweispracherwerb

DaZ = Deutsch als Zweitsprache

KGS = an das Kind gerichtete Sprache

Synonyme Wörter

Die ausgewählten Publikationen stammen aus dem deutschen Sprachraum. In Deutschland und Österreich gibt es zum Teil unterschiedliche Bezeichnungen für Berufe und Institutionen, die in unserer Diplomarbeit synonym verwendet werden.

Pädagogin (Österreich) = Erzieherin (Deutschland)

Kindergarten (Österreich) = Kindertagesstätte (Deutschland)

Anmerkung zur Diplomarbeit

Die vorliegende Diplomarbeit wurde zu zweit verfasst, da an uns der Auftrag herangetragen wurde ein Kategoriensystem zur Auswertung von sprachlichen Interaktionen zu entwickeln. Die Arbeit wurde in enger Kooperation verfasst. Einzelne Kapitel wie die „Analysen der Studien“ wurden getrennt voneinander geschrieben. Die Analyse der Studien Lengyel (2009) und Ricart Brede (2011) übernahm Katharina Pfeiffer, die Analyse der Studien von König (2006) und Albers (2009) erfolgte durch Caroline Scherzer.

Danksagung

Wir möchten an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, uns bei all jenen Leuten zu bedanken, welche uns auf unserem Weg begleitet und unterstützt haben.

Zunächst danken wir der Projektleitung des interdisziplinären Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. Die Teilnahme am Forschungsseminar, welches begleitend zum Wiener Projekt als Lehrveranstaltung an der Universität Wien angeboten wurde, ermöglichte uns einen umfangreichen Einblick in die einzelnen Schritte eines groß angelegten Forschungsprojekts.

An erster Stelle wollen wir Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler danken, welcher uns das Thema Spracherwerb näher brachte und uns durch vielfältige Anregungen unterstützt hat.

Eine große Unterstützung für unser beständiges Fortkommen im Schreibprozess war Fr. Mag. Regina Studener-Kuras MA, welche uns mit größtem Engagement und umsichtigen Rückmeldungen zu unseren Texten immer wieder aufs Neue motivierte.

Valentina Bruns BA möchten wir ebenso einen großen Dank aussprechen. Sie war eine wichtige Ansprechpartnerin, besonders für die Entwicklung des Kategoriensystems.

Wir bedanken uns bei unseren Gegenleserinnen und Studienkolleginnen und Kollegen für wertvolle Hinweise und Anregungen.

Dank gebührt auch dem Personal des Institutes für Bildungswissenschaft. Besonders möchten wir Fr. Ilse Schauhuber für aufmunternde Worte und ihre Hilfsbereitschaft danken.

Unseren Familien und Lebensgefährten wollen wir großen Dank aussprechen für ihre beständige Unterstützung auf unserem Weg zur fertigen Diplomarbeit. Wir danken auch unseren Freunden, die in den letzten Monaten oft auf uns verzichten mussten.

Zu guter Letzt wollen wir einander für die ausgezeichnete Zusammenarbeit danken, die uns über unsere Grenzen hinaus wachsen ließ.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
Abstract	2
Einleitung und Einführung in den Themenbereich	5
Zur Gliederung der Diplomarbeit	7
TEIL I: Zur Generierung der Forschungsfragen (Caroline Scherzer)	9
1 Anbindung des Forschungsvorhabens	9
2 Zur Entstehung der Forschungsfragen	11
2.1 Der Forschungsstand und die Forschungslücke	14
2.2 Ausweisung der Forschungsfragen	16
2.3 Die disziplinäre Anbindung	16
TEIL II: Die Analyse der Studien	19
3. Die Analyse der Studien (Katharina Pfeiffer)	19
3.1 Zur Auswahl der Studien	19
3.2 Zur Struktur der Analyse der Studien	21
4 Analyse der Studie von Lengyel (2009) (Katharina Pfeiffer)	24
4.1 Darstellung und Begründung der Kategorien von Lengyel (2009)	25
4.2 Überblick über die Studie von Lengyel (2009)	43
4.3 Zur Einschätzung von „Sprachförderlichkeit“	50
4.4 Resümee der Analyse der Studie von Lengyel (2009)	51
5 Analyse der Studie von Ricart Brede (Katharina Pfeiffer)	54
5.1 Darstellung und Begründung der Kategorien	55
5.2 Überblick über die Studie von Ricart Brede (2011)	74
5.3 Zur Einschätzung von „Sprachförderlichkeit“	81
5.4 Resümee der Analyse der Studie von Ricart Brede (2011)	82
6 Die Analyse der Studie von König (2006) (Caroline Scherzer)	86
6.1 Darstellung und Begründung der Kategorien von König (2006)	87
6.2 Überblick über die Studie von König (2006)	111
6.3 Zur Einschätzung von „Sprachförderlichkeit“	116
6.4 Resümee der Analyse der Studie von König (2006)	118
7 Die Analyse der Studie von Albers (2009) (Caroline Scherzer)	121
7.1 Darstellung und Begründung der Kategorien	121
7.2 Überblick über die Studie von Albers (2009)	131

7.3 Zur Einschätzung von „Sprachförderlichkeit“	138
7.4 Resümee der Studie von Albers (2009)	140
8 Versuch der Beantwortung der Forschungsfragen – Resümee der Analyse der vier ausgewählten Studien (Katharina Pfeiffer).....	141
8.1 Die Kategorien der analysierten Studien – Beantwortung der Forschungsfrage 1	145
8.2 Ergebnisse der Studien, die „sprachförderliches Verhalten“ benennen – Beantwortung der Forschungsfrage 3 (Caroline Scherzer)	148
8.3 Kategorien, die „sprachförderliches Verhalten“ erfassen – Beantwortung der Forschungsfrage 2 (Caroline Scherzer)	150
8.4 Kategorienauswahl für das Wiener Projekt – Beantwortung der Forschungsfrage 4 (Caroline Scherzer).....	150
TEIL III: Zur Entwicklung des Kategoriensystems	154
9. Das Kategoriensystem des Wiener Projekts (Caroline Scherzer)	154
9.1 Zur Methode der Entwicklung des Kategoriensystems	154
9.2 Der Kodierungsvorgang.....	156
9.3 Das Kategoriensystem – Darstellung und Begründung der Kategorien (Katharina Pfeiffer)	162
9.4 Zusammenfassung.....	172
10 Ertrag der Diplomarbeit und pädagogische Relevanz	173
11 Ausblick	174
Literaturverzeichnis	176
Abbildungsverzeichnis.....	191
Anhang.....	192
Anhang 1: Kodierungsbogen	192
Anhang 2: Kodierungshandbuch	193
Anhang 3: Beobachtungsraster König (2006)	206
Anhang 4: Fallstudie „Alexander“ Albers (2009)	211
Anhang 5: Lebensläufe.....	217

Einleitung und Einführung in den Themenbereich

Laut Statistik Austria stammt jedes vierte Kind, das eine österreichische institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besucht, aus einer nicht-deutschsprachigen Familie. In Wien ist der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache mit 51,0 Prozent am Höchsten (Statistik Austria 2011, 13). In den Wiener Kindergärten kann es daher zu einer großen sprachlichen Vielfalt in einzelnen Kindergartengruppen kommen. Die Kleinkinder verbringen einige Stunden am Tag in einer Gruppe von bis zu 25 Kindern mit meist einer Kindergartenpädagogin und einer Assistentin¹ (vgl. Wiener Kindergärten 2011). Dabei stehen sie vor der Aufgabe, die Sprache des österreichischen Bildungssystems, in diesem Fall Deutsch, zu erwerben. Dieser Spracherwerbsprozess vollzieht sich zu einem großen Teil in einem Umfeld sprachlicher Heterogenität. Dadurch kommt die Frage auf, in welcher Weise sich der Zweitspracherwerbsprozess in einem heterogenen Sprachumfeld vollzieht. Beziehungsweise in welcher Form der Zweitspracherwerb generell stattfindet, wenn davon auszugehen ist, dass ein Großteil der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch spricht. Diesen Fragen kann in Form einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung nachgegangen werden.

In Deutschland und Österreich ist der Erst- und Zweitspracherwerb sowie dessen Förderung zunehmend Thema wissenschaftlicher und politischer Diskussionen. List schreibt in einem Artikel zur „Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita“: „Die Diskussion ist indessen überall soweit vorangeschritten, dass Einigkeit darüber herrscht, der Erwerb der mündlichen Verfügung über die Landessprache durch Migrantenkinder müsse *vor dem Schulbeginn* angebahnt werden“ (List 2007, 8) Des Weiteren führt List an, dass es „gegenwärtig gerade zu dieser *spezifischen frühen und sukzessiven Sprachlernsituation* keinen Fundus an *direkt einschlägigen* gesicherten *grundlagenwissenschaftlichen* Erkenntnissen darüber gibt, wie Förderung denn hier umzusetzen sei“ (ebd.).

Zahlreiche Studien setzten sich mit der Thematik Sprache und Sprachförderung auseinander. Viele dieser Studien wurden zur Evaluation von Sprachfördermaßnahmen durchgeführt (vgl. z.B.: Gasteiger-Klicpera u. a. 2010; Kammermeyer u.a. 2011; Tracy [2011]; Koch u. a. 2011). Studien im Rahmen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung wurden bezogen auf die Stichprobe der Untersuchung bislang eher groß angelegt. Vereinzelt lassen sich auch Einzelfallstudien finden (z.B.: Montanari 2007).

¹Da in österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen vorwiegend Frauen beschäftigt werden (vgl. Statistik Austria 2011), wird in dieser Arbeit die weibliche Form verwendet. Männer, so sie in einem Kindergarten tätig sind, sind ebenfalls gemeint. In direkten Zitaten wird die Schreibversion des Autors übernommen.

An der Universität Wien wird seit dem Jahr 2010 das interdisziplinäre Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ durchgeführt. Ziel des Projekts ist es, Erkenntnisse über den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Erst- und Zweitsprache im Kindergarten zu gewinnen und „Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher Entwicklung von Kindern vor dem Hintergrund lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Kindergarten zu ermitteln“ (<http://www.forschungskindergarten.at/projekt/ziele>, 12.03.2011).

Für alle Autoren der eben genannten Studien stellte beziehungsweise stellt sich die Frage, wie die verbalen und nonverbalen Daten ausgewertet werden können.

Parallel zum Forschungsprojekt wurde an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft ein begleitendes Forschungsseminar angeboten, in welchem wir uns auch mit dieser Frage auseinandersetzten. Im Rahmen unserer Teilnahme an dieser Lehrveranstaltung, welche unter dem Titel „Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung“ angeboten wurde, bekamen wir die Möglichkeit bei der Datenerhebung aktiv mitzuwirken. Des Weiteren erfolgte die Beschäftigung mit Literatur über den Erst- und frühen Zweitspracherwerb. Zudem wurde es den Studierenden ermöglicht, bei der Datenerhebung einerseits der Videos und andererseits bei den Beobachtungen der Young Child Observation tätig zu sein. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material ergab sich für uns außerdem eine Teilnahme an den Besprechungen der Protokolle der Young Child Observation.

Aufgrund der Möglichkeit im Rahmen dieses Forschungsprojekts eine Diplomarbeit zu verfassen, stellten wir uns die Frage, wie die videoerhobenen Daten des Wiener Projekts ausgewertet werden können.

Im Wiener Projekt musste daher ein Auswertungssystem für die videoerhobenen Daten entwickelt werden. Aus diesem Grund wurde an uns der Auftrag herangetragen, bestehende Studien hinsichtlich ihrer Auswertungssystematik und zugrundeliegenden Kategorien zu sichten. Auf Basis dieser Sichtung und einer Analyse von ausgewählten Studien sollte ein „Auswertungssystem“ für die videoerhobenen Daten des Wiener Projekts entwickelt werden. Dieses „Auswertungssystem“ wird in der vorliegenden Diplomarbeit als „Kategoriensystem“ bezeichnet.

Zur Gliederung der Diplomarbeit

Die vorliegende Diplomarbeit gliedert sich in drei Teile, deren Inhalte nun vorgestellt werden.

Teil I Zur Generierung der Forschungsfragen

Im ersten Kapitel wird das interdisziplinäre Wiener Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ dargestellt. Das erste Kapitel beinhaltet eine nähere Beschreibung des Projekts sowie der eingesetzten Methoden, um später auf die Anforderungen eingehen zu können, welche für das Auswerten der im Projekt erhobenen Daten relevant sind. Der Fokus der Projektbeschreibung liegt besonders auf den videoerhobenen Daten und der möglichen weiteren Verwendung der Protokolle der Young Child Observation. Die Darstellung soll Einblick in die Datenerhebung und damit einhergehende Vorentscheidungen sowie den Projektverlauf geben. Dieses Vorgehen erscheint notwendig, da die Vorentscheidungen, welche vom Projektteam getroffen wurden, die Entwicklung eines Auswertungssystems maßgeblich beeinflussen. Im zweiten Kapitel wird die Entstehung des Diplomarbeitsvorhabens erläutert. Dieses Kapitel umfasst eine knappe Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und der Forschungslücke, die Hinführung zu den Forschungsfragen sowie die disziplinäre Anbindung der Diplomarbeit.

Teil II Die Analyse der Studien

Kernstück dieser Diplomarbeit stellt eine Studiendarstellung sowie eine Analyse im zweiten Teil dar. Der Fokus der Analyse der Studien liegt auf den Systematiken, mit deren Hilfe die Autorinnen und Autoren ihr Datenmaterial auswerteten. Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit bezeichnen wir diese als „Kategoriensysteme“. Das primäre Interesse gilt demnach den in den Studien verwendeten „Kategorien“. Um den Anforderungen der Entwicklung eines „Kategoriensystems“ gerecht zu werden, erfolgte eine Auswahl der Publikationen hinsichtlich der Methode der teilnehmenden Beobachtung beziehungsweise der Videografie, da im Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ mit Videografie gearbeitet wurde, welche eine gewisse Ähnlichkeit zur teilnehmenden Beobachtung aufweist. Von besonderem Interesse für das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit sind Studien, in welchen zudem ein „Kategoriensystem“ zur Auswertung eingesetzt wurde. Die Studien werden nach einer bestimmten Systematik dargestellt und analysiert. Ziel der Arbeit ist es, einerseits ausgewählte Studien hinsichtlich ihres „Kategoriensystems“ darzustellen und Begründungen auszuweisen, wieso sich die Autoren der einzelnen Studien für eben diese Kategorien entschieden haben. In einem Resümee der

vier analysierten Studien werden jene Kategorien der Studien gefiltert, welche für das Wiener Projekt lohnenswert und realisierbar erscheinen.

Teil III Zur Entwicklung des Kategoriensystems

Im dritten Teil der Diplomarbeit wird die Entwicklung des Kategoriensystems und der Kategorien des Wiener Projekts dargestellt. Dieses wurde zur quantitativen Erfassung von sprachlichen Äußerungen entwickelt. Es soll exploriert werden, welches sprachliche Handeln im mehrsprachigen Setting Kindergarten stattfindet, bevor förderliche Aspekte untersucht werden können (vgl. Ehlich/Rehbein 1983, 8). Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte in enger Zusammenarbeit mit der Projektleitung.

TEIL I: Zur Generierung der Forschungsfragen (Caroline Scherzer)

Das zunehmende Vertrautwerden mit Literatur und Studien zum Thema Spracherwerb im Kontext von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit brachte eine Fülle an Themen hervor.

Eine forschungsmethodische Auseinandersetzung mit aus Studien gewonnenen Daten im Hinblick auf die Einbindung in das Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ führte zum Entschluss eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen. Im Teil 1 der vorliegenden Diplomarbeit wird das Wiener Projekt vorgestellt, wobei der Fokus besonders auf den Methoden der Videografie und der Young Child Observation liegt. Dies erfolgt um die Anbindung der Diplomarbeit an das Wiener Projekt zu verdeutlichen. Anschließend wird im Teil 1 der Forschungsstand, die Forschungslücke und schließlich die Forschungsfragen dargelegt. Des Weiteren wird die disziplinäre Relevanz der Diplomarbeit erörtert.

1 Anbindung des Forschungsvorhabens

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen des interdisziplinären Wiener Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ verfasst. Im folgenden Kapitel wird das Forschungsdesign dieses Projekts kurz dargestellt.

Im Fokus der Untersuchung stehen zwei Wiener Kindergärten. Beide Kindergärten weisen einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf.

Die Projektstruktur des Wiener Projekts umfasst insgesamt vier Ebenen:

1. Erhebung eines Sprachenprofils der ausgewählten Wiener Kindergärten.
2. Durchführung einer Weiterbildung der Kindergartenmitarbeiterinnen.
3. Elternbegleitung findet statt.
4. Durchführung von Einzelfallstudien.

(Projekthomepage: <http://www.forschungskindergarten.at/projekt>, 21.02.2012)

Im Zentrum des Projekts steht folgende Forschungsfrage:

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

Ein Schwerpunkt der Untersuchung liegt demnach auf der Bedeutung von Beziehungserfahrungen unter dem Aspekt der Affektregulation für den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Kindergarten. Um diesem Forschungsinteresse nachzugehen, wurden Einzelfallstudien durchgeführt. Insgesamt wurden vier Projektkinder mit Türkisch als Erstsprache ausgewählt, die erst seit kurzem einen Wiener Kindergarten besuchen und über eher geringe Deutschkenntnisse verfügen.

Im Rahmen des begleitenden Forschungsseminars sollten zwei Formen von Beobachtungsmaterialien erhoben und ausgewertet werden. Diese unterschiedlichen Erhebungsmethoden sind Videografie und Young Child Observation und werden im folgenden Unterkapitel näher erläutert.

Die Kinder wurden im Zeitraum von Oktober 2010 bis Juni 2011 mittels der Young Child Observation beobachtet. Weiters wurden im gleichen Zeitraum pro Kind durchschnittlich elf Videoaufnahmen von strukturierten und unstrukturierten² Situationen im Kindergarten aufgezeichnet, wobei die Verfasserinnen der vorliegenden Diplomarbeit jeweils eines der vier Projektkinder filmten. Nähere Informationen zum Datenmaterial lassen sich im Projektbericht des Wiener Projekts finden (Datler u.a. 2012).

Videografie

Im Wiener Projekt wurde die Methode der Videografie eingesetzt, um vier Einzelfallstudien durchführen zu können. In jedem Kindergarten wurden von der Projektleitung zwei Kindergartengruppen ausgewählt. In zwei Kindergartengruppen wurde jeweils ein Kind im Alter von drei bis vier Jahren mit der Erstsprache Türkisch ausgewählt, in den anderen beiden Gruppen wurden Fokuskinder im Alter von fünf Jahren gewählt. Die Videoaufzeichnungen wurden von Studierenden der Universität Wien durchgeführt. Die Videoaufnahmen erfolgten mithilfe einer Handkamera im Abstand von zwei Wochen. „Um möglichst wenig technische Geräte zu verwenden und somit unauffälliger filmen zu können, wurde auf die Verwendung eines externen Richtmikrofons verzichtet (was in manchen Fällen zu einer schlechteren Tonqualität der Aufnahmen geführt hat)“, merken Datler u.a. (2012) an. Anschließend wurden die Daten nach HIAT-Konventionen³ mit Hilfe der Software „EXMARaLDA Partitur Editor“ transkribiert. Geschult wurden zwei Studierendengruppen der Universität Wien, wobei zwölf Studierende ausschließlich deutschsprachige Sequenzen

² „Unstrukturiert“ bedeutete für die Kameraführerinnen, dass etwa 60 Minuten aufgenommen wurden, die den normalen Kindergartenalltag darstellen sollten. Die „strukturierten“ Aufnahmen zeigen eine von der Pädagogin geplante Aktivität.

³ HIAT-Konventionen sind „halbinterpretative Arbeitstranskriptionen“ (<http://www.exmaralda.org/hiat/index.html>, 30.05.2012).

transkribiert und fünf weitere Studierende türkischsprachige Sequenzen transkribiert sowie auch übersetzt haben. Die Partiturschreibweise wurde gewählt, um auch die türkischen und anderssprachigen Aussagen abbilden zu können (vgl. Datler u.a. 2012).

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Methode der Videografie verfasste Huhn u.a. (2000), weshalb wir an dieser Stelle lediglich auf die Autoren verweisen.

Die YCO-Protokolle

Die vier ausgewählten Projektkinder wurden wöchentlich eine Stunde lang mit der Methode der „Young Child Observation (YCO)“ beobachtet. Die Methode der „Young Child Observation“ ist eine Weiterentwicklung der „Infant Observation“ Methode, welche ursprünglich von Esther Bick am London Tavistock Institute entwickelt wurde (Lazar, Lehmann, Häußler 1986, 185). Mithilfe der „Young Child Observation“ Methode erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Erleben und Verhalten von (Klein-)kindern. Im Rahmen des Wiener Projekts wurden vier Beobachter eingesetzt, die über Sprachkenntnisse in der türkischen als auch in der deutschen Sprache verfügen. Nähere Informationen zum Einsatz der YCO im Wiener Projekt siehe Projektbericht (Datler u.a. 2012), sowie die Diplomarbeit von Polzer (2012).

Die im Zuge der „Young Child Observation“ Methode entstandenen Protokolle der Beobachtungseinheiten wurden von den Studierenden als mögliche Datengrundlage für eine weitere Auswertung dieser erhobenen Daten gesehen. Aus diesem Grund sollte der Versuch unternommen werden, ein Kategoriensystem zu entwickeln, mit welchem auch die YCO-Protokolle ausgewertet werden können. Dieser Versuch ermöglicht eine „Vergleichbarkeit“ der videoerhobenen Daten mit den Daten, die aus den Beobachtungen der YCO-Gruppe entstanden sind. Mögliche Verzerrungen der Daten könnten durch den Vergleich der Video- und YCO-Daten mithilfe des Kategoriensystems identifiziert werden. Unter möglichen Verzerrungen verstehen wir die Anwesenheit einer Kamera und einer filmenden Person beziehungsweise einer männlichen⁴ beobachtenden Person.

2 Zur Entstehung der Forschungsfragen

Aufgrund unserer Mitarbeit bei der Datenerhebung der Videoaufnahmen und einer ersten Durchsicht der Videos beziehungsweise der Teilnahme an den Besprechungen der Young

⁴ Zwei der vier Beobachter im Rahmen des Wiener Projekts waren männlich. Aufgrund der geringen Anzahl an Männern im Kindergarten, könnte die Anwesenheit dieser eine stärkere Beachtung von Seiten der Kinder gefunden haben und demnach das Datenmaterial gewissermaßen verzerren.

Child Observation-Protokolle setzten wir uns intensiv mit der *Situation des Kindes* beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Kindergarten auseinander. Wie auch Niedergesäß (1989) beschreibt, entstand im Rahmen der Young Child Observation-Besprechungen der Eindruck, dass der Eintritt und der Besuch eines Kindergartens für Kinder und ihre Eltern von großer Bedeutung, da die Kinder meist zum ersten Mal über mehrere Stunden am Tag ohne ihre bisherigen Bezugspersonen zurechtkommen müssen. Kinder mit Migrationshintergrund stehen dabei vor einer weiteren Herausforderung: Sie müssen den Alltag im Kindergarten meistern und dies in einer Sprache, in der sie über nur geringe oder gar keine Kenntnisse verfügen. Der Mensch hat ein Grundbedürfnis nach Kommunikation und Interaktion. Interaktion wird als „Wiege der Sprachentwicklung“ beschrieben (Hamburger 1995, 141). Bereits im Säuglingsalter ist der Mensch fähig in Interaktion mit anderen zu treten und sich intentional zu äußern (ebd., 149). Daher erscheint es aus der Perspektive des Kindes notwendig, die Sprache, welche in der Institution Kindergarten gesprochen wird, zu erlernen, um am gemeinsamen Alltag teilhaben zu können.

Sprache nimmt – neben nonverbalen Interaktionen – eine wichtige Funktion ein (Böhm 2005, 608). Stellt man sich nun vor, dass ein Kind in den Kindergarten kommt und erkennt, dass es nicht oder kaum verstanden wird, weil die Reaktion des Interaktionspartners anders ist als erwartet, so könnte dies zu einer ersten Irritation führen. Wiederholt sich dieses Gefühl des Nicht-verstanden-Werdens wären Gefühle der Verunsicherung oder der Verzweiflung nachvollziehbar, welche zu Rückzugsstrategien des Kindes führen könnten. Erkennt das Kind jedoch, dass es Kinder oder andere Personen im Kindergarten gibt, die es verstehen, sei es aufgrund einer gemeinsamen Muttersprache, oder aufgrund von feinfühligem Verhalten des Interaktionspartners, könnte es sein, dass dieser Kontakt bevorzugt aufrechterhalten wird. Für das Kind mit Migrationshintergrund könnte es beim Zweitspracherwerb bedeutend sein, einerseits in verbale Interaktion mit der Pädagogin zu treten, um beispielsweise den Schutz eines Erwachsenen zu erfahren, aber auch um mit Peers zu kommunizieren, die womöglich deshalb besonders interessant sind, da manche von ihnen die gleiche Erstsprache sprechen. Der kontinuierliche Input verbaler Äußerungen wird in der wissenschaftlichen Fachliteratur zum Zweitspracherwerb als ein wesentlicher Faktor gesehen (vgl. Thoma, Tracy 2007, 74; Klein 1987, 53)

Im Zuge einer ersten Durchsicht der Videos verstärkte sich der Eindruck, dass die Fokuskinder des Projekts im Allgemeinen wenig in sprachlichem Austausch mit der Pädagogin, als auch mit den Peers treten. Diese Annahme wird durch Ergebnisse von Studien, wie die von König, Kontos und Tietze u.a. gestützt. König (2009, 123) verweist auf einige nationale und internationale Studien, welche belegen, „dass im Interaktionsverhalten

der ErzieherIn das bewusste sprachliche Handeln eine untergeordnete Rolle spielt“. Kontos (1999) ermittelte, dass ErzieherInnen lediglich 18 Prozent ihrer Arbeitszeit für anregende Kommunikation nutzen (Kontos 1999 zit. n. König 2009, 123). Auch Tietze u.a. (1998, 262f) stellten in einer Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten fest, dass die beobachteten Kindergartenkinder 58 Prozent der beobachteten Zeit im Freispiel verbringen, während Aktivitäten, die von der Erzieherin angeleitet werden, nur 13 Prozent der Zeit, welche ein Kind im Kindergarten verbringt, ausmachen. Peer-Interaktion konnte in dieser Studie in 55 Prozent der Beobachtungszeit festgestellt werden (ebd.). Diese Ergebnisse zeigen, dass der Anteil, in der sich die Pädagogin sprachlich an ein Kind wendet, sehr gering ist im Vergleich zu dem Anteil, in welchem das Kind in Interaktionen mit den Peers eingebunden ist.

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse liegt die Vermutung nahe, dass Kinder wenig sprachliche Anregungen durch Pädagoginnen und Peers im Kindergarten erhalten. Trotzdem wird der Kindergartenbesuch und damit einhergehende Interaktionen als wichtiger Faktor zum Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Bereich der Erst- und Zweitsprache angesehen (vgl. Becker 2006, 451; Niklas u.a. 2011, 116; Quay 2011).

Der Kindergarten gilt in Österreich als eine Bildungsinstitution, in der Sprachförderung stattfindet (Bildungsrahmenplan 2009, 14). Unter Sprachförderung wird eine gezielte Unterstützung des Spracherwerbs verstanden (Tenorth/Tippelt 2007, 688). Laut Albers (2009, 264) findet in Kindertageseinrichtungen ein ungesteuerter Zweitspracherwerb statt. Er versteht den Spracherwerb als einen „aktiven und regelgeleiteten Induktionsprozess“, bei welchem Kinder die Merkmale der Zielsprache durch Interaktionen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen erwerben (ebd., 76). Damit argumentiert Albers im Sinne interaktionistischer Spracherwerbstheorien, welche Bruner (1987) stark prägte. Wenn nun davon ausgegangen werden kann, dass sprachliche Kompetenzen in Interaktionen erlernt und gefestigt werden, ist es gerade deswegen von Interesse diese – wenngleich wenigen – sprachlichen Anregungen in Interaktionen sowie das gesamtsprachliche Verhalten der Pädagogin und der Kinder genau zu erfassen und zu analysieren.

2.1 Der Forschungsstand und die Forschungslücke

Wie bereits erwähnt, wird der Kindergarten als eine Institution verstanden, in der Sprachförderung stattfindet. Es gibt vielfältige Alltagsmeinungen, was unter „Sprachförderung“ verstanden wird. Daher erscheint es lohnenswert zu untersuchen, was in der wissenschaftlichen Fachliteratur dazu publiziert wurde.

Blickt man in Studien, welche sich mit der Thematik des frühen Zweitspracherwerbs im Kindergarten auseinandersetzen, fällt auf, dass die meisten Studien im Zuge der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen durchgeführt wurden.

Zahlreiche Autorinnen und Autoren beschäftigen sich in den letzten Jahren mit verschiedenen Fragen zum Thema Sprachförderung beziehungsweise der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten (vgl. Becker 2006; Jeuk 2006; Jeuk 2007; Montanari 2007, Schramm 2007; Dubowy 2008; Pusztai Nonn 2009; Beller u. Beller 2009; Gasteiger-Klicpera 2010; Leitner, Pintner 2010; Knapp u.a. 2010; Ricart Brede u.a. 2011, Fried/Briedigkeit 2011; Kammermeyer u.a. 2011; Koch u.a. 2010; Tracy u.a. [2011]; Niklas 2011; Soultanian 2011). Wenige Autorinnen und Autoren führten Einzelfallforschungen durch. Im Zuge der Recherche konnten wir lediglich die Studie von Montanari (2007) ausfindig machen. Montanari untersuchte acht Kinder unter Bezugnahme „linguistischer Kategorien“, wobei aus der Darstellung ihrer Studie nicht erkenntlich wird, wie die Autorin zu ihren Ergebnissen gelangte (Montanari 2007, 10). Für die vorliegende Diplomarbeit erscheint eine intensivere Auseinandersetzung mit der Studie von Montanari nicht notwendig.

Da es bislang keine Übersicht über Studien im Bereich des Zweitspracherwerbs im Kindergarten- (Vorschul)alter und deren Auswertungskategorien gibt, werden im Rahmen der Diplomarbeit vier ausgewählte Studien einer Analyse hinsichtlich ihrer Auswertungskategorien unterzogen. Ein weiterer Fokus wird dabei auf das sprachliche Verhalten gelegt, welches von den Autorinnen und Autoren als sprachförderlich angesehen wird.

König (2006) stellte in ihrer Studie fest, dass „derzeit kein Beobachtungsinstrument vorliegt, mit dessen Hilfe der Interaktionsprozess zwischen ErzieherIn und Kind differenziert auf seine Interaktionsformen hin untersucht werden kann“ (König 2006, 164).

Dennoch wird in vielen Studien mit der Methode der Videografie oder teilnehmenden Beobachtung gearbeitet (Gasteiger-Klicpera u.a. 2010; Koch und Jüttner 2010; Tracy [2011]; Kammermeyer 2011; Montanari 2007). Zur Methode der Videografie formulierten Huhn u.a.

(2000, 185) folgende kritische Bemerkung: „Es ist zwar inzwischen üblich, mit Video zu arbeiten, wenn das Verhalten von Kindern beobachtet werden soll, aber es gibt kaum Beiträge in der Methodenliteratur darüber, welche methodischen Probleme und Konsequenzen Videoaufzeichnungen beinhalten“. Ebenso äußerte sich Knoblauch (2004) kritisch gegenüber der Methode der Videografie. Er ist der Ansicht, dass es noch keine etablierten und erprobten „Methoden zur Analyse von Videodaten“ gibt (Knoblauch 2004, 123).

Aufgrund der Tatsache, dass im Bereich der Auswertungssystematiken Forschungsdesiderate existieren, versuchen wir mit der vorliegenden Diplomarbeit diese Lücke zu verkleinern.

Im Zuge der Durchsicht der Studien kamen wir zu der Erkenntnis, dass es bis dato kaum explizit begründete „Auswertungskategorien“ in Bezug auf die Erfassung sprachförderlicher Interaktionen im Kindergarten gibt. Diese Forschungslücke veranlasste das Projektteam dazu, uns mit dem Auftrag zu betrauen, ausgewählte Studien (Albers 2009, König 2006, Lengyel 2009, Ricart Brede 2011)⁵ einer Analyse hinsichtlich ihrer „Kategorienauswahl“ zu unterziehen und daraus ein „Kategoriensystem“ zu entwickeln, welches lohnenswert und realisierbar für die Auswertung der im Rahmen des Wiener Projekts erhobenen empirischen Daten ist.

⁵ Eine ausführliche Begründung warum gerade diese vier Studien ausgewählt wurden, lässt sich im Kapitel „Zur Auswahl der Studien“ finden.

2.2 Ausweisung der Forschungsfragen

Ausgehend von dem eben ausgewiesenen Forschungsdesiderat wurden drei Forschungsfragen entwickelt, die zu einer vierten Forschungsfrage hinführen:

1. *Nach welchen Kategorien wird in ausgewählten empirischen Studien das Vorkommen sprachlicher Verhaltensweisen in Interaktionen untersucht und wie wird diese Kategorienauswahl von den Autorinnen und Autoren begründet?*
2. *Welche dieser Kategorien, die in ausgewählten Studien angewandt wurden, dienen laut Angaben der Autorinnen und Autoren der Erfassung sprachförderlichen Verhaltens und wie begründen sie diese?*
3. *Welches sprachliche Verhalten in Interaktionen wird von ausgewählten Autorinnen und Autoren angesichts der Ergebnisse ihrer Studien als förderlich für den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Bereich der Erst- und/oder Zweitsprache angesehen und wie werden diese Ergebnisse begründet?*
4. *Der Einsatz welcher dieser Kategorien erscheint lohnenswert und realisierbar für das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ im Hinblick auf die Erfassung sprachlichen Verhaltens mittels eines Kategoriensystems?*

Lohnenswert – im Sinne der vierten Forschungsfrage – sind jene Kategorien, die anhand der Beantwortung der ersten drei Forschungsfragen ausreichend begründet sind, um sprachliches Verhalten in Interaktionen sowie förderliche Aspekte beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Erst- und Zweitsprache zu untersuchen. Realisierbar sind jene Kategorien, die auf das Datenmaterial des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ anzuwenden sind.

2.3 Die disziplinäre Anbindung

Die vorliegende Diplomarbeit wird im Rahmen des Prüfungsfachs Methoden/Methodologie verfasst. Die Entwicklung des Auswertungssystems des Wiener Projekts stellt einen Beitrag zur Methodenentwicklung im Bereich der Bildungswissenschaft dar.

Das Kategoriensystem des Wiener Projekts soll herangezogen werden, um Transkriptionen von Videoaufzeichnungen und Protokolle der Young Child Observation hinsichtlich konkreter

Forschungsfragen analysieren zu können. Der Schwerpunkt dieses Kategoriensystems liegt auf einer deskriptiven Untersuchung des allgemeinen Sprachverhaltens der Pädagogin und des Fokuskindes. Die sprachlichen Äußerungen des Kindes sind relevant, um auf dessen kommunikative Kompetenzen im Bereich der Erst- und/oder der Zweitsprache zu schließen. Dies soll beispielsweise folgende Fragen an das Material ermöglichen: Welche Sprechakte nützen Kinder beim Zweitspracherwerb und welche sprachlichen Strategien, wie beispielsweise Imitation, setzen sie ein, um den Alltag zu bewältigen? Darauf aufbauend könnte in einem nächsten Schritt danach gefragt werden, welche sprachlichen Interaktionen besonders motivierend sind, damit sich Kinder in der Zweitsprache verständigen.

Zuerst stellt sich allerdings die Frage, in welche sprachlichen Interaktionen ein Kind während eines Vormittages im Kindergarten eingebunden ist und welchen sprachlichen Input es in diesen Interaktionen bekommt, beziehungsweise wie es auf ihn reagiert.

Auf der Basis dieser Frage kann nach Faktoren gesucht werden, die sprachliche Äußerungen stimulieren. Die angeführten Fragestellungen bestärken das Interesse, das Sprachverhalten eines Kindergartenkindes mit geringen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch in einem Umfeld sprachlicher Vielfalt in Interaktionen mit der Pädagogin sowie anderem Personal des Kindergartens als auch mit Gleichaltrigen auf einer deskriptiven Basis zu untersuchen. Hierbei soll in einem grundlegenden Schritt untersucht werden, welcher Art die sprachliche Anregung der Pädagogin angehört. Dabei stellt sich unter anderem die Frage, welche sprachlichen Ausdrücke der Pädagogin ein Kindergartenkind im Laufe eines Tages im Kindergarten wahrnehmen kann? In diesem Sinne erscheint es bedeutend zu sein zu untersuchen, welche sprachlichen Äußerungen Pädagoginnen sowie anderes Personal im Kindergarten tätigen und wie sprachliche Interaktionen mit einem Fokuskind ablaufen. Die Pädagogin stellt, beispielsweise laut Pusztai Nonn (2010) und Albers (2009), einen geeigneten „linguokompetenten Partner“ dar, welcher dem Kind einen Rahmen zur Verfügung stellt, in dem es seine sprachlichen Kompetenzen verbessern und erweitern kann. Hinsichtlich des sprachlichen Verhaltens der Pädagogin erscheint es von Bedeutung, ob ihre sprachlichen Äußerungen überhaupt von sprachförderlicher Relevanz sind, im Sinne der in der wissenschaftlichen Fachliteratur genannten Strategien zur Sprachförderung, wie etwa Scaffolding⁶. Das allgemeine Sprachverhalten von Pädagoginnen erscheint bedeutend, da Montanari (2007) darauf verweist, dass Pädagoginnen zumeist ein subjektiv entwickeltes Konzept von Sprachförderung praktizieren, welches sich aus verschiedenen Sprachförderansätzen und ihren eigenen Erfahrungen speist.

⁶ Die Bedeutung der Strategien zur Sprachförderung, wie etwa Scaffolding, wird in der Diplomarbeit erläutert.

Trotz des Eindrucks der wenigen beobachteten sprachlichen Interaktionen in den Videos scheint eine genaue Untersuchung ebendieser Interaktionen relevant zu sein. Durch welche sprachlichen Äußerungen in Interaktionen der Zweitspracherwerbsprozess des Kindes eher angeregt und unterstützt werden kann und welche Kategorien diese Interaktionen zu erfassen vermögen, ist eine Frage, zu der es in der wissenschaftlichen Fachliteratur wenig explizite Aussagen gibt. Daher findet eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Frage im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit anhand der Hauptforschungsfragen statt.

TEIL II: Die Analyse der Studien

3. Die Analyse der Studien (Katharina Pfeiffer)

Im folgenden Kapitel wird zuerst die Auswahl der Studien begründet. In einem weiteren Schritt weisen wir die unterschiedlichen Begrifflichkeiten der ausgewählten Autoren in einem Exkurs aus. Darauf folgt die Darstellung der Systematik, nach welcher die ausgewählten Studien analysiert werden.

3.1 Zur Auswahl der Studien

Um den Anforderungen der Entwicklung eines Kategoriensystems zur Erfassung von videoerhobenen oder beobachtungsgestützten Daten gerecht zu werden, wurden bestehende Studien hinsichtlich deren Auswahl und Begründung ihrer Auswertungssystematik analysiert. Es erfolgte eine Auswahl von aktuellen Studien, in denen methodisch ähnlich vorgegangen wurde.

Von besonderem Interesse sind Studien, in welchen neben den Methoden der Videografie und/oder teilnehmenden Beobachtung zudem ein „Kategoriensystem“ zur Auswertung eingesetzt wurde.

Ziel unserer Analyse ausgewählter Studien ist es, einen Überblick über bestehende Systematiken zur Erfassung von sprachlichen Daten zu bekommen. Die Analyse soll Anregungen für die Entwicklung von theoretisch fundierten Kategorien bringen, welche im Rahmen des Wiener Projekts als lohnenswert und realisierbar erachtet und eingesetzt werden können. Nach einer ausführlichen Literaturrecherche konnten folgende vier Studien⁷ ausgewählt werden, welche die oben genannten Kriterien erfüllen.

- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Waxmann: Münster
- Ricart Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Fillibach: Freiburg im Breisgau
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. VS-Research: Wiesbaden
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-

⁷ Die Reihenfolge der Darstellung der einzelnen Studien erfolgt willkürlich. Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wird die hier gewählte Reihenfolge beibehalten.

qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Die ausgewählten Studien sollen im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit nach einer bestimmten Systematik analysiert werden, welche im Kapitel „Zur Struktur der Studienanalyse“ vorgestellt wird. Vorher erscheint es jedoch notwendig, die Begriffe „Kategorie“ und „Kategoriensystem“ zu thematisieren, da der Fokus der Analyse auf dem „Ordnungssystem“ liegt, nach welchem die empirisch gewonnenen Daten systematisiert wurden.

Wir bezeichnen diese „Ordnungssysteme“ in unserer Diplomarbeit vereinfacht als „Kategoriensysteme“. Diese Begrifflichkeit ist allerdings in methodischer Hinsicht nicht ganz korrekt, da auch Index-Systeme dargestellt werden, welche Mehrfach- und Nullkodierungen enthalten können.

Das Primärinteresse der vorliegenden Diplomarbeit zielt somit auf die sogenannten „Kategorien“ der aktuellen, ausgewählten Studien sowie deren Begründungen ab. Im Zuge dessen wird auch der Versuch unternommen, die Bedingungen, welche die Entstehung der Kategorien beeinflusst haben, darzustellen und zum Teil auch zu thematisieren. Die Darstellung der Rahmenbedingungen sowie Informationen zur Datenerhebung soll die Kategorien und deren Einsatz nachvollziehbar machen.

Exkurs zu den verschiedenen Begrifflichkeiten

Bei der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Studien wurde ersichtlich, dass jeder Autor/jede Autorin unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet, um die gewonnenen Daten zu systematisieren. Aufgrund der Tatsache, dass sich in den bisherigen Forschungsarbeiten keine einheitliche Begrifflichkeit durchsetzen konnte, erscheint es notwendig, die unterschiedlichen Bezeichnungen an dieser Stelle anzuführen.

- Lengyel entwickelte „Beobachtungsfelder“ beziehungsweise „Beobachtungsbereiche“ (vgl. z.B. Lengyel 2009, 169), die jeweils „Kategorien“ (ebd.) enthalten.
- Ricart Brede systematisiert ihre Daten nach „Beobachtungsaspekten“, die „Kodieritems“ umfassen (Ricart Brede 2011, 124). Außerdem ordnet sie die Daten in verschiedene „Bereiche“, welche wiederum „Qualitätsmerkmale“ erfassen, die durch „Indikatoren“ bestimmt werden können (ebd., 146).

- König spricht von „Beobachtungskomplexen“ (vgl. z.B. König 2006, 186), welche aus „Items“ (ebd.) bestehen.
- Albers untersucht verschiedene „Dimensionen“ mithilfe von „Analysekategorien“ (vgl. z.B. Albers 2009, 145).

In der Analyse der Studien werden hauptsächlich die von den Autorinnen und Autoren gewählten Begriffe verwendet. Wir arbeiten im Rahmen des Wiener Projekts mit den Begriffen „Kategoriensystem“ und „Kategorien“.

3.2 Zur Struktur der Analyse der Studien

Die Analyse der ausgewählten Studien erfolgt hermeneutisch und nach einer bestimmten Systematik, die nun näher erläutert wird.

In einem ersten Arbeitsschritt wird jede Studie einzeln analysiert. Anschließend erfolgt ein Resümee. Das Resümee orientiert sich an den Hauptforschungsfragen.

Die Analyse der Studien erfolgt nicht methodenkritisch. Es sollen auch jene Aussagen der Autorinnen und Autoren angeführt werden, in welchen thematisiert wird, was mit den jeweiligen Kategorien nicht erfasst wurde, um Anregungen für neue Kategorien zu erhalten.

Die Analyse der einzelnen Studien im Hinblick auf ihre „Kategorien“ erfolgt in zwei Teilen. Im ersten Teil wird der Fokus auf die Darstellung und Begründung der Kategorien gelegt. Im zweiten Teil wird die Studie dargestellt, wobei der Fokus auf der Methode der Videografie beziehungsweise der teilnehmenden Beobachtung liegt. Des Weiteren wird ein Einblick in die Ergebnisse der einzelnen Studien gegeben. Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte von den Autorinnen und Autoren als sprachförderlich erachtet werden. Im Anschluss werden die einzelnen Analyseschritte ausführlich beschrieben.

Darstellung und Begründung der Kategorien

In einem ersten Schritt erfolgt die Beschreibung jener Kategorien, welche sprachliches Verhalten erfassen. Es wird der Forschungsfrage 1 der Diplomarbeit nachgegangen, welche lautet:

Nach welchen Kategorien wird in ausgewählten empirischen Studien das Vorkommen sprachlicher Verhaltensweisen in Interaktionen⁸ untersucht und wie wird diese Kategorienauswahl von den Autorinnen und Autoren begründet?

Von besonderem Interesse sind Kategorien, die sprachliches Verhalten in Interaktionen erfassen. Um die Kategorienauswahl nachvollziehen zu können, werden die von den Studienautorinnen und Studienautoren genannten Begründungen näher betrachtet und diskutiert. Es erfolgt eine hermeneutische Auseinandersetzung mit der jeweiligen publizierten Studie, um herauszufinden, ob und in welcher Weise die Autorinnen und Autoren der Studie die Herleitung und Auswertung ihrer Kategorien begründen. Bei diesem Vorgehen werden darüber hinaus unklare Stellen⁹ diskutiert.

Überblick über die Studie

Das Kapitel „Überblick über die Studie“ umfasst die Kurzdarstellung der Studie, Informationen zum Einsatz der Methode der teilnehmenden Beobachtung oder Videografie sowie die Darstellung der Ergebnisse der Studie.

Kurzdarstellung des Forschungsdesigns, der Forschungsmethode und des Forschungszieles

Die Kategorien, sowie deren Herleitung, soll durch die Darstellung des Forschungsdesigns, der Forschungsmethode, „Rahmenbedingungen“ der Studie nachvollziehbar gemacht werden. Als Rahmenbedingungen verstehen wir Angaben zum Forschungsgegenstand der Studie, zur Methodik, zu wesentlichen Bezugstheorien sowie zu den Bedingungen unter denen die Videoerhebung beziehungsweise die teilnehmende Beobachtung stattfand. Diese Angaben stellen den Rahmen dar und sollen nur insofern skizziert werden, als die Angaben für das Verstehen der Kategorien relevant erscheinen.

⁸ Der Fokus unserer Untersuchung liegt auf sprachlichen Verhaltensweisen, insbesondere in Interaktionen. Wir meinen damit Interaktionen zwischen zwei oder mehr Personen, wobei anzumerken ist, dass auch sprachliches Verhalten erfasst werden soll, welches nicht unbedingt an einen Interaktionspartner gerichtet ist, wie zum Beispiel Selbstgespräche.

⁹ Bei unklaren Stellen handelt es sich um Brüche im Argumentationsstrang der Autorinnen und Autoren beziehungsweise um nicht nachvollziehbare methodische Schritte in der Darstellung der Studie.

Zum Einsatz der Methode der teilnehmenden Beobachtung oder Videografie

In diesem Unterkapitel werden Angaben zum Einsatz der teilnehmenden Beobachtung oder Videografie gemacht. Durch die Darstellung der Datenerhebung soll der Einsatz der Kategorien transparent gemacht werden.

Die Ergebnisse der Studie

Als abschließender Punkt im Kapitel „Überblick über die Studie“ erfolgt eine Beschreibung der Ergebnisse der jeweiligen Studie hinsichtlich förderlicher Aspekte – siehe Hauptforschungsfrage 3:

Welches sprachliche Verhalten in Interaktionen wird von ausgewählten Autorinnen und Autoren angesichts der Ergebnisse ihrer Studien als förderlich für den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Bereich der Erst- und/oder Zweitsprache angesehen und wie werden diese Ergebnisse begründet?

Analyse von „Sprachförderlichkeit“

In diesem Unterkapitel werden jene Kategorien gefiltert, die von den ausgewählten Autorinnen und Autoren zur Erfassung sprachförderlicher Aspekte entwickelt wurden. Dieses Interesse entspricht der Hauptforschungsfrage 2 der vorliegenden Diplomarbeit:

Welche dieser Kategorien, die in ausgewählten Studien angewandt wurden, dienen laut Angaben der Autorinnen und Autoren der Erfassung sprachförderlichen Verhaltens und wie begründen sie diese?

Implizite Hinweise werden im Rahmen der Beantwortung der zweiten Hauptforschungsfrage berücksichtigt, da der Fokus der ausgewählten Studien nicht immer auf Sprachförderung liegt. Im Zuge dieser Analyse soll das Verständnis von „Förderung“, insbesondere von Sprachförderung, der ausgewählten Autorinnen und Autoren thematisiert werden, um eine nachvollziehbare Argumentation unsererseits zu gewährleisten. Es ist davon auszugehen, dass das Verständnis von „Förderung“ die Auswahl der Kategorien maßgeblich beeinflusst.

Resümee der Analyse der Studie

Im Resümee der Studie erfolgt eine kurze Zusammenfassung der Studie mit besonderem Fokus auf die Kategorien. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Kategorien lohnenswert und realisierbar für das Wiener Projekt erscheinen. Dies erfolgt im Sinne der vierten Hauptforschungsfrage:

Der Einsatz welcher dieser Kategorien erscheint lohnenswert und realisierbar für das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ im Hinblick auf die Erfassung sprachlichen Verhaltens mittels eines Kategoriensystems?

Nach der Analyse aller vier ausgewählten Studien erfolgt ein Versuch der Beantwortung der Forschungsfragen beziehungsweise ein Resümee der Analyse der vier ausgewählten Studien.

Versuch der Beantwortung der Forschungsfragen – Resümee der Analyse der vier ausgewählten Studien

In diesem Kapitel werden alle vier analysierten Studien resümierend dargestellt. In diesem Resümee erfolgt eine Beantwortung der vierten Hauptforschungsfrage:

Der Einsatz welcher dieser Kategorien erscheint lohnenswert und realisierbar für das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ im Hinblick auf die Erfassung sprachlichen Verhaltens mittels eines Kategoriensystems?

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Auswahl der Kategorien dem interdisziplinären Projektteam des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ oblag.

4 Analyse der Studie von Lengyel (2009) (Katharina Pfeiffer)

Die Studie „Zweitspracherwerb in der Kita – Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder“ wurde von Drorit Lengyel als Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München verfasst und im Jahr 2009 veröffentlicht. Die Publikation lässt sich in der Disziplin der (Sonder-)Pädagogik, genauer in der Sprachheilpädagogik verorten (Lengyel 2009, 12). Lengyel setzt es sich zum Ziel „Beobachtungsfelder“, „Kategorien“ und „Kriterien“ (ebd., 159) zu entwickeln, um „sprachlich-interaktive Prozesse im frühen ZSE [Zweitspracherwerb, Anm.d.V.]“ erfassen zu können, „die es ermöglichen, Aussagen über die kognitive Involviertheit der Kinder in Interaktionen zu treffen“ (ebd., 11). Im empirischen Teil der Publikation „überprüft“ (Lengyel 2009, 159) Lengyel die von ihr erstellten „Kategorien“. Das primäre Forschungsinteresse der Autorin liegt auf dem Aspekt der „qualitativen Veränderung sprachlichen Handelns auf dem Weg zur Dekontextualisierung, also der Ablösung sprachlicher Zeichen vom außersprachlichen Kontext“ (Lengyel 2009, 11).

In der folgenden Analyse der Studie werden „Kategorien“ aus der Studie herausgefiltert, die sprachliche Verhaltensweisen (siehe Hauptforschungsfrage 1 der vorliegenden Diplomarbeit)

erfassen. Zudem wird der Versuch unternommen, die von Lengyel angeführten Begründungen für die „Kategorien“ nachvollziehbar darzustellen.

Bevor auf die Darstellung und Begründung der von Lengyel verfassten „Kategorien“ eingegangen wird, erfolgt eine kurze Beschreibung, wie die Autorin ihre „Kategorien“ entwickelte. Lengyel befasste sich im ersten Teil ihres Buches „Zweitspracherwerb in der Kita“ mit theoretischen Grundlagen zur Erforschung „sprachlich-kognitiver Prozesse“ (ebd., 25). Im empirischen Teil des Buches legte Lengyel (2009, 169) anhand dieser Grundlagen vier „Beobachtungsfelder“ fest. Diese sind:

- „Sozialer Kontext¹⁰“
- „Kognitive Aktivität vermittelt durch Sprache“
- „Dekontextualisierungsprozesse“ und das
- „Agieren in der ZNE¹¹“ (ebd., 169).

Für jedes *Beobachtungsfeld* wurden anschließend „Analysekategorien“ und „Kriterien“ erarbeitet und mit einem Ankerbeispiel aus den Transkriptionen belegt (ebd., 169).

Lengyel verwendet in ihrem Buch die Begriffe „Kategorien“ und „Kriterien“. Im Rahmen der Analyse der Studie werden die Begriffe der Studienautorin gebraucht. Im Zuge des Resümees der Analyse der Studien werden die Begriffe „Beobachtungsfeld“, „Beobachtungsbereich“, „Kategorien“ und „Kriterien“ dem von uns ausgewählten Überbegriff „Kategorien“ zugeordnet.

Da Lengyel in ihrer Studie den Fokus auf „sprachlich-kognitive Prozesse und deren qualitative Veränderung im ZSE“ (Lengyel 2009, 25) legt und sprachliches Verhalten in „Interaktionssituationen“ (ebd.) erfasst, werden alle von ihr entwickelten Kategorien dargestellt.

4.1 Darstellung und Begründung der Kategorien von Lengyel (2009)

Die folgende Tabelle aus dem Buch von Lengyel soll einen „Überblick zu den Beobachtungsfeldern und ihren Kategorien“ (Lengyel 2009, 184) geben. Anschließend wird auf die einzelnen „Kategorien“ und deren Begründung eingegangen.

¹⁰ Im „Überblick zu den Beobachtungsfeldern und ihren Kategorien“ nennt Lengyel (2009, 184) das *Beobachtungsfeld* „Sozialer Rahmen“ anstelle des Begriffs „Sozialer Kontext“.

¹¹ ZNE steht für den Begriff „Zone der nächsten Entwicklung“.

Sozialer Rahmen: Spielform, Aktivität	Code
Konstruktionsspiel	KS
Parallelspiel	PS
Regelspiel	RS
Rollenspiel	RoS
Literacy-Aktivitäten	LA
Gespräche	G
Sonstige (z.B. Stuhlkreis)	Son

Kognitive Aktivität vermittelt durch Sprache (a): Kommunikationsstrategien	Code
Imitative Strategien: Imitation und Formeln	Im/For
Problemlösende Strategien: Reduktion, Paraphrasie und Wortneuschöpfungen	Red/Para/Neo
Metasprachliche Strategien: Fragen, Selbst- und Fremdkorrektur, Sprachspiele, Code-Switching	Frag/SK/ FK/SP/CS

Kognitive Aktivität vermittelt durch Sprache (b): Egozentrisches Sprechen	Code
Versprachlichung des Resultats	Ego1
Handlungsbegleitendes und kommentierendes Sprechen	Ego2
Planendes und lenkendes Sprechen	Ego3

Dekontextualisierungsprozesse	Code
Kontextverwobenheit • Zeigwörter (Deix) • Aufmerksamkeitslenker (guck) • nonverbale Deixis (Deix NV)	VeNK
Herauslösung aus dem situativen Kontext • Vergangenes, Zukünftiges, Fiktives, Metakommunikation, Anaphern	HeNK
Metasprache • Reflexion über Sprache, phonologische Bewusstheit	Meta
Übersetzung	Ü
Interesse an Schrift	Schri

Agieren in der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)	Code
Scaffolding durch Erwachsene: • Steuerung des Aushandlungsprozesses durch Erwachsene • Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses vom Gegenstand • Sprachliche Unterstützungsleistungen • Imitation	Scaf E
Scaffolding unter Peers: • Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses vom Gegenstand • Sprachliche Unterstützungsleistungen • Imitation • Sprachliche Tätigkeit im Vordergrund	Scaf P
Sprachliches Agieren im Rollenspiel: • Metakommunikation • Zeichen-Zeichen-Beziehungen	SP RoS

Abbildung 1: „Überblick zu den Beobachtungsfeldern und ihren Kategorien“ (Lengyel 2009, 184)

- Das Beobachtungsfeld „sozialer Kontext“

Bevor auf die einzelnen Kategorien im Beobachtungsfeld „sozialer Kontext“ und deren Herleitung und Begründung eingegangen wird, soll kurz erläutert werden, welche Bereiche das *Beobachtungsfeld* umfasst. Das *Beobachtungsfeld* „sozialer Kontext“ wird, so Lengyel (2009, 183), „über die Spielform, die Interaktionspartner und den Verlauf des Spielgeschehens erfasst“. Informationen darüber, in welcher Weise „Interaktionspartner“ und der „Verlauf des Spielgeschehens“ von der Autorin der Studie erfasst wurden, lassen sich in der Beschreibung des Kategoriensystems nicht eindeutig (Lengyel 2009, 159-184) finden¹².

Im folgenden Abschnitt werden Lengyels Begründungen zu den einzelnen *Kategorien* aus dem *Beobachtungsfeld* „sozialer Kontext“ dargestellt. Das *Beobachtungsfeld* umfasst insgesamt sieben „Kategorien“. In der „Übersicht der Kategorien zum *Beobachtungsfeld* „sozialer Kontext“ (Lengyel 2009, 171) werden „Spielformen“ und „Aktivitäten“ dargestellt, die in der wissenschaftlichen Fachliteratur als relevant für die kindliche Entwicklung, insbesondere der Sprachentwicklung, beschrieben werden (ebd.). Dazu zählen das „Konstruktionsspiel“, das „Parallelspiel“, das „Regelspiel“ und das „Rollenspiel“ (Lengyel 2009, 171). Lengyel (ebd., 170) merkt an, dass auch „Gespräche“ und „Literacy-Aktivitäten“ und „sonstige Aktivitäten“ als *Kategorien* aufgenommen wurden, obwohl diese keinen Spielcharakter¹³ aufweisen.

○ Das „Konstruktionsspiel“

Die *Kategorie* „Konstruktionsspiel“ beschreibt Lengyel (2009, 171) mit den Worten „Bauen, Basteln, Malen“. *Konstruktionsspiele* weisen laut Lengyel (ebd., 104) eine „zielbezogene Handlungsstruktur“ auf. Die Studienautorin schreibt, dass das Kind im Rahmen von *Konstruktionsspielen* „wichtige psychische Funktionen, wie Planen, Strukturieren, Kalkulieren und Anspannung, Ausdauer und Erwartung“ (ebd., 105) ausbildet. Lengyel verweist dabei auf Mogel (1994 zit. n. Lengyel 2009, 105) und Oerter (1997 zit. n. Lengyel 2009, 105). In der mittleren Kindheit¹⁴ könne, so Lengyel (ebd.), eine enge Verbindung zwischen dem *Konstruktions- und dem Symbolspiel* auftreten. Als Beispiel hierfür sagt Lengyel (ebd.), dass Kinder häufig Landschaften und Szenen aufbauen, „in denen sie ihre Fantasiespiele

¹² Lengyel (2009, 185) gibt an, dass eine „differenziertere Betrachtung hinsichtlich der Spielformen sowie der beteiligten Interaktionspartner“ im Kapitel „Beobachtung, Analyse und Interpretation“ (ebd.) erfolgt. Da an dieser Stelle Angaben zu „Interaktionskonstellationen zu finden waren, sollen diese im Anschluss an die Darstellung und Begründung der „Kategorien“ im Bereich „Sozialer Rahmen“ dargestellt werden.

¹³ Die Studienautorin verweist an anderer Stelle auf Merkmale des Spiels wie Freiwilligkeit, das Freisein von äußeren Zwecken, die intrinsische Motivation, die Konstruktion von Realität im Spiel, Wiederholungscharakter und Rituale, usw. (Lengyel 2009, 98).

¹⁴ Welches Alter genau unter der „mittleren Kindheit“ verstanden wird, bleibt offen. Möglicherweise ist damit das

inszenieren; später gewinnt das Erstellen eines Produkts einen Eigenwert“ (Lengyel 2009, 105). Die Autorin ordnet auch Puzzles dieser Kategorie zu und bezieht sich hierbei auf Einsiedler (1994 zit. n. Lengyel 2009, 105), welcher diese den „Bauspielen“ zuordnete. In *Bau-/Konstruktionsspielen* wird laut Lengyel (2009, 105) eine Bauabsicht erkennbar, welche sich „auch im vorherigen Benennen des Konstruktionsthemas“ zeigt. Die Autorin scheint davon auszugehen, dass im Rahmen von „Konstruktionsspielen“ auch sprachlich-kognitive Entwicklungsprozesse stattfinden.

- Das „Parallelspiel“:

Die Kategorie „Parallelspiel“ wird von Lengyel folgendermaßen beschrieben: „keine geteilte Aufmerksamkeit und Gegenstandsorientierung“ (Lengyel 2009, 171). Das *Parallelspiel* gilt, laut Lengyel (2009, 105), als „Vorläufer“ des *Rollenspiels*, in welchem die „dafür notwendige Kooperation mit Interaktionspartnern“ vorbereitet wird. Die Autorin der Studie verweist an dieser Stelle auf Elkonin (1980) und Oerter (1997 zit. n. Lengyel 2009, 105). Lengyel beschreibt das *Parallelspiel* an anderer Stelle des Buches ausführlicher: „Die Kinder spielen nebeneinander, beobachten sich gegenseitig, greifen aber nicht in das Spiel des anderen ein. Für den Aufbau eines gemeinsamen Gegenstandsbezugs ist entscheidend, dass in der Situation zwei oder mehr Kinder mit den gleichen Gegenständen spielen. Die Transformation in einen gemeinsamen Bezug gelingt dann, wenn Handlungsfunktionen am Gegenstand entdeckt werden, die sich ergänzen oder in anderer Weise erlauben, dass zwei oder mehrere Personen sich auf den gleichen Gegenstand beziehen“ (ebd., 105). Diese Spielform ist, so Lengyel, am häufigsten bei Kleinkindern, aber auch noch bei Vier- bis Fünfjährigen zu beobachten (Oerter 1997 zit. n. Lengyel 2009, 105). Ein entscheidendes Merkmal für das *Parallelspiel* ist, „dass die Kinder ihre Handlungen noch nicht aufeinander abstimmen können und noch nicht miteinander kooperieren“ (Lengyel 2009, 105).

Lengyel geht davon aus, dass der Sprachgebrauch im *Parallelspiel*, welches ihr zufolge auch häufig bei *Konstruktionsspielen* stattfindet, „sympraktisch“ ist, was bedeutet, dass die Sprache situationsgebunden gebraucht wird (ebd., 108). Zudem findet in den beiden genannten Spielformen, so Lengyel (ebd., 109), häufig „egozentrisches Sprechen“ (ebd.) statt. Das „egozentrische Sprechen“ hat eine „steuernde Funktion“ und das Kind lernt dabei, „über sein Handeln zu reflektieren“ (ebd.). Außerdem „dient es der Vorbereitung dekontextualisierter Zeichen-Zeichen-Beziehungen“ (ebd.). Lengyel verweist hierbei auf Andresen, die das egozentrische Sprechen als „Beginn der Dekontextualisierung von Sprache“ sieht (Andresen 2002, 25 zit. n. Lengyel 2009, 110).

- Das „Regelspiel“

In der Beschreibung der Kategorie „Regelspiel“ führt Lengyel „Memory, Lotto ...“ (Lengyel 2009, 171). Die Studienautorin (2009, 107) schreibt, dass es eine „große Bandbreite“ von Regelspielen gibt und nennt zum Beispiel einfache *soziale Regelspiele*, *einfache Kartenspiele*, *Geschicklichkeitsspiele*, *Brettspiele*, *Denkspiele*, *Glücksspiele*. Sie weist darauf hin, dass unterschieden werden muss „zwischen dem Praktizieren von Regelspielen und dem Regelbewusstsein“ (ebd.), da das Kind zu Beginn „ein eher nachahmendes Spiel ohne Verständnis der Bedeutung von Regeln“ spielt. Erst später erlangt das Kind Regelbewusstsein (ebd.). Lengyel bezieht sich auf Vygotskij (1981 zit. n. Lengyel 2009, 107), der „eine Entwicklungskontinuität vom Fantasie- zum Regelspiel“ sieht. Anschließend beschreibt Lengyel, dass das Regelspiel aufgrund der verschiedenen Formen in unterschiedlicher Weise für die kindliche, insbesondere die sprachliche Entwicklung, Bedeutung hat. Beispielsweise fördern Regelspiele, so Lengyel (ebd.), kommunikativ-kooperative Handlungen, wenn sich die Spieler beraten müssen, bei anderen Spielen wird eher das Erleben und Bewältigen von positiven und negativen Gefühlen angeregt.

- Das „Rollenspiel“

Lengyel beschreibt die Kategorie „Rollenspiel“ mit den Worten „Fiktive Spiele, in denen Kinder in Rollen schlüpfen“ (Lengyel 2009, 171). Unter einem Rollenspiel, synonym auch als „Illusions- oder Fiktionsspiel“ bezeichnet, werden laut Lengyel (2009, 106) Spielaktivitäten verstanden, „die eine Nachahmung oder Nachgestaltung typischer Handlungen der Erwachsenenwelt enthalten“ (Mogel 1994 zit. n. Lengyel 2009, 106). Das *Rollenspiel* setzt, laut Lengyel (ebd.), „eine fortgeschrittene Entwicklung kindlicher Spielkompetenzen voraus, die vor allem die Sprache und die Rollenübernahme (Einnehmen komplementärer Rollen, die ausgehandelt werden müssen) sowie die Planung und Ausführung der kooperativen Spielhandlungen betreffen“ (ebd., 106) voraus.

Lengyel bezieht sich in ihrem Kapitel über den Sprachgebrauch im *Rollenspiel* vorrangig auf Andresen (2002, 2005 zit. n. Lengyel 2000, 113), welche die Entwicklung des Rollenspiels in Verbindung mit der Sprachentwicklung untersuchte. Andresen geht davon aus, dass Rollenspiele zur „Dekontextualisierung“ (ebd., 114) beitragen, da das Kind im Rollenspiel „Metakommunikation“ (ebd.) beherrschen muss, um zum Beispiel Rollen auszuhandeln. Metakommunikation gilt daher als Merkmal für beginnende „Dekontextualisierungsprozesse“ (ebd.). Kinder erzeugen im *Rollenspiel* somit einen sprachlichen Rahmen, der nicht nur für die Spiel- sondern auch für die Sprachentwicklung bedeutend ist. (Andresen 2002, 123 zit. n. Lengyel 2009, 113).

- Die „Literacy-Aktivität“

Die Kategorie „Literacy-Aktivität“ beschreibt Lengyel lediglich in ihrer Übersicht zum Beobachtungsfeld „Sozialer Kontext“ und führt hierbei folgende Aktivitäten an: „Lesen, Vorlesen, Bilderbuch ansehen, Kritzelbriefe und Schreiben“ (Lengyel 2009, 171). Die Autorin erläutert diese Kategorie explizit nicht näher (siehe Lengyel 2009, 170f). Im Theorieteil lassen sich jedoch implizite Hinweise für die Begründung dieser Kategorie finden. Lengyel widmet sich in ihrem Buch in einem Kapitel dem „Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Sprachkompetenz“ (Lengyel 2009, 52). Lengyel zitiert an dieser Stelle Jeuk (2003, 8 zit. n. Lengyel 2009, 52), welcher schreibt, dass dieser Zusammenhang „durch die PISA-Studien zu Tage kam“, da in den PISA-Studien der „Bereich der komplexeren schriftsprachlichen Leistungen“ (ebd.) getestet wurde. Außerdem verweist Lengyel (ebd., 52f) auf die „Sprachbarrierentheorie von Bernstein“ (1971, 1972 zit. n. Lengyel 2009, 52). Der „Ausgangspunkt“ dieser Theorie sei, so Lengyel (ebd., 53), „dass Kinder aus bildungsfernen Milieus in der Regel nicht über dasselbe reiche und differenzierte verbale Repertoire (der formalen Hochsprache) verfügen wie Kinder aus bildungsnahen und sozioökonomisch gut gestellten Familien“ (ebd.). Lengyel geht davon aus, dass der „Kern“ dieser Theorie „nach wie vor Gültigkeit“ besitzt, was sich auch in den PISA-Studien zeige (vgl. Baumert/Cortina/Leschinsky zit. n. Lengyel 2009, 53). Lengyel schreibt, dass die „in der Institution Schule geforderte Sprache“ eine „schriftförmige“ ist, „auch wenn sie mündlich gebraucht wird“ und bezieht sich dabei auf Gogolin/Roth (2007, 40ff zit. n. Lengyel 2009, 53). Des weiteren schreibt Lengyel, dass Kinder aus „bildungsnahen Elternhäusern die Möglichkeit haben, sich schriftförmige Sprache z.B. im Rahmen der häuslichen Lesesozialisation anzueignen“, während Kinder „aus weniger schriftkulturell geprägten Familien“ oft nur in der Schule die Möglichkeit bekommen, diese Kompetenzen zu erwerben (Lengyel 2009, 53f). Aufgrund dieser Argumentation von Lengyel liegt der Schluss nahe, dass bereits im Kindergarten eine Notwendigkeit besteht, Kindern einen Zugang zu „schriftförmiger Sprache“ zu ermöglichen, um sie bereits früh auf die „Bildungssprache“ (ebd., 57) vorzubereiten (vgl. ebd., 55). Insofern liegt die Vermutung nahe, dass Lengyel die Kategorie „Literacy-Aktivität“ erstellte, um zu erfassen, inwieweit sich die Kinder bereits im Kindergarten mit „schriftförmiger Sprache“ auseinandersetzen.

- Das „Gespräch“

Die Kategorie „Gespräch“ (ebd., 171) wird nicht explizit mit wissenschaftlicher Fachliteratur belegt, obwohl Lengyel in ihrem Buch verspricht, die Kategorien aus den im Buch dargelegten theoretischen Grundlagen zu „verfeinern“ (ebd., 167). Lengyel erläutert zur

Kategorie „Gespräch“, dass hierzu Gespräche zählen, die vorrangig mit Erwachsenen stattfinden. Per Definition von Lengyel finden Gespräche ohne Spielhandlung statt, sie können aber auch während des Spielens stattfinden (ebd., 170). Unklar ist an dieser Stelle für den Leser, inwiefern bei einem Gespräch beide Interaktionspartner sprechen müssen, um als solches gewertet werden zu können. Im Ankerbeispiel zu dieser Kategorie spricht lediglich ein Kind, die Antwort des Interaktionspartners wird nicht angeführt (Lengyel 2009, 171). Es bleibt daher offen, wie eine Interaktionssituation gestaltet ist, die als „Gespräch“ kodiert wurde.

Im Theorieteil des Buches von Lengyel lassen sich implizite Hinweise zur Begründung der Kategorie „Gespräch“ finden. Die Studienautorin geht davon aus, dass Kinder „in der sprachlichen Sozialisation im interaktiven Austausch“ eine „kulturspezifische kommunikative Kompetenz“ erwerben und verweist dabei auf Lin-Huber (1998, 116 zit. n. Lengyel 2009, 21). Lin-Huber gliedert „kommunikative Kompetenz“ in die Bereiche „*Sprecherrechte* (Gesprächseröffnung, Einbringen des Themas, Sprecherwechsel ...), *sprachliche Form* (direkte oder indirekte Sprechweise, Grad der Bestimmtheit der Aussage, Ausdrucksweisen ...), *Inhalt* (obligate Gesprächsfloskeln, Gesprächs-/Tabuthemen ...) und *Diskursorganisation* (Informationsstrukturierung, Sprecherwechsel ...)“ (ebd.). Gespräche erfordern demnach verschiedene Kompetenzen, die das Kind in der sprachlichen Sozialisation erwirbt.

- „Sonstige“

Die Autorin des Buches zählt zur Kategorie „Sonstige“ Gruppenaktivitäten, „wie Stuhlkreis, Musizieren, Experimente usw.“ (ebd., 171). Scheinbar werden damit alle Kontexte erfasst, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können. Auch diese Kategorie wird von Lengyel nicht näher begründet.

Lengyel (2009, 102) begründet nicht nur die Auswahl der einzelnen Kategorien, sondern führt auch Begründungen für die Auswahl der „Spielformen“ im Allgemeinen an. Sie bezieht sich in den Begründungen der Kategorien zum *Beobachtungsfeld* „sozialer Kontext“ auf Vygotskij (2002 zit. n. Lengyel 2009, 102), der das Spiel als „kindliche Lernform“ (ebd.) bezeichnet, da beispielsweise das Rollenspiel zum Agieren in der „Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)“¹⁵ anregt (ebd.). Anschließend gibt die Autorin einen Überblick über

¹⁵ Lengyel bezieht sich in ihrem Buch auf Vygotskij (2002), der den Begriff „Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)“ einführte. Darunter versteht Lengyel die Zusammenarbeit von einem Kind und einem Erwachsenen oder auch einem „kompetenten“ Interaktionspartnern, in welchem „neue und schwierige (sprachliche) Tätigkeiten von einem kompetenten Partner angeregt und gemeinsam mit dem Kind bewältigt“ (Lengyel 2009, 76) werden. Das Kind kann, so Lengyel (ebd.) durch die Interaktion mit dem Erwachsenen Aufgaben lösen, zu denen es alleine noch nicht fähig wäre. Es überwindet somit die aktuelle Zone der Entwicklung und agiert in der nächsten Zone der

Spielformen, die ihrer Ansicht nach für die kindliche Entwicklung wesentlich sind, und bezieht sich dabei vorwiegend auf Publikationen des Entwicklungspsychologen Oerter (1097 zit. n. Lengyel 2009, 102) und der Sprachwissenschaftlerin Andresen (2002 zit. n. Lengyel 2009, 102), welche das kindliche Rollenspiel untersuchte (Lengyel 2009, 102-108). Lengyel schreibt, dass die Erfassung von unterschiedlichen „Spiel- und Interaktionsformen“ den Hintergrund darstellen soll, vor dem eine Auseinandersetzung mit der „Entwicklung von Kontextabhängigkeit und Dekontextualisierung sprachlicher Handlungen“ (Lengyel 2009, 98) diskutiert werden kann¹⁶. Lengyel (2009, 170) geht davon aus, dass Spielhandlungen in der Kita¹⁷ und darin stattfindende Interaktionen den Rahmen bilden, „in dem sich die Kinder Sprache aneignen“.

Lengyel (2009, 100f) widmet sich in ihrem Buch in einem Kapitel dem „Wandel“ des kindlichen Spiels. Sie geht davon aus, dass dieser auf „entwicklungsbedingten sprachlichen, kognitiven und interaktiven Veränderungen beruht“. Demzufolge erscheint es möglich, anhand der verschiedenen Spielformen und Aktivitäten auch die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen beobachten zu können. Die Autorin beschreibt die kindliche Spiel- und Sprachentwicklung des Kindes folgendermaßen: Während zunächst die Handlung selbst im Zentrum des kindlichen Spiels steht, so wechselt der Fokus des Kindes später auf deren Bedeutung, „die durch Gesten oder Sprache dargestellt werden kann“ (ebd., 101). Handlungen von Kindern sind zu Beginn „kontextverwoben“, was bedeutet, dass Gegenstand und Tätigkeit nicht getrennt vom Kind wahrgenommen werden können. „Durch Wiederholung, Variation und aktives Experimentieren vollzieht sich zunehmend eine Trennung von Gegenstand und Handlung und damit auch eine erste Form der Dekontextualisierung, d. h. der Herauslösung von Handlung und Gegenstand aus dem Umweltbezug“ (ebd.). Zu erkennen ist diese Entwicklung, laut Lengyel (ebd.), in der sprachlichen Benennung von Gegenständen, „mit denen später auch sprachlich operiert werden kann, unabhängig davon, ob sie in der Situation existieren oder nicht“ (ebd.). Sprache tritt in Handlungssituationen im Rahmen der Entwicklung stärker in den Vordergrund, während der Umgang mit Gegenständen in den Hintergrund rückt. Als Beispiel hierfür wird auf komplexere Rollenspiele bei Fünf- bis Sechsjährigen verwiesen, in welchen Handlungen oft nur mehr angedeutet werden. Lengyel beschreibt das „Ende“ dieser Entwicklung als Denken, welches sie als abstrahiertes inneres Handeln sieht. Das kindliche „Als-ob-Handeln“ wird von Lengyel als „wichtiger Vorläufer des Denkens“ bezeichnet. Im

Entwicklung (ebd.).

¹⁶ Die Entwicklung von „Kontextabhängigkeit“ und „Dekontextualisierung“ (Lengyel 2009, 11) sprachlicher Handlungen entspricht dem zentralen Forschungsinteresse Lengyels, auf welches in der „Kurzdarstellung der Studie von Lengyel“ unserer Diplomarbeit näher eingegangen wird.

¹⁷ Kita ist die deutsche Bezeichnung für eine vorschulische Kinderbetreuungsinstitution.

Rahmen dieser Ausführungen verweist Lengyel auf Vygotskij (1981 zit. n. Lengyel 2009, 101) und auf Oerter (1997 zit. n. Lengyel 2009, 101).

In der Beschreibung der Bereiche des *Beobachtungsfeldes* „sozialer Kontext“ schreibt Lengyel, dass auch „Interaktionspartner“ erfasst werden sollen. Im Kapitel „Beobachtung, Analyse und Interpretation“ (Lengyel 2009, 185) stellt Lengyel ihre „Kategorien“ zu den „Interaktionskonstellationen“ dar. Die Autorin bezeichnet diese nicht explizit als „Kategorien“. Da diese für das Verstehen von Lengyels Studie von großer Bedeutung sind, sollen diese „Kategorien“ sowie deren Begründung ebenso dargestellt werden.

- Übersicht zu den „Interaktionskonstellationen“

Lengyel erfasst in ihrer Studie „Interaktionskonstellationen“ (Lengyel 2009, 186). Im Rahmen der „Interaktionskonstellationen“ unterscheidet die Autorin grundsätzlich in „Kind-Kind-Interaktionen (K-K-I)“ und in „Erwachsenen-Kind-Interaktionen (E-K-I)“ (ebd.). Innerhalb der Unterscheidung in „Erwachsenen-Kind-Interaktionen“ und „Kind-Kind-Interaktionen“ wird nach dem Alter der Interaktionspartner in drei Gruppen differenziert:

- Interaktionen zwischen Kindern im Alter von 3,10 Jahren bis zum Alter von 4,12 Jahren,
- danach die Gruppe der Fünf bis Sechsjährigen (6,8 Jahre),
- sowie Interaktionen, in denen mindestens ein Fünfjähriger und jüngere Kinder teilnehmen. (Lengyel 2009, 187)

Diese differenzierte Analyse ist, laut Lengyel (2009, 189), wichtig, um Konstellationen zu identifizieren beziehungsweise später auch herbeiführen zu können, in denen Zugang zu Sprachlerngelegenheiten eröffnet werden kann. Dies deutet darauf hin, dass Lengyel „Interaktionskonstellationen“ als einen wesentlichen, beeinflussenden Faktor hinsichtlich des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen sieht.

Die Definition der „übergreifenden“ Interaktionskonstellationen (wie oben beschrieben) wird von der Autorin nicht begründet. Möglicherweise geht Lengyel davon aus, dass fünfjährige Kinder in ihrer sprachlich-kognitiven Entwicklung normalerweise weiter sind als jüngere Kinder. Davon ausgehend könnte vermutet werden, dass Fünfjährige eventuell als kompetente Interaktionspartner gesehen werden können und somit die Fähigkeit haben „Scaffolding“¹⁸ zu betreiben (Lengyel 2009, 182).

¹⁸ „Scaffolding“ wird von Lengyel (2009, 129) als ein didaktischer Ansatz gesehen, Kinder und Jugendliche bei der „Sprachbildung“ zu unterstützen.

In Lengyels Ausführungen im Kapitel zum „Sozialen Kontext“ (Lengyel 2009, 170) lassen sich mögliche Begründungen für die Erfassung der „Interaktionskonstellationen“ finden. Sie bezeichnet „Kind-Kind-Interaktionen (Peer-Interaktionen)“ als „das zentrale Interaktionssetting“ im Kindergarten, da diese wesentlich häufiger vorkommen als Erwachsenen-Kind-Interaktionen (ebd.). Bei dieser Feststellung verweist Lengyel (ebd.) aber auf keine Studien, die diese Annahme stützen. Interessant ist auch, dass die Ergebnisse von Lengyels Studie ein anderes Bild zeigen. Im Rahmen der Analyse der Anzahl der „Erwachsenen-Kind-Interaktionen“ und „Kind-Kind-Interaktionen“ stellt die Autorin fest, dass die Erwachsenen-Kind-Interaktionen überwiegen (Lengyel 2009, 186). Dies führt Lengyel jedoch darauf zurück, dass sie als teilnehmende Beobachterin die „normale“ Situation im Kindergarten beeinflusst hat, da sie als erwachsener Interaktionspartner zur Verfügung stand (Lengyel 2009, 186). Begründet wird der Fokus der Untersuchung auf Peer-Interaktionen von Lengyel, da diese dem sprachlernenden Kind eine Möglichkeit geben „sprachliche Fähigkeiten aufzubauen und zu praktizieren“ (Lengyel 2009, 170). Des Weiteren schreibt die Autorin, dass „Peers durch Modelle und konsequentes Feedback die Hauptquelle der Informationen für den Sprachgebrauch“ sind (ebd.). An dieser Stelle verweist die Autorin auf Holmen (1993 zit. n. Lengyel 2009, 170), führt jedoch nicht weiter aus, inwiefern sie sich auf diesen bezieht. Lengyel führt außerdem ein Zitat von Hartup (1983) an, welches sie nach Gallagher (1991, 13) zitiert. In diesem Zitat werden Peer-Interaktionen als wesentliche Komponente für die kindliche Entwicklung und Sozialisation bezeichnet. Inwiefern Interaktionen mit Peers eine Bedeutung für die sprachliche Entwicklung des Kindes haben, wird in diesem Zitat allerdings nicht erwähnt. In der Fußnote erläutert Lengyel, dass in den Studienergebnissen von Gallagher (1991 zit. n. Lengyel 2009, 170) ein Zusammenhang „zwischen der Akzeptanz von Peers und Sprachkompetenz in Bezug auf Gesprächsinitiierung und die Aufrechterhaltung eines kohärenten Diskurses“ beim Erstspracherwerb von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren besteht. (Lengyel 2009, 170) Es ist anzunehmen, dass Lengyel mit diesen Zitaten den Zusammenhang zwischen Peer-Interaktionen im Kindergarten und dem Spracherwerb hervorheben möchte. Sie schreibt, dass „Peer-Interaktionen“ dem Sprache-Lernenden Kind die Möglichkeit bieten „sprachliche Fähigkeiten aufzubauen und zu praktizieren (ebd.), sowie das Peers „Modelle“ für den Sprachgebrauch sein können und „konsequentes Feedback“ geben (ebd.). Aus diesen Gründen sieht Lengyel Peers als „Hauptquelle der Informationen über den Sprachgebrauch“ und verweist dabei auch auf Holmen (1993 zit. n. Lengyel 2009, 171). Durch die von den Interaktionspartnern akzeptierte Beteiligung des Kindes an Interaktionen mit anderen Kindern erhält das Kind Zugang zu Sprachlerngelegenheiten (ebd.). Mithilfe der Unterscheidung von „Erwachsenen-Kind-Interaktionen“ und „Kind-Kind-Interaktionen“ im

Beobachtungsfeld „sozialer Kontext“ können der Autorin zufolge mehrere Aspekte, die beim Zweitspracherwerb eine Rolle spielen, beobachtet werden:

- „Die (Re-)Aktionen auf jedes Kind und seine Akzeptanz durch andere Gruppenmitglieder“ sowie
- „das Verfügen über Ressourcen, die in Aushandlungsprozessen eingebracht werden“. (Lengyel 2009, 170)

Unklar ist für den Leser, inwiefern diese Aspekte von der Autorin untersucht wurden. Informationen über den „Verlauf des Spielgeschehens“ (Lengyel 2009, 183), welches ebenso in den Kategorien zum „sozialen Kontext“ erfasst werden sollte, konnten ebenso nur implizit gefunden werden. In den Transkriptionen der „Interaktionssituationen“, welche im Buch zum Teil beispielhaft angeführt werden, werden Angaben über die Interaktionspartner, deren Alter und Erstsprache getätigt. Im Rahmen der Transkriptionen findet der Leser somit auch Angaben zum Verlauf des Spielgeschehens (z.B.: Lengyel 2009, 188).

- Kategorien im Bereich „Kognitive Aktivität vermittelt durch Sprache“

Im *Beobachtungsbereich* „Kognitive Aktivität vermittelt durch Sprache“ sollen Kognitionen erfasst werden, „die zwar einzelsprachlich ausgeführt werden, aber von sprachübergreifender Bedeutung sind und die kognitive Entwicklung insgesamt vorantreiben“ (Lengyel 2009, 171). Die Autorin unterscheidet in zwei „Kategorien-Sets“, einerseits werden „Kommunikationsstrategien“ und andererseits „egozentrisches Sprechen“ (Lengyel 2009, ebd.) erfasst. Durch die Beobachtung und Erfassung sprachlicher Äußerungen eines Kindes im Zweitspracherwerbsprozess können, laut Lengyel (2009, 171), Rückschlüsse auf kognitive Prozesse gezogen werden. Auf die genannten Kategorien, die dem jeweiligen „Kategorien-Set“ zugeordnet sind, soll nach der Abbildung der Übersicht näher eingegangen werden.

Das *Kategorien-Set* „Kommunikationsstrategien“ wird unterteilt in „imitative, problemlösende und metasprachliche Strategien“ (ebd., 172). Die Reihung wurde von der Autorin bewusst vorgenommen, da diese eine „Hierarchie psychischer Prozesse“ darstellen (ebd., 172). Lengyel verweist dabei auf Untersuchungen von Jeuk (2003 zit. n. Lengyel 2009, 172) sowie Marrie und Netten (1991 zit. n. Lengyel 2009, 172), die feststellten, dass zu Beginn des Zweitspracherwerbs eher auf „imitative Strategien“ zur Erschließung von neuen Wörtern und

Strukturen zurückgegriffen wird (ebd., 125). Der Einsatz von „produktiven¹⁹ Strategien“, wie „problemlösende“ und „metasprachliche Strategien“, beeinflusst hingegen eher die Begriffsentwicklung positiv und lässt Fortschritte beim Zweitspracherwerb erkennen (ebd., 125).

Die *Analysekategorien* im Bereich der „imitativen Strategien“ sind die „Imitation“ und die Anwendung von „Formeln“. Lengyel (2009, 172) bezieht sich bei der Kategorie „Imitation“ auf Jeuk (2003, 125) und weist darauf hin, dass anhand von Imitationen von Wörtern oder Strukturen „aktive Aneignungsprozesse“ von Sprache sichtbar werden. Trotzdem könne nichts darüber ausgesagt werden, ob diese Wörter und Strukturen vom Kind erworben wurden oder ob nur eine einmalige Nachahmung stattgefunden hat (ebd., 172). Im Theorieteil ihres Buches verweist Lengyel (2009, 40) auf Oksaar (2003, 58f zit. n. Lengyel 2009, 40), welche anführt, dass es „bereits in der Erstspracherwerbsforschung (ESEF) kontroverse Diskussionen über die Rolle der Imitation gibt“, was ihrer Meinung an einer fehlenden „einheitlichen Definition“ (ebd.) liegt. Oksaar geht, so Lengyel (ebd.), davon aus, dass „Imitation“ ein „komplexer Prozess“ ist. Der Sprachlerner ahmt „nicht alles auf die gleiche Art und in beliebiger Weise“ nach, er wählt bestimmte Aspekte aus, die er „dann auf individuelle Weise imitiert, es handelt sich somit um ein schöpferisches Abweichen vom Modell (Oksaar 2003, 58f zit. n. Lengyel 2009, 40). Im Hinblick auf den Zweitspracherwerb ist jedoch die Bedeutung von Imitationen „noch weitgehend unerforscht“, so Oksaar (2003, 57f zit. n. Lengyel 2009, 41).

Unter „Formeln“ versteht Lengyel (2009, 172) „unanalysierte Äußerungen oder Äußerungsteile, die die Kinder im Ganzen übernehmen und in ihren Sprachgebrauch einflechten“. Diese zeigen die Fähigkeit des Kindes „den Kern ritualisierter (Sprach-)Handlungen zu erfassen und in entsprechenden Handlungen aktiv zu gebrauchen“ (ebd.). Die Autorin verweist hierbei auf Ellis (1999, 1997b, 12 zit. n. Lengyel 2009, 172), welche der Meinung ist, dass der Gebrauch von Formeln beim Zweitspracherwerbsprozess dem Lerner dazu verhilft, „flüssiger“ zu sprechen (Lengyel 2009, 172). Dies wirkt sich wiederum auf den Erwerb von „Textkompetenz“ aus (vgl. Lengyel 2009, 56), die das Kind im Laufe seiner Schulbiographie benötigt. Lengyel verweist hierbei auf Knapp (1998, 56 zit. n. Lengyel 2009, 56), welcher im Rahmen seiner Untersuchungen zum Ergebnis kam, dass das „automatisierte“ Abrufen von „Routineformeln“ und „Redewendungen“ dem Kind im Zweitspracherwerbsprozess mehr „Kapazität für konzeptionelle Entscheidungen“ bringt (ebd.). Des Weiteren schreibt Lengyel (2009, 43), dass es für Kinder in der Kita

¹⁹ Unter „produktiven Strategien“ werden Kommunikationsstrategien verstanden, die eine Lösung eines Kommunikationsproblems herbeiführen, beispielsweise Paraphrasen (vgl. Faerch und Kasper 1983 zit. n. Lengyel

entscheidend sei, „dass sie aus dem dort herrschenden sprachlichen Angebot die Formeln aufnehmen und imitieren, mit denen sie ihre Zugehörigkeit zur Kitagruppe analysieren“ (ebd.). Der Gebrauch von *Formeln* zu Beginn des Zweitspracherwerbs stellt, laut Lengyel (ebd.) einerseits eine „soziale Strategie“ dar, andererseits werden Imitationen als „Strategie zum Wortschatzerwerb“ genützt. Im Laufe des Zweitspracherwerbsprozess lernen Kinder, so Lengyel (2009, 44) „Formeln zu flexibilisieren und beginnen, komplexe und hierarchisch organisierte Äußerungen zu verarbeiten und zu produzieren“. Die Studienautorin begründet diese Annahmen mit List (2006, 43 zit. n. Lengyel 2009, 43) und Fillmore (1979 zit. n. Lengyel 2009, 43) sowie Denison (1984 zit. n. Lengyel 2009, 43).

Als *Kategorien* im Bereich der „problemlösenden Strategien“ führt die Autorin die „Reduktion“ die „Paraphrasie“ und die „Wortneuschöpfung“ an (Lengyel 2009, 173).

„Problemlösenden Strategien“ wird die Funktion zugeschrieben, in der Interaktion „semantische Lücken zu füllen und das Lexikon zu erweitern“ (Lengyel 2009, 173). Das Kind im Zweitspracherwerbsprozess greift dabei auf eigene Ressourcen zurück, „um im sozialen Kontext Bedeutung herzustellen und die Kommunikation aufrechtzuerhalten“ (ebd.).

Die *Kategorie* „Reduktion“ soll den Einsatz von sogenannten Passepartout- oder Globalwörtern erfassen. Die Kategorie „Reduktion“ scheint die Studienautorin von Apeltauer 1987 zit. n. Lengyel 2009, 173) übernommen zu haben. Lengyel verweist zudem auf Jeuk (2003, 101 zit. n. Lengyel 2009, 173). Diese Wörter sind undifferenziert und unspezifisch und können für eine Reihe von „Sachverhalten, Beschreibungen und Handlungen stehen“ (Lengyel 2009, 173). Als Beispiele dafür nennt sie Wörter wie „machen, tun, Ding, Sache“ (ebd.). „Reduktionen“ werden, so Lengyel (ebd.), angewandt, um dem Interaktionspartner Absichten sprachlich vermitteln zu können, ohne jedoch auf ein differenziertes Lexikon zurückgreifen zu müssen.

Als „Paraphrasie“ beschreibt die Autorin, das Ersetzen eines Wortes durch ein Wort mit „ähnlicher Bedeutung oder Lautung“ (ebd.). Lengyel führt an, dass diese „Ähnlichkeiten und/oder Gemeinsamkeiten“ visueller, funktioneller oder materieller Art sein können (ebd.).

Die Kategorie „Wortneuschöpfungen“ bezeichnet, so die Autorin (ebd.), die Fähigkeit eines Kindes eine neue Wortform zu kreieren, welche es in der Zielsprache nicht gibt. Die Studienautorin verweist auf Clark (1993 zit. n. Lengyel 2009, 173), der „Neologismen“ als „wichtige Quelle in der Begriffsentwicklung“ sieht. Lengyel gibt an, dass sich in Wortneuschöpfungen Hinweise darauf finden lassen, „über welche Kenntnisse und Regeln zur Wortbildung Kinder bereits verfügen und welche Strukturen ihnen vertraut sind, da sie

nur diese aktiv und kreativ nutzen können“ (ebd., 173). Wortneuschöpfungen werden eher zur Übermittlung von Bedeutung in der Kommunikation angewandt und nicht, um mit der Sprache zu spielen (siehe Ausführungen zum „Sprachspiel“) (ebd., 174).

Als dritten Block der drei genannten „Kommunikationsstrategien“ nennt Lengyel (2009, 174f) „metasprachliche Strategien“. Dieser Bereich umfasst fünf *Kategorien* und zwar: „Frage“, „Selbstkorrektur“, „Fremdkorrektur“, „Sprachspiel“ und „Code-Switching“.

Die Kategorie „Frage“ wird von der Autorin der Studie folgendermaßen beschrieben: Das „Kind fragt nach einer Bezeichnung, ihren Funktionen und Eigenschaften, strukturellen Einzelaspekten“ (Lengyel 2009, 175). Die Autorin (ebd.) merkt kritisch an, dass „Fragen“ nicht nur den „metasprachlichen Strategien“ zugeordnet werden können, sondern auch dem „Schließen von semantisch-lexikalischen Lücken“ (Lengyel 2009, 174). Sie verweist hierbei auf Jeuk (2003, 106 zit. n. Lengyel 2009, 174), der diese beiden Positionen verbindet und argumentiert, dass *Fragen* und *Selbstkorrekturen* ein metalinguistisches Wissen oder Vorformen davon bedürfen. Es müsste, so die Autorin (Lengyel 2009, 174), jedoch eine Abgrenzung von verschiedenen „Frageformen“ und „stereotypen Fragen“ (ebd.) getroffen werden, um „metasprachliche Lernprozesse“ (ebd.) identifizieren zu können.

Die *Kategorie* „Selbstkorrektur“ erfasst, so Lengyel (2009, 175), wenn ein Kind eine Äußerung umformuliert oder sich selbst verbessert. Eine implizite Begründung lässt sich im Theorieteil des Buches finden. In *Selbstkorrekturen* zeigt sich, so Füssenich (1987, 1990 zit. n. Lengyel 2009, 96), die „Berücksichtigung der Perspektive des Zuhörers“ (ebd.). Aus diesem Grund gilt das „Auftreten von Korrekturen“ als „Ausdruck einer sich entwickelnden Sprachbewusstheit“ (ebd.). Die *Kategorie* „Fremdkorrektur“ erfasst, wenn ein Interaktionspartner ein „Element der Äußerung“ verbessert (ebd.).

„Selbst- und Fremdkorrekturen“ zeigen, Lengyel (2009, 174) zufolge, dass das Kind ein „Niveau sprachlicher Bewusstheit erreicht hat, auf dem es beginnt, sein eigenes Sprech- und Sprachverhalten und das des Gegenübers zu kontrollieren“.

Eine weitere *Kategorie* im Rahmen der „metasprachlichen Strategien“ sind „Wort- und Sprachspiele“ (Lengyel 2009, 174). Die Autorin (ebd.) zählt dazu Spiele mit Lauten, wie das „Erfinden von Reimen“, und „pragmatische Sprachspiele“, in welchen beispielsweise Gesprächsregeln und sprachliche Konventionen verletzt werden. Eine andere Form von *Sprachspielen* sind semantische mit „Nonsens-Wörtern und Eigennamen“ (Lengyel 2009, 174). „Dabei werden Zustände, Eigenschaften, Sachverhalte usw. zusammengebracht, die semantisch nicht zusammengehören (z.B. der eckige Ball)“ (Lengyel 2009, 174). Ein

wesentliches Merkmal von „Sprachspielen“ ist, dass die Sprache als solche im Mittelpunkt steht (ebd.).

Als letzte *Kategorie* führt Lengyel das „Code-Switching (Sprachwechsel)“ (ebd.) als „metasprachliche Strategie“ an, da dies ein „flexibles Sprachverhalten“ des Kindes anzeigt. Lengyel beschreibt die *Kategorie* folgendermaßen: „Kind wechselt Sprachen adressatenspezifisch“ (Lengyel 2009, 175). „Code-Switching“ ist, so Lengyel (ebd., 175), dann pragmatisch angemessen, wenn dieses „adressaten- und situationsspezifisch“ erfolgt. Lengyel (ebd., 175) war es in ihrer Untersuchung nicht möglich, den Gebrauch der Erstsprache der beobachteten Kinder näher zu untersuchen. Aus diesem Grund merkt sie an, dass es bei gegebenen Möglichkeiten (Kenntnisse der von den Kindern gesprochenen Sprachen) sinnvoll erscheint zu untersuchen, warum ein Sprachwechsel vorgenommen wurde (ebd.). Angemessen wäre ein *Sprachwechsel*, so die Autorin (ebd.), wenn ein bestimmter Begriff aufgrund der Bedeutung besser passen würde, oder wenn ein themenbezogener Sprachwechsel stattfindet. Würde das Kind unangemessene Wörter aus den verschiedenen Sprachen einflechten, so wäre dies ein Übergang zum „Code-Mixing“ (ebd., 175). „Code-Mixing“ wird als „pragmatisch unangemessen“ bezeichnet, da der Gesprächspartner die eingeflochtenen Wörter nicht verstehen kann (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 143 zit. n. Lengyel 2009, 25). Die Studienautorin schreibt im Theorieteil ihres Buches über Charakteristika von „Mehrsprachigkeit“ und geht hierbei näher auf „Sprachmischungen“, wie „Code-Switching“ und „Code-Mixing“ ein. Ihre Ausführungen stützt sie mit Bialystok (2001), Tracy (1996, 81) und Grosjean (1996, 170 zit. n. Lengyel 2009, 29).

Das zweite *Kategorien-Set* im Rahmen des *Beobachtungsbereichs* „Kognitive Aktivität vermittelt durch Sprache“ ist „egozentrisches Sprechen“ (Lengyel 2009, 176). Dieses Set umfasst die *Kategorien* „ergebnisbezogenes egozentrisches Sprechen“, „handlungsbegleitendes egozentrisches Sprechen“ und „planendes egozentrisches Sprechen“ (Lengyel 2009, 177). In diesem Set steht das „egozentrische Sprechen“ in der Zweitsprache und dessen Veränderung im Fokus. Die Autorin versteht den Weg vom egozentrischen Sprechen zur inneren Sprache als einen „Entwicklungsmechanismus“, welcher Kinder „befähigt, die Grenzen ihrer aktuell erreichten kognitiven Fähigkeiten zu erweitern und Handlungen intellektuell präsent zu haben“ (Lengyel 2009, 176). Lengyel zufolge, legen Befunde zum Zweitspracherwerb die Annahme nahe, dass das innere Sprechen in der Zweitsprache wesentlich die Aneignung und die Automatisierung des Wissens in der Zweitsprache unterstützt (ebd.). Die *Kategorien* im Set „egozentrisches Sprechen“ und deren *Kriterien* wurden in Anlehnung an die von Vygotskij (2002 zit. n. Lengyel 2009, 176) beschriebenen Merkmale von der Autorin formuliert (Lengyel 2009, 85).

Dabei werden drei Formen von „egozentrischem Sprechen“ unterschieden, welche einen Entwicklungsfortschritt darstellen (ebd.). Um *egozentrisches Sprechen* zu erfassen, suchte Lengyel (ebd) nach Situationen im Material, in welchen Kinder im Beisein anderer Kinder in der Zweitsprache sprechen, ohne jedoch mit ihnen zu kooperieren. Die Wissenschaftlerin merkt an, dass Äußerungen im Rahmen von *egozentrischem Sprechen* verkürzt sein können, „da sich das Sprechen auf einen Teil der praktischen Tätigkeit der Kinder bezieht“ und somit nicht für andere Interaktionspartner verständlich sein muss (ebd.) Lengyel begründet ihre Kategorien im Bereich des „egozentrischen Sprechens“ außerdem mit De Guerrero (1994, 114 zit. n. Lengyel 2009, 132f), der einen Zusammenhang zwischen dem „inneren Sprechen“ in der Zweitsprache und der „Aneignung der ZS [Zweitsprache; Anm.d. V.] sowie ihrer Verankerung im Gedächtnis“ (ebd.) herstellte.

- Kategorien zum *Beobachtungsfeld* „Dekontextualisierungsprozesse“

Lengyel entwickelte acht Kategorien im *Beobachtungsfeld* „Dekontextualisierungsprozesse“. Diese sind „Verwobenheit sprachlicher Äußerungen mit nichtsprachlichem Kontext“, „gestische Deixis“, „sprachliche Deixis“, „Aufmerksamkeitslenkung“, „Herauslösung sprachlicher Äußerungen aus nichtsprachlichem Kontext“, „Übersetzung“, „Metasprache“ und „Interesse an Schrift“.

Die *Kategorie* „Verwobenheit sprachlicher Äußerungen mit nichtsprachlichem Kontext“ erfasst kindliche Äußerungen, die im Rahmen einer geteilten Wahrnehmung der Interaktionspartner stattfinden und sich darauf beziehen (Lengyel 2009, 180). Zwei weitere Kategorien sind die „gestische Deixis“ und die „sprachliche Deixis“, bei welchen das Kind auf etwas verweist, bei Ersterem mit Hilfe einer Geste, bei Zweiterem mithilfe von Zeigwörtern (wie bspw. „Muss das aufbleiben?“ ebd., 180). Die Kategorie „Aufmerksamkeitslenkung“ wird gewertet, wenn das Kind sprachlich auf etwas in der Situation hinweist (ebd., 180). Lengyel begründet die Herleitung dieser *Kategorien* nicht explizit, es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass sich Lengyel bei der Entwicklung dieser Kategorien auf Bühlers „Zweifeldertheorie“ (1982, 367 zit. n. Lengyel 2009, 90-97) bezieht. Im Theorieteil bezieht sich Lengyel auf Bühler (1982, 102 zit. n. Lengyel 2009, 91), welcher davon ausgeht, dass „Zeigwörter oder deiktische Ausdrücke“ dem Interaktionspartner helfen, „sich in der Sprechsituation zu orientieren“ (ebd.) und die „elementarsten praktischen Mitteilungsbedürfnisse des Menschen erfüllen“ (ebd.).

Die *Kategorie* „Herauslösung sprachlicher Äußerungen aus nichtsprachlichem Kontext“ erfasst Äußerungen des Kindes, die über das geteilte Wahrnehmungsfeld hinausgehen. Weitere Kategorien, die dem Beobachtungsfeld „Dekontextualisierung“ zugeordnet sind, sind

„Übersetzung“, „Metasprache“ und „Interesse an Schrift“. Agiert ein Kind als „sprachlicher Mittler (Übersetzer)“ erfordert dies, so Lengyel (2009, 178) „Sprachbewusstheit“. Lengyel zitiert Bialystok (2001, 224 zit. n. Lengyel 2009, 31), welcher schreibt: „Um übersetzen zu können, bedarf es eines gewissen Grades an Kompetenz in der jeweiligen Sprache, besonderer Übersetzungsstrategien und vor allem metasprachlicher Fähigkeiten“.

Mit der *Kategorie* „Metasprache“ wird erfasst, „ob die Kinder im Rahmen ihrer Interaktionen über Sprache reflektieren und Anzeichen phonologischer Bewusstheit zeigen“ (ebd., 179). Unter dem Begriff „Metasprache“ (ebd., 180) wird das sprachliche Reflektieren des Kindes über Sprache verstanden. Des Weiteren werden zum Beispiel Anzeichen einer phonologischen Bewusstheit des Kindes mit dieser *Kategorie* festgehalten, was ebenso eine Ablösung aus dem „dinglichen Kontext“ erfordert (ebd., 178).

Als letzte *Kategorie* definiert Lengyel (ebd, 179) in diesem *Beobachtungsfeld* das „Interesse an Schrift“, womit sie Situationen erfasst, in denen sich das Kind mit „literalen Elementen“ auseinandersetzt (ebd.). Die Studienautorin verweist hierbei auf Andresen (2005), Stölting/Schroeder (2005 zit. n. Lengyel 2009, 179) sowie Jampert (2002, 151 zit. n. Lengyel 2009, 179). Lengyel betrachtet das „Interesse an Schrift“ als „Vorläuferfähigkeit des dekontextualisierten Schriftsprachgebrauchs“ (Lengyel 2009, 179).

Lengyel begründet die Entwicklung des *Beobachtungsfeldes* „Dekontextualisierungsprozesse“ folgendermaßen. Während der Sprachaneignung findet „eine Entwicklung vom sympraktischen, in den Kontext eingebetteten Sprachgebrauch hin zum kontextunabhängigen Sprachgebrauch statt, in dem sprachliche Zeichen nicht mehr mit dem situativen, sondern mit dem sprachlichen Kontext verbunden sind und somit in Beziehung zueinander stehen“ (Lengyel 2009, 177). Beide Formen des Sprachgebrauchs stellen in sprachlich-kognitiver Hinsicht „unterschiedliche Arten von Sprachleistungen dar: die eine ist kontextverwoben und konkret, die andere ist kontextenthoben und abstrakt“ (ebd., 178). Beim „kontextenthobenen“ und „abstrakten Sprachgebrauch“ werden dem Kind andere „Denkoperationen“ und „mentale Repräsentationen“ abverlangt (ebd., 178). Im Rahmen des *Beobachtungsfeldes* „Dekontextualisierungsprozesse“ soll, so Lengyel (179), die Entwicklung dieses Prozesses und somit der Übergang erfasst werden, um beobachten zu können, welche sprachlichen Mittel das Kind in einer Sprache bereits erfasst hat.

- Kategorien des *Beobachtungsfeldes* „Agieren in der ZNE“

Im Rahmen der Entwicklung der Kategorien zum „Agieren in der ZNE“ bezieht sich Lengyel auf Vygotskij (2002 zit. n. Lengyel 2009, 181) und auf Ergebnisse der Erst- und

Zweitspracherwerbsforschung. „ZNE“ wird von Lengyel als Abkürzung für Vygotskijs „Zone der nächsten Entwicklung“ gebraucht. Lengyel bezieht sich außerdem auf eine Studie von Andresen (2002, 2005 zit. n. Lengyel 2009, 25), die erforschte, dass Kinder im Rollenspiel in der „Zone der nächsten Entwicklung“ handeln. Die Autorin beschreibt dies im Rahmen der Darstellung ihrer Kategorien: „In der ZNE wird das Kind von kompetenten Interaktionspartnern unterstützt sich neues Wissen anzueignen“ (Lengyel 2009 181). Lengyel entwickelte in diesem *Beobachtungsfeld* drei Kategorien: „Scaffolding durch Erwachsene“, „Scaffolding unter Peers“ und „sprachliches Agieren im Rollenspiel“.

Als erste *Kategorie* nennt Lengyel (ebd., 129f) „Scaffolding durch einen Erwachsenen“. Um Scaffoldingprozesse erfassen zu können, müssen bestimmte Merkmale zutreffen. Diese sind „Steuerung des Aushandlungsprozesses, Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses von einem Gegenstand/einer Aufgabe, sprachliche Unterstützungsleistungen, Imitation“ (Lengyel 2009, 182). Die von Lengyel entwickelte *Kategorie* bezieht sich auf die Regulation durch Sprache und soll erfassen, „ob der Input durch einen kompetenten Anderen zugänglich für das Kind ist, so dass es in die Lage versetzt wird, zu imitieren“ (Lengyel 2009, 181). Die *Kategorie* „Scaffolding unter Peers“ ist genauso angelegt.

Die im Rahmen des „Scaffoldings“ angeführten Merkmale entsprechen, so Lengyel (2009, 127), „Ko-Konstruktionsprozessen“, da durch das gemeinsame sprachliche Handeln „neue Handlungen angeregt und neues Sprachwissen ko-konstruiert“ wird. Lengyel begründet die Verwendung des Begriffes beziehungsweise die Erfassung von „Scaffolding“ folgendermaßen: Die Studienautorin schreibt, dass „Scaffolding“ „mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum“ zur „Unterstützung der Sprachbildung von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache näher erforscht“ (Lengyel 2009, 129) wird. Der zumeist verwendete Scaffoldingansatz geht auf Gibbons zurück, die sich, laut Lengyel „zwar auch auf Vygotskij bezieht, jedoch die funktionale Grammatik von Halliday und Hasan (1991) als Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen wählt“ (Lengyel 2009, 129). Lengyel zufolge wurde das „Scaffolding-Konzept“ im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung erweitert und verweist dabei auf Ohta (2000, 2001 zit. n. Lengyel 2009, 130). *Scaffolding* könne demnach nicht nur mit einem kompetenten Interaktionspartner stattfinden, sondern auch „zwischen Peers, die sich gegenseitig assistieren und so voneinander lernen“ (vgl. Ohta 2000, 2001 zit. n. Lengyel 2009, 130).

Als dritte *Kategorie* nennt Lengyel „sprachliches Agieren im Rollenspiel“. Hierbei werden „metakommunikative Äußerungen und die Perspektivenübernahme erfasst sowie Hinweise auf (kontextliche) Zeichen-Zeichen-Beziehungen.“ Diese Kategorie wurde, so Lengyel (2009,

182), aufgrund einer Studie von Andresen entwickelt, um feststellen zu können, ob auch Kinder im Zweitspracherwerbsprozess in Rollenspielen in der *Zone der nächsten Entwicklung* agieren.

Um die von Lengyel (2009) entwickelten „Kategorien“ sowie die Begründungen dieser „Kategorien“ besser nachvollziehen zu können, soll im nächsten Teil der Analyse der Studie auf das Forschungsdesign der Studie eingegangen werden. Es wird ein Überblick über die Studie – insbesondere zur Methode der teilnehmenden Beobachtung – gegeben, da das Forschungsdesign die Auswertung der Daten und somit die Erstellung der Kategorien maßgeblich beeinflusst.

4.2 Überblick über die Studie von Lengyel (2009)

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Studie gegeben. Der Fokus liegt auf Aspekten, die besonders die Entwicklung der „Kategorien“ beeinflussen. Aus diesem Grund wird der theoretische Hintergrund der Studie genannt, das Forschungsinteresse der Autorin dargestellt sowie die Methode der Studie erläutert.

4.2.1 Kurzdarstellung des Forschungsdesigns, der Forschungsmethode und des Forschungszieles

Wie bereits erwähnt, wurde die Studie von Drorit Lengyel verfasst. Die Autorin wuchs selber in einer mehrsprachigen Familie auf und arbeitete nach dem Studium der Sprachheilpädagogik als Sprachtherapeutin und legt deshalb den Fokus ihrer Untersuchung auf das „Zusammenwirken sprachlicher, kognitiver und interaktiver Prozesse während der Aneignung der Zweitsprache Deutsch“ (ebd., 5). Dabei steht nicht der Erwerb von grammatikalisch korrekten Sprachkompetenzen im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Frage, wie Kinder sich die (Zweit-)Sprache als Kommunikations- und Repräsentationsmittel aneignen – in anderen Worten, wie Kinder die Bedeutung des Sprachhandelns in der Lebenswelt erfahren (Lengyel 2009, 25).

Das Forschungsinteresse der Autorin gilt in diesem Buch in erster Linie der Entwicklung von *Beobachtungsfeldern* und *Analysekategorien* „um in interaktiven Spielhandlungen sprachlich-kognitive Prozesse und deren qualitative Veränderung im ZSE²⁰ zu beleuchten“ (Lengyel 2009, 25). Außerdem geht sie der Frage nach, wie „das Zusammenspiel (zweit-)sprachlicher und kognitiver Entwicklung in Interaktionssituationen bei Kindern mit Migrationshintergrund“ (ebd.) in Kindertagesstätten erfolgt. Sie begründet ihr Forschungsinteresse mit den Ergebnissen von internationalen Vergleichsstudien, die besagen, dass die „sprachlichen

²⁰ ZSE ist die Abkürzung für den Begriff Zweitspracherwerb.

Schwierigkeiten mehrsprachiger Schüler vor allem in jenen Bereichen liegen, die kognitiv anspruchsvoll und kontextreduziert sind“ (Lengyel 2009, 23). Außerdem verweist sie auf Klann-Delius (1999, 43f zit. n. Lengyel 2009, 23), die davon ausgeht, dass sich die Basisfähigkeiten hierfür im Vorschulalter entwickeln. Insofern ist für Lengyel die Untersuchung von sprachlich-kognitiven Entwicklungsprozessen im Vorschulalter bedeutend, da diese die Basis für den Erwerb einer Bildungssprache²¹ sind.

Um diesen Fragen nachzugehen, bezieht sich Lengyel (2009, 24) in ihrer Studie auf eine „systemisch-konstruktivistische Sichtweise“ von der Entwicklung eines Kindes. Die Dissertation wurde besonders vor dem Hintergrund Vygotskij's Ansatz „zur theoretischen Erschließung der Bewusstseinsentwicklung im Hinblick auf Sprechen und Denken“ (Vygotskij 2002 zit. n. Lengyel 2009, 24) verfasst. Wobei sich Lengyel besonders mit Vygotskij's zentralen Untersuchungsgegenständen wie die „Begriffsbildung“, die „Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)“ und dem „egozentrischen Sprechen“ auseinandersetzt (Lengyel 2009, 62-88). Außerdem bezieht sich Lengyel auf den interaktionistischen Ansatz Bühlers (ebd., 89ff). Bühlers Einführung von unterschiedlichen Feldern des Zeichengebrauchs erscheint für Lengyel (ebd., 25) bedeutend, da seine Unterscheidung im Rahmen der „Beleuchtung kindlicher Entwicklungsschritte hin zur Dekontextualisierung“ von Sprache Bedeutung hat.

In der „explorativen, ethnographischen Studie“ (Lengyel 2009, 151) wurde die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ (ebd.) eingesetzt. Zusätzlich wurden „Beobachtungsprotokolle“ verfasst, „Sprachaufnahmen“ transkribiert, „Feldgespräche“ mit Pädagoginnen und Eltern durchgeführt und zusätzliches Material wie „Informationsmaterial“ zur Kindertagesstätte oder „Bilder und Basteleien“ der Kinder gesammelt (ebd., 156), um die Datenerhebung mittels teilnehmender Beobachtung zu bereichern (ebd., 25). Obwohl nicht explizit ausgewiesen ist, wofür genau die *Feldgespräche* gebraucht wurden, liegt die Annahme nahe, dass diese für die Beschreibung der Kindergärten und deren Tagesablauf verwendet wurden.

4.2.2 Zum Einsatz der Methode der teilnehmenden Beobachtung

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der Autorin dargelegt. Der Fokus liegt auf Angaben zur Datenerhebung und –auswertung.

Die Beobachtungen fanden von Oktober 2003 bis Februar 2004 in vier Kindertagesstätten statt (Lengyel 2009, 155), welche ihren Standort an einem sozialen Brennpunkt in einer

²¹ Lengyel verweist an dieser Stelle z.B. auf Gogolin/Roth (2007, 40ff), welche betonen, dass in der Institution Schule „schriftförmige“ Sprache gefordert ist, „auch wenn diese mündlich gebraucht wird“ (Lengyel 2009, 53). Für das Beherrschen einer sogenannten „Bildungssprache“ muss das Kind Ansätze von Diskurs- und Textkompetenz aufweisen, so Lengyel (2009, 57). Hierbei verweist sie auf Jim Cummins (1982), welcher von einer „Cognitive

deutschen Großstadt haben und zudem vier Kriterien erfüllen mussten (Lengyel 2009, 159). Der Kindergarten musste, laut Lengyel (ebd.) in einem Stadtteil mit „hohem Zuwandereranteil“ liegen und als „Ganztageseinrichtung“ geführt werden. Bezüglich der beobachteten Gruppe musste ein „Drittel der Kinder der beobachteten Gruppe Migrationshintergrund aufweisen“ und „mindestens zwei Kinder mit gleicher Erstsprache“ in der Gruppe vertreten sein, um die Auswahlkriterien zu erfüllen (ebd., 159). Insgesamt wurden von der Autorin des Buches 43 Kinder²² teilnehmend beobachtet und „über 300 Interaktionen in verschiedenen Spielsituationen dokumentiert“ (ebd., 25), wobei anzumerken ist, dass sich im Buch keine Definition finden lässt, was als eine „Interaktionssituation“ eingeschätzt wurde. Anhand der angeführten Beispiele von „Interaktionssituationen“ lässt sich eine Einteilung nach Sinneinheiten oder Spielformen/Aktivitäten vermuten, da die im Buch veröffentlichten Transkriptionen von Interaktionseinheiten unterschiedliche Längen aufweisen und einen Gesprächsverlauf abbilden. Der Datenkorpus dieser Studie besteht aus 150 solcher „Interaktionssituation“ (Lengyel 2009, 185), die „insgesamt 204 Spiel- und Aktivitäts-Sequenzen enthalten, da in einer IS [Interaktionssituation, Anm. d.V.] auch unterschiedliche Spielformen und Aktivitäten auftreten können“ (ebd.).

Lengyel (2009, 154) verbrachte je einen Monat in einem Kindergarten, um die Daten zu erheben. Da der Einsatz von Videoaufzeichnungen beim Kindergartenpersonal Bedenken auslöste, arbeitete die Autorin mit Sprachaufnahmen (ebd., 156). Die Sprachaufnahmen wurden mit Hilfe eines Transkriptionssystems verschriftlicht, dessen Konventionen vereinfacht wurden (siehe Lengyel 2009, 166). Bei Äußerungen, die nicht in deutscher Sprache verfasst waren, wurde der Sprachwechsel markiert, die Äußerung aber nicht übersetzt. In einer zusätzlichen Spalte wurden jeweils Angaben „zum außersprachlichen Kontext, zur Spielhandlung und zum nonverbalen Verhalten“ notiert (ebd.).

Da die Daten zur Entwicklung eines Kategoriensystems herangezogen wurden, mussten die Transkriptionen anschließend einer Kodierung unterzogen werden. Die Autorin verweist dabei auf Mayring (1996 zit. n. Lengyel 2009, 167), welcher die Kategorienbildung als einen „inhaltsanalytischen Vorgang“ bezeichnet. Lengyel arbeitete mit „Selektionskriterien“, welche sie aus theoretischen Überlegungen herleitete (ebd., 167). Aus ihren theoretischen Grundlagen zur Erforschung sprachlich-interaktiver Prozesse (empirischer Teil des Buches) legte Lengyel vier *Beobachtungsfelder* und *Kategorien* fest, welche bereits in diesem Kapitel der Diplomarbeit beschrieben und erläutert wurden.

academic language proficiency (CALP) spricht.

²² Zur Durchführung der Beobachtung lassen sich im Text keine genauen Angaben finden. Die 43 beobachteten Kinder sind vermutlich alle Kinder mit Migrationshintergrund in den jeweiligen beobachteten Gruppen. Auf welche Kinder jedoch der Fokus der Beobachtung bzw. auch der Sprachaufnahme lag, ist unklar.

Anschließend überprüfte Lengyel (2009, 185), „ob die Merkmale der Kriterien, die für diese [ihre, Anm.d.V.] Kategorien herausgearbeitet wurden, die theoretisch dargelegten ‚Entwicklungsmechanismen‘ widerspiegeln und somit für die Beobachtung und Analyse sprachlich-interaktiver Prozesse im Rahmen sprach(heil)pädagogischer Forschung wie auch in der sprach(heil)pädagogischen Praxis tauglich sind“. Zuerst ermittelte Lengyel das Vorkommen jeder Kategorie in ihrem Datenkorpus, womit sie die Datenbasis ihrer Analyse veranschaulicht (ebd.). Danach setzte sich die Autorin zum Ziel, die jeweiligen „Prozesse“ zu analysieren. Dabei wählte Lengyel Beispiele von „Interaktionssituationen“ aus, um zu demonstrieren, „welche Beobachtungs- und Analysemöglichkeiten sich ergeben, wenn die aufgestellten Kategorien zugrunde gelegt werden“ (ebd.). Lengyel zufolge, soll damit der Blick „auf die unter der sprachlichen Oberfläche ablaufenden Prozesse“ ermöglicht werden und die integrative Perspektive der Studie geprüft werden (ebd.). Es geht jedoch nicht eindeutig hervor, nach welchen Kriterien Lengyel die Beispiele aus ihrem Datenkorpus auswählte. Insgesamt analysiert und interpretiert die Studienautorin „Interaktionssituationen“ von insgesamt drei Kindern in diesem Buch anhand der von ihr entwickelten Kategorien (Lengyel 2009, 242).

4.2.3 Die Ergebnisse der Studie

Nach der Analyse des Vorkommens jeder Kategorie im Datenkorpus widmet sich Lengyel (2009, 187) besonders den Kategorien „Gespräche“ und „Literacy-Aktivitäten“, da diese im Datenkorpus die dominierende Interaktionsform in *Erwachsenen-Kind-Interaktionen* darstellen. Die Autorin geht davon aus, dass während dieser Interaktionsprozesse *Dekontextualisierungsprozesse* stattfinden. Sie begründet diese Annahme näher, da sich Interaktionspartner zum Beispiel in Gesprächen über die außerinstitutionelle Lebenswelt austauschen (ebd.). Dem Erwachsenen schreibt Lengyel in diesem Bereich einen hohen Stellenwert zu, da diese häufig *Gespräche* oder *Literacy-Aktivitäten* provozieren und somit den Kindern die Möglichkeit geben „Sprache unabhängig vom situativen Kontext zu verwenden“ (Lengyel 2009, 187). Ein weiteres interessantes Ergebnis ihrer Studie ist, dass *Regelspiele* in diesem Datenkorpus „nur zwischen Fünf- bis Sechsjährigen oder in altersübergreifenden Gruppen“ stattfanden. Lengyel führt dies darauf zurück, dass für *Regelspiele* zumeist kognitive Fähigkeiten wie „Strukturierung, Handlungsplanung und Kooperation“ erforderlich sind, zu welchen jüngere in *Kind-Kind-Interaktionen* noch nicht fähig sind (ebd.).

Anschließend geht Lengyel auf die Rolle der Peers beim frühen Zweitspracherwerb ein und verweist dabei auf Studien zur zweitsprachlichen Sozialisation hin, die mit dem Konzept der „communities of practice“ arbeiten (Lave/Wenger 1991 zit. n. Lengyel 2009, 121). Das

Konzept wurde von Lave und Wenger (1991) eingeführt, „um den Prozess der Interaktion und der Entwicklung in dynamischen, sich verändernden Gruppen oder Situationen zu beschreiben oder zu erklären“ (Lave und Wenger 1991 zit. n. Lengyel 2009, 121). Der Zweitspracherwerb wird daher in diesen Studien als eine Form sozialer Praxis betrachtet (ebd.). Für das Kind im Zweitspracherwerbsprozess erscheint es daher entscheidend in den „communities of practice“ von den anderen Mitgliedern akzeptiert zu werden und somit Gelegenheit zum Kommunizieren in der Zweitsprache zu erhalten (ebd., 122). Die am häufigsten erfasste Spielform in *Kind-Kind-Interaktionen* waren in Lengyels Studie *Konstruktionsspiele*, gefolgt von *Rollenspielen*. Im Rahmen der *Konstruktionsspiele* kam die Studienautorin zum Ergebnis, dass das Mitspielen von Erwachsenen bei Konstruktionsspielen kaum dazu beitrug „das Repertoire im Sprachgebrauchsmodus zu erweitern“, wohingegen die Teilnahme von über Fünfjährigen (erfasst über die ‚übergreifenden Kind-Kind-Interaktionen‘) zu *dekontextualisierten Gesprächen* führte (ebd., 208).

Lengyel kommt nach der Analyse der *Kategorien* bezogen auf „Kind-Kind-Interaktionen“ zum Schluss, dass die meisten Interaktionssituationen, Spielformen und Aktivitäten „durch die situativ-kontextuelle Verwobenheit der sprachlichen Äußerung geprägt“ sind und „fordern eine Herauslösung der Zeichen nicht zwingend“ (Lengyel 2009, 212). Lediglich das *Rollenspiel* bildet hier eine Ausnahme (ebd.). Ein zunehmender *kontextenthobener Sprachgebrauch* wäre allerdings anzustreben (ebd.). Insofern können aufgrund Lengyels Ergebnissen insbesondere Interaktionskonstellationen zwischen Kindern, in denen mindestens ein Kind über fünf Jahre alt ist (und somit ein kompetenter Gesprächspartner ist), beziehungsweise *Erwachsenen-Kind-Interaktionen* im Bereich der *Gespräche* oder *Literacy-Aktivitäten* als förderlich für die Sprachaneignung betrachtet werden.

Die Erfassung von *Interaktionskonstellationen* und *Spielformen* erscheint für Lengyel resümierend betrachtet als tauglich, um Kindern „auch vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Rolle in der Gruppe“ über die Herbeiführung von bestimmten Konstellationen Zugang zu Sprachlerngelegenheiten zu bieten und somit zu fördern (ebd., 189).

Bezüglich der Kategorien, die *Scaffoldingprozesse* erfassen, kommt Lengyel zum Schluss, dass sowohl Erwachsene als auch kompetente Peers Sprache im Sinne eines Ko-Konstruktionsprozesses anregen können, „da der Partner die Regulation übernehmen und Wege der Problemlösung aufzeigen kann“ (ebd., 241), wobei entscheidend ist, dass das Kind in der Zone seiner nächsten Entwicklung handelt. Lengyel merkt dabei an, dass überprüft werden muss, ob der Interaktionspartner tatsächlich auf das „was das Kind

sprachlich anbietet, eingeht, Fragen und Aufforderungen formuliert, die Aufmerksamkeit explizit lenkt, die Situation sprachlich strukturiert und somit dem Kind ermöglicht, an der Tätigkeit und ihrer Ausführung teilzuhaben und sie sprachlich zu durchdringen“ (ebd., 244). Entscheidend ist für Lengyel hinsichtlich der Förderung sprachlicher Kompetenzen, die Erfassung von Handlungen und Interaktionskonstellationen, welche „Dekontextualisierungsprozesse und die innere Auseinandersetzung mittels Sprache vorantreiben“ (ebd., 245). Aufgrund ihrer Ergebnisse erscheint es für Lengyel notwendig, Interaktionssituationen im Kindergarten so zu gestalten, dass eine „sprachlich-kognitive Auseinandersetzung“ angeregt wird, was sich wiederum auf die „Qualität des Inputs“ auswirkt (ebd.).

Im Fazit der Studie widmet sich Lengyel den förderdidaktischen Konsequenzen, die sie aus ihren Studienergebnissen zieht.

Sie beschreibt die Funktion der Erzieherinnen bei der Unterstützung des kindlichen Zweitspracherwerbs folgendermaßen: „Sie ‚inszenieren‘ den Spracherwerb über einen bewusst angepassten Input, der die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Formen lenkt, so dass sie die Möglichkeit erhalten, diese aus dem Input herauszufiltern und zu imitieren“ (ebd., 250). An dieser Stelle verweist Lengyel auch auf die Argumentation von List (2006, 55f).

Als förderlich für den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Bereich der Erst- und Zweitsprache werden von der Autorin „Scaffoldingprozesse“ mit einem kompetenten Interaktionspartner, beziehungsweise das Agieren in der nächsten „Zone der Entwicklung (ZNE)“ genannt (Lengyel 2009, 250). Innerhalb dieses Prozesses kommt die Autorin zum Schluss, dass „Modellierungstechniken“ und „Modellverhalten“ unterstützend bei Kindern während des Zweitspracherwerbs eingesetzt werden könnten und verweist dabei auf eine explizite Beschreibung der „Modellierungstechniken“ bei Dannenbauer (1997 zit. n. Lengyel 2009, 250).

Außerdem zeigte sich, so Lengyel (2009, 250), in ihrer Studie, dass Interaktionen zur Unterstützung des „impliziten²³ Lernens“ genützt werden können, da dieses beim frühen Zweitspracherwerb dominiert.

²³ „Implizites Lernen“ bedeutet beim Erwerb von sprachlichen Kompetenzen, so Lengyel (2009, 39), dass beim Kind die Aufmerksamkeit nicht bewusst auf das zu Erlernende gerichtet ist, sondern auf der Notwendigkeit basiert „mit der sozialen Umwelt in Austausch zu treten“. Lengyel schreibt, dass besonders der Sprachrhythmus und die Aussprache implizit gelernt werden. Unter „explizitem Lernen“ versteht Lengyel (ebd., 40) das bewusste Lernen von Sachverhalten, wie etwa die Gestaltung von Äußerungen (Grammatikalisierung).

Die Autorin verweist zudem auf die Möglichkeit der Erzieherinnen „Elemente“ aus der Erstsprache des Kindes „bewusst zum Beziehungsaufbau“ (ebd.) zu gebrauchen. Zu dieser Annahme führte eine Interaktionssequenz, in der es der Beobachterin gelang, ein Kind in ein Gespräch zu involvieren, in dem sie das türkische Wort für Katze gezielt einsetzte (ebd., 232). Entscheidend bei der Unterstützung durch Erwachsene sei es, so Lengyel, dass Beiträge geplant und gezielt eingesetzt werden (ebd.). Die Bedeutung von „Formeln“ und deren „Flexibilisierung“, dies bedeutet, dass Formeln von Kindern als Ganzes aufgegriffen werden und in der Interaktion funktional eingesetzt werden, hebt die Autorin (ebd.) besonders hervor. Lengyel (ebd.) plädiert dafür, dass es für die Erzieherinnen essenziell sein sollte, sich ein Bild darüber zu machen, „welches die Formeln sind, die die Kinder immer wieder anhören und anwenden“, und zu überprüfen in welchem Kontext diese angewandt werden und ob „ein formelhafter Gebrauch vorliegt, der der Flexibilisierung bedarf“ (ebd., 251).

Im Vorschulalter sollte jedoch, der Autorin zufolge, auch das „explizite Lernen“ gefördert werden, indem erste Anzeichen expliziten Lernens aufgegriffen werden. Dadurch könne eine Entwicklung „von anspruchsvollen sprachlichen Anregungen und Angeboten zu kognitiven und sozialen Problemlösungen profitieren“ (List 2006, 11 zit. n. Lengyel 2009, 251), bis hin zur Erschließung des syntaktischen Sprachmodus und der damit einhergehenden Kontextablösung.

Die Studie ergab (wie bereits beschrieben), dass „insbesondere Gespräche mit Erwachsenen und Rollenspiele unter Gleichaltrigen“ die Erschließung eines syntaktischen Sprachmodus fördern (ebd., 151). Lengyel identifizierte außerdem *Konstruktionsspiele* als bedeutend für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, da in diesen über den Weg des egozentrischen Sprechens die eigenen Handlungen bewusst werden und Probleme mit Hilfe des „Werkzeuges“ Sprache gemeistert werden können (ebd.).

Lengyel schließt ihre Überlegungen zu den „didaktischen Konsequenzen“ ihrer Studie damit, dass es wichtig sei, das „Interaktionsgeschehen in der Kita stärker zu steuern, etwa durch die Förderung geeigneter Interaktionskonstellationen und –aktivitäten“ (ebd.). Sie verweist dabei auf List (2006, 24 zit. n. Lengyel 2009, 151), welche Sprachförderung als Regietätigkeit in der Kita versteht. (ebd.) Lengyel betont, dass Pädagoginnen einen „Blick für Sprachlerngelegenheiten“ entwickeln müssten und diese gezielt anbahnen sollten. Diese Situationen sollten einen „gewissen kommunikativen Druck“ erzeugen. Als Beispiel dafür nennt sie Gespräche über etwas zu führen, das nicht im Hier und Jetzt verfügbar ist (ebd., 252). Die Autorin kam des weiteren zum Ergebnis, dass es wichtig sei Interaktionen

herbeizuführen, in denen ein Interaktionspartner kompetenter, dies bedeutend fortgeschrittener in der Entwicklung, ist, und die Möglichkeit besteht, dass die Interaktion mit diesem Interaktionspartner auf einem sprachlich und kognitiv anspruchsvollen Niveau stattfindet, da Peers sonst eher dazu neigen auf einem „anregungsarmen Niveau“ zu interagieren (ebd.). Bezogen auf die Situation der Mehrsprachigkeit plädiert Lengyel dazu „quersprachige Kompetenzen“ anzubahnen. Sie verweist dabei auf ein Konzept von List (2006), welches die Förderung von „quersprachigen Kompetenzen“ vorsieht. Darunter wird die Fähigkeit zum Handeln „quer durch die in der Institution vorgefundenen Sprachen hindurch“ (List 2006, 7 zit. n. Lengyel 2009, 252) verstanden. Als Beispiel nennt Lengyel, ein Mädchen, welches aus einer spontanen Situation heraus Türkisch und Deutsch hinsichtlich lautlicher und semantischer Aspekte verglich (ebd.).

Lengyel fordert, dass die Sprache der Pädagogin selbst stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit gelangen muss, um die „individuelle Sprachaneignung des Kindes zu begleiten“ (Lengyel 2009, 254).

Nach der Darstellung der Studie erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit als „sprachförderlich“ erachteten Aspekten der Studie. Zuerst werden „Kategorien“ herausgefiltert, die der Studienautorin zufolge sprachförderliche Aspekte erfassen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche sprachlichen Verhaltensweisen angesichts der Ergebnisse ihrer Studie, von Lengyel als förderlich beschrieben werden.

4.3 Zur Einschätzung von „Sprachförderlichkeit“

Um der Frage nachgehen zu können, welche Aspekte in den „Kategorien“ von der Autorin als „förderlich“ angesehen werden, muss zuerst das Verständnis von Förderung vor dem theoretischen Hintergrund der Studie betrachtet werden, da Lengyel nicht explizit förderliche Aspekte beim Zweitspracherwerb untersucht. Wie bereits erwähnt, wurde die Arbeit vor dem Hintergrund einer „systemisch-konstruktivistischen Sichtweise“ (Lengyel 2009, 24) geschrieben. Vertreter dieser Sichtweise verstehen die Entwicklung eines Kindes als einen Prozess, der sich durch „Wechselbeziehungen von Subjekt und Umwelt“ vollzieht (ebd., 13). Laut Lengyel (2009, 144f) findet der frühe Zweitspracherwerb in sozialen Interaktionen statt und kann als „Ko-Konstruktionsprozess“ verstanden werden. Unter *Ko-Konstruktionsprozessen* versteht Lengyel (2009, 145) Prozesse, die in einer sozialen Interaktion stattfinden und zur Aneignung von Wissen führen. „Der soziale Austausch, die Interaktion als äußerliche Handlung, ist somit die Verbindung zwischen den nach außen abgeschlossenen Innenwelten der Subjekte“. Die Autorin verbindet das Konzept der Ko-

Konstruktion mit Vygotskijs Theorien zur „Zone der nächsten Entwicklung“ und sieht in dieser Verbindung eine Erweiterung (Lengyel 2009, 101).

Sie geht davon aus, dass sich das Kind im Spiel mit kompetenteren Interaktionspartnern „immer wieder in seiner ZNE“ (Lengyel 2009, 101) bewegt, zu der auch die sprachlich-kognitive Entwicklung gehört. Des Weiteren schreibt die Autorin: „Die Partner, die das Kind bewusst oder unbewusst fördern, regen neue und schwierigere Handlungen (Problemlösen) an und konstruieren gemeinsam mit ihm eine Aufgabe und deren Lösung“ (ebd.). Lengyel vertritt in ihrem Buch die Vorstellung von Individuen, als eigenständige Subjekte und sich selbst organisierende Systeme (ebd., 12). Dieser theoretische Hintergrund impliziert ein bestimmtes Verständnis von sprachlicher Förderung. Förderung kann aus dieser Perspektive nicht als einseitiges Einwirken verstanden werden, sondern muss als Versuch gesehen werden, einen „Ko-Konstruktionsprozess“ anzuregen (zu initiieren), was wiederum neue Handlungsoptionen für Pädagoginnen eröffnet (ebd., 14). Welche darunter beispielsweise zu verstehen sind, bleibt im Theorieteil des Buches offen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die im *Beobachtungsfeld* „Agieren in der ZNE“ verfassten *Kategorien* implizit als Kategorien zur Erfassung von förderlichen Aspekten für den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Erst- und/oder Zweitsprache betrachtet werden können. Die *Kategorien* in diesem *Beobachtungsbereich* („Scaffolding durch Erwachsene“, „Scaffolding unter Peers“ und „sprachliches Agieren im Rollenspiel“) erfassen – wie bereits oben erläutert – Interaktionen, in denen sich das Kind *in der Zone der nächsten Entwicklung* bewegt.

Im folgenden Resümee der Analyse der Studie werden nochmals zentrale Angaben zur Studie gemacht. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Kategorien auch für das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ interessant und lohnenswert erscheinen. Zudem werden fragwürdige beziehungsweise unklare Aspekte in der Studie angeführt.

4.4 Resümee der Analyse der Studie von Lengyel (2009)

Lengyel versuchte in ihrer Studie *Beobachtungsfelder* und *Kategorien* zu entwickeln, mit welchen „sprachlich-kognitive Entwicklungsprozesse des Kindes“ beim Zweitspracherwerb (Lengyel 2009, 25) erfasst werden können. Die Autorin der Studie untersucht sprachliches Verhalten während des Kindergartenalltags. Besonderes Augenmerk legt Lengyel auf die Unterscheidung von „Erwachsenen-Kind-Interaktionen“ und „Kind-Kind-Interaktionen“ (Lengyel 2009, 186). Grund dafür ist, so Lengyel, dass „Interaktionen“ den Rahmen bilden,

„in dem sich die Kinder Sprache aneignen“. Aufgrund der Tatsache, dass Lengyel (2009, 12) ihre Studie in der (Sonder-)Pädagogik, genauer der Sprachheilpädagogik, verortet, widmet sie sich auch in einem Kapitel ihres Buches den „didaktischen Konsequenzen“ (Lengyel 2009, 250ff), welche sie aus ihren Ergebnissen ableitet.

Lengyel bezieht sich in ihrer Studie besonders auf Vygotskijs „Zone der nächsten Entwicklung“ in Verbindung mit dem Konzept der „Ko-Konstruktion“ (vgl. Lengyel 2009, 24). Kategorien, die implizit als förderlich hinsichtlich des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen angesehen werden können, sind, Scaffolding durch Erwachsene/durch Peers sowie das sprachliche Agieren im Rollenspiel unter Gleichaltrigen, da die Autorin davon ausgeht, dass sich das Kind in solchen Interaktionssituationen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ bewegt.

Mithilfe der anderen „Beobachtungsfelder“ und „Kategorien“ Lengyels sollen das sprachliche Verhalten des Kindes und die Entwicklung dessen erfasst werden können.

Die Kategorien zum „sozialen Rahmen“ dienen sowohl der Erfassung von sprachlich-kognitiver Entwicklung des Kindes als auch der Erfassung von Spielformen und Aktivitäten, in denen sprachliche Interaktionen stattfinden. Eine Besonderheit Lengyels – im Vergleich zu anderen recherchierten Studien – ist das Beachten der kognitiven Entwicklung in Bezug auf die sprachliche Entwicklung des Kindes, welches sich in den Beobachtungsfeldern „Kognitive Aktivität vermittelt durch Sprache“ und „Dekontextualisierungsprozesse“ (Lengyel 2009, 184) zeigt.

Blickt man resümierend auf die Studie, so fällt auf, dass Lengyel ihre Kategorien zum Teil sehr ausführlich begründet, wie etwa jene Kategorien im *Beobachtungsbereich* „sozialer Kontext“, die „Spielformen“ erfassen. Ein interessanter Aspekt der Studie ist des Weiteren die Verbindung der Entwicklung von Spielformen in Bezug zur Sprachentwicklung (vgl. Lengyel 2009, 100ff). Begründungen für die anderen Kategorien dieses Beobachtungsbereiches lassen sich nur implizit finden. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass diese „Aktivitäten“ wie z.B. „Literacy-Aktivität“ und „Gespräch“ in bisherigen Studien noch nicht so erschöpfend erforscht wurden wie Spielformen.

Auch die Kategorien der anderen „Beobachtungsfelder“ werden zum Teil nur implizit begründet. Lengyel (2009, 24) gibt beispielsweise Bühlers interaktionistischen Ansatz (Bühler 1982, Original 1934 zit. n. Lengyel 2009, 25) als Bezugstheorie, hinsichtlich der Erforschung der „kindlichen Entwicklungsschritte hin zur Dekontextualisierung“ (Lengyel 2009, 24) an. In der Darstellung der Begründung der Kategorien im *Beobachtungsfeld*

„Dekontextualisierungsprozesse“ wird Bühler jedoch nicht namentlich angeführt (Lengyel 2009, 177-179).

Offene Fragen ergeben sich nach der Analyse der Studie besonders hinsichtlich des empirischen Teils. Es lassen sich keine Angaben darüber finden wie Lengyel eine „Interaktionssituation“ (Lengyel 2009, 185) definiert.

Obwohl die Studienautorin an manchen Stellen ihres Buches auf die Bedeutung der „Akzeptanz des Kindes durch andere Gruppenmitglieder“ (z.B.: Lengyel 2009, 170 und 139) hinweist und auch angibt, „die Rolle der sozialen Gruppe für Kinder im frühen ZSE [Zweitspracherwerb, Anm. d. V.] beispielhaft“ zu betrachten, bleibt unklar, in welcher Form Lengyel dieser Frage nachgehen will. Lengyel „analysiert und interpretiert“ ausgewählte Sequenzen in ihrem Buch, erläutert aber nicht näher, warum gerade diese Kinder und diese Sequenzen ausgewählt wurden. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Autorin bestimmte Kinder im Fokus ihrer Beobachtung hatte und deswegen Informationen über deren „Akzeptanz“ in der Gruppe anführen konnte.

Kritisch zu betrachten ist auch die Feststellung mancher Kategorien. Als Beispiel soll hierfür die Analyse und Interpretation einer Interaktionssequenz von Lengyel herangezogen werden. Lengyel (2009, 192) demonstriert das Feststellen von „Reduktionen“, diese Kategorie wird bei den „problemlösenden Strategien“ verortet. Die Interaktionssituation 56 wird folgendermaßen beschrieben: „Murat und DL puzzeln“. Anschließend steht die Transkription „Mu: Wir machen erst mal die Hund/äh die Hunde.“ Lengyel erklärt mit Hilfe der Heranziehung dieses Beispiels, „dass der Gebrauch von Reduktionen wie machen oder Dings das Verstehen der Äußerung nicht beeinträchtigt, da aus dem Kontext erschlossen werden kann, für welchen spezifischeren Begriff die Reduktion steht“ (ebd.). Lengyel merkt kritisch an, dass *Reduktionen* in einem derartigen Kontext „durchaus gängig“ sind. Insofern erscheint die Interpretation der Transkripte relativ schwierig zu sein.

Im folgenden Abschnitt des Kapitels wird der Frage nachgegangen, welche Kategorien auch für das Wiener Projekt „lohnenswert und realisierbar“ erscheinen.

- Die Kategorien „Konstruktionsspiel“, „Parallelspiel“, „Regelspiel“, „Rollenspiel“, „Literacy-Aktivitäten“, „Gespräche“ und „Sonstige“ im *Beobachtungsbereich* „sozialer Kontext“ erscheinen brauchbar lohnenswert für das Wiener Projekt. Lengyels Ergebnisse legen nahe, dass die verschiedenen „Spielformen“ und „Aktivitäten“ sprachliches Verhalten beeinflussen (Lengyel 2009, 186).

- Die ausgewählten *Kategorien* „Fragen“, „Sprachspiele“ und „Code-Switching“ aus dem *Beobachtungsbereich* „Kognitive Aktivität vermittelt durch Sprache“ erscheinen lohnenswert und realisierbar für das Wiener Projekt. Das Vorkommen dieser Kategorien lässt, so Lengyel (2009, 184), „metasprachliche Strategien“ der Kinder beim Zweitspracherwerb erkennen. Die anderen von Lengyel in diesem *Beobachtungsbereich* entwickelten Kategorien erscheinen für das Wiener Projekt weniger relevant zu sein, da das Erfassen dieser höchst diffizil anmutet.
- Die *Kategorien* im *Beobachtungsbereich* „egozentrisches Sprechen“ erscheinen insofern brauchbar für das Wiener Projekt, als dass sie eine besondere Form von sprachlichem Verhalten erfassen.

5 Analyse der Studie von Ricart Brede (Katharina Pfeiffer)

Julia Ricart Brede arbeitete federführend bei der wissenschaftlichen Begleitforschung „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg mit. Sie analysierte die im Rahmen des Projekts entstandenen Videoaufnahmen von Sprachfördereinheiten. Da die darin erhobenen Daten nicht vollständig analysiert werden konnten, knüpft Ricart Brede in ihrem Buch daran an und „erweitert sie sowohl im Hinblick auf den berücksichtigten Datenumfang als auch bezüglich der Komplexität des Untersuchungsdesigns“ (Ricart Brede 2011, 19). Aufgrund dieser Tatsache sollen teilweise auch die aus dem Projekt „Sag‘ mal was“ stammenden wissenschaftlichen Publikationen zur Studienanalyse herangezogen werden, da in diesen frühere Fassungen des Kategoriensystems und der theoretische Hintergrund der Kategorien dargestellt wird²⁴, was das Verstehen der Studie von Ricart Brede erleichtern soll.

Ihre Studie verfasste Ricart Brede als Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Die Arbeit lässt sich in der Disziplin Pädagogik verorten. Die Publikation erschien 2011 unter dem Titel „Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen“.

Ricart Brede analysierte vorschulische Sprachfördersituationen hinsichtlich ihrer „Beschaffenheit“ und ihrer „Qualität“ (Ricart Brede 2011, 9). Die Auswertung der videobasierten Daten erfolgte in *zwei Teilanalysen* (ebd.).

²⁴ vgl. Gasteiger-Klicpera u.a. (2010), Knapp u.a. (2010), Knapp u.a. (2008), Knapp u.a. (2007).

In der folgenden Analyse der Studie werden „Kategorien“ aus der Studie herausgefiltert, die sprachliche Verhaltensweisen (siehe Hauptforschungsfrage 1 der vorliegenden Diplomarbeit) erfassen. Zudem wird der Versuch unternommen die von den Studienautorinnen und Studienautoren angeführten Begründungen für die „Kategorien“ nachvollziehbar darzustellen.

Ricart Brede entwickelt ihre *Kategorien*²⁵ auf Basis der theoretischen Grundlagen, welche sie im „theoretischen Teil“ der Studie darlegt (Ricart Brede 2011, 10). Im Rahmen der folgenden Darstellung der Kategorien und deren Begründungen wird auf diese Bezug genommen, da in diesen Ausführungen implizit die Herleitung ihrer Kategorien nachvollziehbar wird. Da im Fokus der Studie das (non-)verbale Verhalten von Sprachförderpersonen und Kindern steht, werden alle Kategorien dargestellt. Die Darstellung der Kategorien sowie deren Begründungen erfolgt getrennt nach den beiden von Ricart Brede vorgenommenen Teilanalysen.

5.1 Darstellung und Begründung der Kategorien

5.1.1 Darstellung und Begründung der „ersten Teilanalyse“

Die Auswertung der Kategorien der *ersten Teilanalyse* stellt die Basis für die Auswertung der *zweiten Teilanalyse* dar. Wenngleich die Kategorien der *ersten Teilanalyse* nicht sprachliches Verhalten und sprachliche Interaktionen per se erfassen, so geht es darum „die Beschaffenheit von Sprachfördereinheiten zu analysieren“ (Ricart Brede 2011, 83). Insofern liegt der Schluss nahe, dass die „Beschaffenheit“ Sprachförderung maßgeblich beeinflusst. Im Rahmen der ersten Teilanalyse wurden drei „Beobachtungsaspekte“ angewandt, um die Beschaffenheit von Sprachfördersituationen zu erfassen. Diese sind:

- „Aktivität“,
- „Sozialform“ und
- „Sprachbereiche“ (ebd., 84).

Die folgende Tabelle entstammt der Publikation von Ricart Brede (2011) und soll an dieser Stelle der Analyse der Studie einen Überblick über die drei *Beobachtungsaspekte* und deren *Items* geben. Die Tabelle enthält die Begriffe „Beobachtungsaspekt“ und „Kodieritems“. Im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit werden diese dem von uns gewählten Überbegriff

²⁵ Ricart Brede verwendet unterschiedliche Begrifflichkeiten, um ihr Datenmaterial systematisch auszuwerten. Im Zuge der Analyse der Studie im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit verwenden wir den Begriff „Kategorie“ als Sammelbegriff für sämtliche Begrifflichkeiten, die Ricart Brede in ihren beiden „Teilanalysen“ anwendet.

„Kategorien“ zugeordnet. Trotzdem sollen in der Analyse der Studie vorwiegend die von Ricart Brede ausgewählten Begrifflichkeiten verwendet werden.

Beobachtungs- aspekt	Art des Nominalsystems	Auflistung der einzelnen Kodieritems	Cohens Kappa
Aktivität	Kategorien system	Begrüßung/Verabschiedung	.952
		Organisatorisches	.936
		Aufgabe ohne Spielcharakter	.600
		Aufgabe mit Spielcharakter	.756
		Motorisch bestimmte Tätigkeit	.858
		Lied/Vers	.906
		Arbeit mit Text/Bild	.914
		Mündliche Kommunikation	.720
		Sonstiges	.832
Sozialform	Kategorien system	Gesamtgruppe-Dialog	.586
		Gesamtgruppe-Monolog	.503
		Partner-/Kleingruppenarbeit	.758
		Einzelarbeit	.740
Sprach- bereiche	Index-System (Mehrfach- sowie Null- kodierungen möglich)	Phonologische Bewusstheit	.800
		Wortschatz	.630
		Grammatik	.908
		Gespräch	.505
		Erklären	.660
		Erzählen	.839
		Vorlesen/Rezitieren	.819

Abbildung 2: „Beobachtungsaspekte für die erste Teilanalyse mit Angabe der Kappa-Werte für die einzelnen Items“ (Ricart Brede 2011, 124)

- Der *Beobachtungssaspekt* „Aktivität“

Der *Beobachtungssaspekt* „Aktivität“ umfasst die Kategorien „Begrüßung/Verabschiedung“, „Organisatorisches“, „Aufgabe ohne Spielcharakter“, „Aufgabe mit Spielcharakter“, „motorisch bestimmte Tätigkeit“, „Lied/Vers“, „Arbeit mit Text/Bild/Bilderbuch“, „mündliche Kommunikation“ und „Sonstiges“ (Ricart Brede 2011, 124). Ricart Brede entwickelte zur Kodierung der Aktivitäten eine Tabelle, in welcher die Kategorien expliziert und mit Beispielen versehen wurden (Ricart Brede 2011, Anhang 2²⁶, 2-6). Die einzelnen Kategorien werden nicht näher mit Literatur begründet. Im „Handbuch zur Kodierung und Auswertung videografierter Sprachfördereinheiten“, welches im Anhang 2 des Buches veröffentlicht ist, erläutert Ricart Brede ihr Verständnis von „Aktivitäten“ in Sprachfördersituationen. In Sprachfördersituationen werden von der Sprachförderperson „Aktionen“ gesetzt, um „den Kindern neue Informationen zugänglich zu machen bzw. sie in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 2). Sie verweist an dieser Stelle auf die Autoren Martial und Bennack, welche den Begriff „inhaltsvermittelnde Aktivitäten“ verwenden. Als Beispiel werden von Ricart Brede (ebd.) Aktivitäten genannt, in denen Kinder einen neuen Wortschatz oder grammatische Strukturen erwerben, oder in denen Literalitätserfahrungen gemacht werden können. Da die Sprachförderperson in Sprachfördereinheiten jedoch nicht nur Aktivitäten durchführt, in denen neue Inhalte vermittelt werden, fügt Ricart Brede auch sogenannte „Rahmenaktivitäten“ wie zum Beispiel „Begrüßungsrunden“ oder „organisatorische Aktivitäten“ wie das Verteilen von Material hinzu (ebd., 2).

Die Kodierung der verschiedenen Aktivitäten dient, so Ricart Brede (ebd., 118), methodisch gesehen der „Sequenzierung“ der Sprachfördereinheit. Anhand der Erfassung der Aktivitäten soll identifiziert werden, „wie die Zeit in den Fördersituationen inhaltlich genutzt wird“ (ebd.). Die Autorin erwartete im Vorfeld der Studie, dass vorschulische Lern- und Fördersituationen im Vergleich zu schulischen tendenziell eher spielerisch angelegt sind und „motorisch bestimmtes Tun“ stärker im Mittelpunkt steht. Ricart Brede (2011, 119f) schreibt, dass es zwar Listen zur Erfassung von Aktivitäten und/oder Aktionsformen im Unterrichtskontext gibt, aber nicht für den vorschulischen Bereich, weshalb sie keine Referenzquellen für ihre Kategorien im Bereich der Aktivitäten angibt. Ricart Brede verweist darauf, dass die Kategorien des Untersuchungsaspektes „Aktivitäten“ in Anlehnung an Kategorien von Martial/Bennack (2004, 107), die den schulischen Unterrichtskontext untersuchten,

²⁶ Da der Anhang im Buch von Ricart Brede (2011) eine eigene Seitennummerierung aufweist wird folgendermaßen zitiert: zum Beispiel (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 5). Ein genaueres Eingehen auf die einzelnen Items würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, weshalb an dieser Stelle auf das Handbuch von Ricart Brede verwiesen wird.

entwickelt wurden (Ricart Brede 2011, 120). Die Autorin erklärt, dass die Kategorien „Begrüßungen/Verabschiedungen“ und „Organisatorisches“ erst nach einer ersten Anwendung der Kategorien hinzugefügt wurden, da diese mit den anderen Kategorien nicht erfasst werden konnten (ebd.). Die Studienautorin geht davon aus, dass sogenannte „Rahmenaktivitäten“ „typische Bestandteile einer Sprachfördersituation sind“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 2).

- Der *Beobachtungsaspekt* „Sozialform“

Der Beobachtungsaspekt „Sozialform“ umfasst vier Kategorien: „Gesamtgruppe-Dialog“, „Gesamtgruppe-Monolog“, „Partner-/Kleingruppenarbeit“ und „Einzelarbeit“. Es handelt sich hierbei um ein Kategoriensystem, was bedeutet, dass keine Mehrfach- oder Nullkodierungen erlaubt sind. Im Anhang des Buches werden die Kategorien wieder expliziert und mit Beispielen versehen (Ricart Brede 2011, 7f).

Mithilfe der Kategorie „Sozialform“ wird erfasst, „wer in der Aktivität mit wem zusammenarbeitet“ (Knapp u.a. 2008, 282 zit. n. Ricart Brede 2011, 120). Wesentlich ist bei der Kodierung die Konzentrationsrichtung der Kinder, so die Autorin (ebd.).

Die Bestimmung der Sozialform erfolgte, so Ricart Brede (ebd.), in Anlehnung an die von Martial und Bennack gebildeten Dimensionen „Gesamtgruppe, Kleingruppe/Partnerarbeit oder Einzelarbeit“ (Martial und Bennack 2004, 117-126 zit. n. Ricart Brede 2011, 120). Ricart Brede merkt an, dass Martial und Bennack zusätzlich die Sozialformen „Großgruppenunterricht“ und „Team-Teaching“ formulierten, welche jedoch in der Analyse der Daten des Projekts „Sag´ mal was“ nicht aufgenommen wurden. Gründe dafür sind, laut Ricart Brede, dass in den Videos der Sprachfördereinheiten keine Aktivität in der Sozialform Großgruppe beobachtet werden konnte, worunter Martial und Bennack das Aufeinandertreffen von mehreren Klassen/Fördergruppen verstehen (ebd.). Auch die Kategorie „Team-Teaching“ wurde nicht übernommen, da diese Ricart Brede zufolge keine Auskünfte über die Sozialform ermöglicht. Ricart Brede erläutert zudem, dass der Begriff „Klassenunterricht“ von Martial/Bennack (2004, 118 zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 6) nicht verwendet wurde. Anstelle dieses Begriffes wurde der Begriff „Gesamtgruppe“ ausgewählt, da es sich in Ricart Bredes Studie um vorschulische Lernsituationen handelt, in denen etwa vier bis acht Kinder gefördert werden sollen (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 6).

Die Kategorie „Partner/Kleingruppenarbeit“ umfasst laut Ricart Brede (ebd., 6f) die von Martial und Bennack beschriebenen Kategorien „Abteilungsunterricht“, „Kleingruppenunterricht“ und „Partnerarbeit“. Ricart Brede begründet dies, da die geringe Anzahl der Kinder in den zu untersuchenden Sprachfördereinheiten eine weitere

Differenzierung nicht notwendig machte und diese Sozialform kaum in den Videos vorkam. Es ist naheliegend, dass sich Ricart Brede hierbei auf die Ergebnisse eines Pretests bezieht, der an zehn Videos vorgenommen wurde (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 8).

Wie bereits kurz erwähnt, ist die Richtung der Aufmerksamkeit für die Kodierung entscheidend. Besonders Ricart Bredes Kategorie „Gesamtgruppe“ erfordert eine Einschätzung des Aufmerksamkeitsfokus. In Anlehnung an Martial und Bennack (2004, 118f zit. n. Ricart Brede, Anhang 2, 7) ist ein Kennzeichen für die Kategorie „Gesamtgruppe“, „dass die Aufmerksamkeit aller Kinder auf dieselbe Person gerichtet ist“ (ebd.) Als Subkategorien definierte Ricart Brede „Gesamtgruppe-Dialog“ und „Gesamtgruppe-Monolog“, welche sich durch eine unterschiedliche Verteilung der Redebeiträge unterscheiden (ebd.). Die Kategorie „Gesamtgruppe-Monolog“ zeichnet sich dadurch aus, dass in der überwiegenden Zeit nur eine Person spricht, während „Gesamtgruppe-Dialog“ kodiert wird, wenn „mehrere Personen zu Wort kommen und gemeinsam eine Handlung durchführen“ (Knapp u.a. 2008, 282). Ricart Brede gibt an, dass die Kategorie „Gesamtgruppe“ durch diese Unterscheidung differenziert wird. Wie diese Differenzierung hergeleitet wurde, bleibt offen.

- Der *Beobachtungsaspekt* „Sprachbereiche“

Der *Beobachtungsaspekt* „Sprachbereiche“ umfasst sieben „Kodieritems“ „Phonologische Bewusstheit“, „Wortschatz“, „Grammatik“, „Gespräch“, „Erklären“, „Erzählen“ und „Vorlesen/Rezitieren“ (Ricart Brede 2011, 124). Der Beobachtungssaspekt „Sprachbereiche“ wird mittels eines Index-System untersucht, was bedeutet, dass Mehrfach- und Nullkodierungen erlaubt sind. (Ricart Brede 2011, 124). Eine Beschreibung der Kodieritems, sowie Ankerbeispiele wurden im Anhang des Buches veröffentlicht (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 9-12).

Ricart Brede (2011, 121) orientierte sich bei der Bildung von Kategorien im *Beobachtungsaspekt* „Sprachbereich“ an aktuellen „Klassifikationen der Linguistik beziehungsweise der Spracherwerbsforschung“ und verweist hierbei auf Volmert (2000). Als Beispiel für eine Klassifikation nennt sie Jampert u.a., die drei wesentliche Ebenen anführen, um Sprache zu beschreiben. Diese sind „Phonetik/Phonologie, Lexikon/Semantik und Morphologie/Syntax“ (Jampert u.a. 2006, 29ff zit. n. Ricart Brede 2011, 121). Als zweites Beispiel führt sie Grimm an, welche drei „Kompetenzbereiche“ beim Spracherwerb unterscheidet. Diese sind: der linguistische, der prosodische und der pragmatischen Bereich (Grimm 2003, 17 zit. n. Ricart Brede 2011, 121). Innerhalb der linguistischen Kompetenz werden die Komponenten Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon und Semantik

angeführt (ebd.). Aufgrund eines Pretest kam Ricart Brede (ebd.) zu dem Schluss, dass die Sprachbereiche in ihrer „Reinform“ nicht zu beobachten waren. Aus diesem Grund wurde die „Differenzierung in Morphologie und Syntax zugunsten der umfassenderen Kategorie ‚Grammatik‘ aufgegeben“ (Ricart Brede 2011, 122). Auch die aus der Sprachwissenschaft stammenden Begriffe Semantik und Lexik wurden von der Autorin in der Kategorie „Wortschatz“ zusammengefasst, um die „Operationalisierung zu erleichtern“ (ebd.).

Ein weiteres „Kodieritem“, das nach der ersten Sichtung der Videos differenziert wurde, war die „Dimension Pragmatik“ (Ricart Brede 2011, 122). Als Bezugsgrundlage für die Differenzierung der *Items* im *Beobachtungsaspekt* „Sprachbereich“ nennt Ricart Brede (ebd.) die von Gogolin u.a. im Rahmen eines „Förderprojekts zu bilingualem Grundschulunterricht identifizierten Sprachhandlungstypen Beschreiben, Erklären, Deuten/Vermuten, Erzählen, Szenisch darstellen und Bewerten“ (Roth/Neumann/Gogolin 2007, 103 zit. n. Ricart Brede 2011, 122). An dieser Stelle merkt Ricart Brede explizit an, dass das Item „Erzählen“ direkt in das Kategoriensystem übernommen wurde. Das *Item* „szenisches Darstellen“ wurde, laut Ricart Brede (ebd.), für die „vorschulische Lernsituation“ in der Kindertageseinrichtung „adaptiert“. Die Autorin schreibt, dass an Stelle dieses *Items* ein weiter gefasstes *Item* und zwar „Rezitieren/Vorlesen“ entwickelt wurde. Dies wird damit begründet, dass in vorschulischen Lernkontexten ein „Großteil der sprachlichen Begegnungen mit Texten und literarischen Mustern nicht über szenische Darstellungen, sondern über das Singen/Rezitieren von Liedern sowie (Finger-)Versen“ (Ricart Brede 2011, 122) erfolgt. Anhand des Textes wird allerdings nicht klar, ob dies eine Annahme der Autorin ist, oder ob dies möglicherweise in Folge der ersten Sichtung der Videos erkannt wurde.

Laut Ricart Brede erfolgte hinsichtlich der anderen *Items* von Gogolin u.a., die für den *Beobachtungsaspekt* „Sprachbereich“ übernommen wurden, eine „Bündelung“ (ebd., 122). Die *Sprachhandlungstypen* „Erklären“ und „Deuten/Vermuten“ wurden dem *Item* „Erklären“ subsummiert (ebd., 123). Diese „Bündelung“ erfolgte, so Ricart Brede, da bereits die Autoren um Gogolin feststellten, dass diese zwei *Sprachhandlungstypen* „inhaltlich eng verwandt“ sind und der Hauptunterschied in der „Geltungskraft der Erklärung liegt“ (Roth/Neumann/Gogolin 2007, 106 zit. n. Ricart Brede 2011, 122). Ricart Brede begründet dies zusätzlich, in dem sie einerseits darauf verweist, dass in der vorliegenden Studie nicht „feine Schattierungen“ erfasst werden sollen, sondern „oberflächliche Sichtstrukturen“ von Sprachbereichen (ebd.). Andererseits führt sie an, dass „derartige Nuancierungen in Bezug auf die kognitive Reichweite der Erklärungen von Vorschulkindern noch nicht derart differenziert beobachtet und erfasst werden können wie bei Schulkindern“ (Ricart Brede 2011, 123). Beim Bearbeiten der Studie kam die Vermutung auf, dass sich die Autorin Ricart

Brede hier auf Bezugsliteratur stützt. Ricart Brede verweist jedoch an dieser Stelle nicht, auf welchen Autor oder Autorin sie sich bezieht beziehungsweise geht nicht klar hervor, ob diese Begründung von ihr stammt.

Der *Sprachhandlungstyp* „Bewerten“ von Gogolin u.a. wurde, so Ricart Brede (ebd.), nicht in das Beobachtungssystem aufgenommen, da im Rahmen der ersten Sichtung und Kodierung der Videos dieser Sprachhandlungstyp nicht beobachtet werden konnte.

Aufgrund der Ergebnisse der ersten Kodierungen entschied sich Ricart Brede (ebd.) außerdem dafür eine „Restkategorie“ mit der Bezeichnung „Gespräch“ zu bilden, worunter auch das von Gogolin u.a. stammende *Item* „Beschreiben“ subsumiert wird. Ricart Brede erläutert die Abgrenzung des Items „Gespräch“ zum „Unterrichtsgespräch“. Im Unterrichtsgespräch antworten Schülerinnen und Schüler auf Fragen der Lehrperson, wohingegen das „Gespräch“ auch das eigeninitiierte Einbringen von Gesprächsthemen sowie selbstmotivierte Sprecherwechsel umfasst (Ricart Brede 2011, 123).

5.1.2 Darstellung und Begründung der Kategorien der „zweiten Teilanalyse“

In der zweiten Teilanalyse wurden Kategorien erstellt, die die „Güte“ beziehungsweise „Exzellenz“ (Ricart Brede 2011, 109) von Sprachfördereinheiten erfassen sollten. „Qualitätsmerkmale“ von Sprachförderung werden anhand von zwei Dimensionen untersucht: a) sprachliche Dimension b) pädagogische Dimension. Ricart Brede (2011, 85) gibt zur Entwicklung der Kategorien an, dass diese aus theoretischen und empirischen Erkenntnissen zum Spracherwerb abgeleitet wurden und „für Analyse zwecken operationalisiert“ (ebd., 146) wurden. Ricart Brede verweist an dieser Stelle darauf, dass die Herleitung der Kategorien der pädagogischen Dimension von Karin Beller²⁷ im Zuge ihrer Qualifikationsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Weingarten vorgenommen wurde und geht aus diesem Grund nicht näher auf die Kategorien der *pädagogischen Dimension* ein (Ricart Brede 2011, 85).

Ricart Brede (2011, 145) entwickelte zwei Kategoriensets, um die *sprachliche Dimension* in Sprachfördereinheiten zu erfassen. Es wurden Kategorien zur Erfassung des sprachlichen

²⁷ Karin Beller verfasste ihre Diplomarbeit unter dem Titel „Pädagogische Qualität von Sprachförderung im Vorschulalter – eine videobasierte Analyse“. Beller analysierte zehn videoerhobene Sprachfördersequenzen aus dem Projekt „Sag mal was - Sprachförderung im Vorschulalter“ mittels eines hoch-inferenten Beobachtungssystems. Die Autorin entwickelte in Anlehnung an bereits bestehende Ratingbögen vier Qualitätsdimensionen und zwar „Klarheit und Strukturiertheit“, „Orientierung an den Kindern“, „Lernförderliches Klima, Motivierung“ und „Umgang mit Heterogenität und individuellen Unterschieden“ (Beller 2010, 54). Die vier Qualitätsbereiche enthalten insgesamt neun Items (ebd., 63). In der vorliegenden Diplomarbeit soll ein Kategoriensystem entwickelt werden, das die Erfassung sprachlichen Verhaltens im Kindergarten erfasst. Aus diesem Grund wird nicht näher auf die Studie Bellers eingegangen. Um das Datenmaterial des Wiener Projekts allerdings weiter zu bearbeiten, scheint die Diplomarbeit Bellers interessant zu sein.

Verhaltens der Sprachförderperson entwickelt und Kategorien, die sich auf das sprachliche Verhalten des Kindes beziehen. Begründet werden die zwei Kategoriensets, da vorrangig das sprachliche Verhalten der Pädagogin von Interesse ist, um die „Güte“ der Sprachförderung erfassen zu können (ebd.). Da aber auch danach gefragt wird, inwieweit die Pädagogin „responsiven Input“ gibt und inwiefern Kinder den sprachlichen Input auch aufnehmen, wird, so Ricart Brede (2011, 145), auch der sprachliche Output der Kinder sowie deren Aufmerksamkeit erfasst²⁸. Die nachstehende Abbildung entstammt aus Ricart Bredes Buch und soll einen Überblick über alle *Beobachtungsaspekte* der zweiten Teilanalyse geben.

²⁸ Die Kategorien werden an späterer Stelle ausführlicher dargestellt.

Bereiche		Qualitätsmerkmale	Bezugsliteratur	Indikatoren	
SFP	sprachlicher Input	Quantität	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f., Szagun 1998	Umfang und Komplexität	Morpheme/min MLU VP/utt NP/utt words/NP
		Beschaffenheit	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f.	Satzart	Deklarativsatz Ja-/Nein-Frage W-Frage Imperativ Interjektion Nicht-Satz
		semantische Beschaffenheit	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f., McDonald/Pien 1982	Äußerungsfunktion	directing behavior eliciting conversation others
		Responsivität	Hoff-Ginsberg 1986: 156, Szagun 2006: 192 ff.	Aufgriff von kindlichen Äußerungen	allg. Wiederaufgriff Imitation Expansion
			Kleppin 2001, Kleppin 1998, Blex 2001: 78 ff., Saxton 2000: 223, Szagun 2006: 195	Umgang mit Fehlern	keine Reaktion implizites Feedback explizites Feedback implizite Korrektur explizite Korrektur
Kinder	Intake	Intake-Rate	Helmke/Renkl 1992	Aufmerksamkeit	on-task off-task, passiv off-task, aktiv no-task
	sprachlicher Output	Quantität	Hoff-Ginsberg 1986: 156 f., Szagun 1998	Umfang und Komplexität	Morpheme/min MLU VP/utt NP/utt words/NP

Abbildung 3: „Beobachtungsaspekte für die zweite Teilanalyse“ (Ricart Brede 2011, 146)

- Darstellung und Begründungen der Kategorien (Qualitätsmerkmale) zum sprachlichen Input der Sprachförderperson
 - o Die Kategorie „Quantität“

Die *Quantität* des sprachlichen Inputs wird über den *Indikator* „Umfang und Komplexität“ erfasst. Mithilfe dieser Kategorie soll erhoben werden „wie viel sprachlichen Input die Sprachförderperson den Kindern bereitstellt“ (Ricart Brede 2011, 147). Um dies zu messen, wurde die durchschnittliche Anzahl an Sprecherbeiträgen (= Turn) und Morphemen pro Minute ermittelt²⁹. Weiters wurde die mittlere Äußerungslänge (mean length of utterance, MLU) berechnet (ebd.).³⁰ Ricart Brede gibt an, dass der Indikator MLU für die Komplexität von sprachlichen Inputs in Anlehnung an Hoff-Ginsberg (1986, 156 zit. n. Ricart Brede 2011, 147) erfolgte. „Zudem konnte zur Bestimmung der MLU in Gesprächen mit kleinen Kindern auf unveröffentlichte Arbeiten von Szagun zurückgegriffen werden (vgl. Szagun 1998)“, beschreibt Ricart Brede (2011, 147). Szagun entwickelte, so Ricart Brede (ebd.), „Regeln zur Erfassung und Darstellung von Morphemen im Deutschen“, welche bereits im Rahmen einer Dissertation (vgl. Steinbrink 2004 zit. n. Ricart Brede 2011, 147) erprobt wurden und sich als praktikabel bewährt haben. Als weitere Indikationen zur Erfassung des *Umfangs* und der *Komplexität* von sprachlichem Input wurde „die durchschnittliche Anzahl an Verbalphrasen pro Äußerung (mean number of verbal phrases per utterance, VP/utt), die durchschnittliche Anzahl der Nominalphrasen pro Äußerung (mean number of noun phrases per utterance, NP/utt) sowie die Anzahl an Wörtern pro Nominalphrase (words/utt)“ (Ricart Brede 2011, 147) bestimmt. Ricart Brede (2011, 147) gibt an, dass die Auswahl an Indikatoren aus der Arbeit von Hoff-Ginsberg (1986, 156f zit. n. Ricart Brede 2011, 147f) übernommen wurde. Ricart Brede bezieht sich in ihren Ausführungen im *Handbuch zur Kodierung und Auswertung videografiert Sprachfördereinheiten* auf Bußmann (2002, 732 zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 21f) sowie auf die Dudenredaktion 2005, 808 zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 22), um die „Analysekategorien“ zu begründen und zu präzisieren.

Das *Qualitätsmerkmal* „Quantität“ wurde im *Theorieteil* des Buches hergeleitet. In der Darlegung der theoretischen Grundlagen versuchte die Autorin Faktoren und Interaktionsmerkmale aus wissenschaftlichen Texten zum Erst- und Zweitspracherwerbsprozess herauszufiltern, welche „das Gelingen des

²⁹ Eine Begründung für diesen Indikator lässt sich nicht finden.

³⁰ Die MLU gibt an, „wie viele Morpheme ein Turn (Sprecherbeitrag) durchschnittlich umfasst“ (Ricart Brede 2011, 147). Als Morpheme werden die kleinsten, bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache verstanden, „die nicht weiter zerlegt werden können, ohne dass ihre Bedeutung verloren geht“ (Karatas 2000 zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 16).

Spracherwerbsprozesses beeinflussen“ (Ricart Brede 2011, 48). Diese sollten zudem „allgemein“ und „programmunabhängig“ (ebd.) sein.

Die Bedeutung von sprachlichem Input wurde, so Ricart Brede (2011, 49), schon im Kontext von behavioristischen als auch interaktionistischen Spracherwerbstheorien thematisiert. Ricart Brede (ebd.) zufolge „erreichte die Beachtung des Inputs allerdings in der von Krashen postulierten Input-Hypothese“, den Höhepunkt, welcher sprachlichen Input in zweierlei Hinsicht als zentralen Bedingungsfaktor beim Spracherwerbsprozess sieht. Krashen zufolge ist beim Spracherwerb „ausschließlich“ „a sufficient amount of comprehensible input“ nötig (1986, 2 zit. n. Ricart Brede 2011, 49). Ricart Brede erläutert dieses Zitat und schreibt, dass Krashen damit einen sprachlichen Input meint, der sich „genau eine Stufe über dem Sprachvermögen der Lernenden“ befindet (Ricart Brede 2011, 49) und eine gewisse Quantität aufweist. Ricart Brede verweist mit Gass/Selinker (2008, 310 zit. n. Ricart Brede 2011, 49) darauf, dass Krashen nicht näher darauf eingeht, was ein „sufficient amount“ konkret bedeutet. Als weiteres Beispiel für die Bedeutung der Quantität sprachlichen Inputs auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen führt Ricart Brede Grimm an, welche sich mit gehörlosen Kindern befasste. Gehörlose Kinder unterscheiden sich bereits während der ersten Lebensmonate von hörenden Kindern „da sie keine Lallsequenzen produzieren“ (Grimm 2003, 37 zit. n. Ricart Brede 2011, 49). Ricart Brede schließt daraus, dass diese Kinder durch ihre Gehörlosigkeit „keinen sprachlichen Input erhalten“ (Ricart Brede 2011, 49).

In den letzten Jahrzehnten forschten viele Teams, so Ricart Brede (ebd., 49f), über den Zusammenhang von Inputquantität und Wortschatzerwerb. Ricart Brede (2011, 50) nennt als Beispiele Vigil/Hodges/Klee 2005, Rice u.a. 1994, Hoff-Ginsberg 1992, Hart 1991, Huttenlocher u.a. 1991, Schwartz/Terrell 1983 und merkt an, dass aufgrund divergierender Ergebnisse kein direkter Zusammenhang gefunden werden konnte. Die meisten Forscher gehen, Ricart Brede (ebd.) zufolge, von einem „kritischen Schwellenwert“ aus, was bedeutet, dass eine gewisse Anzahl von Nennungen nötig sind, um ein Wort zu erwerben. Aufgrund dieser Ergebnisse argumentiert die Wissenschaftlerin, dass grundsätzlich jedoch davon ausgegangen werden kann, dass „eine sprachliche Form zumindest einmal im Input auftreten muss, bevor sie erworben werden kann“ (Ricart Brede 2011, 50). Diese Annahme stützt sie wiederum mit Szagun (2006, 262 zit. n. Ricart Brede 2011, 50), welche schreibt, dass „eine sprachliche Form umso schneller gelernt wird, je häufiger sie in der Inputsprache auftritt“, wobei „Nennungen über diesen Schwellenwert hinaus keinen weiteren Nutzen bringen“ (ebd.). Bei wie vielen Wörtern dieser „kritische Schwellenwert“ liegt, kann nicht pauschal gesagt werden, so Ricart Brede (ebd.). Es sei eher anzunehmen, dass der Erwerb

von Wörtern vom „Referenzbezug des zu lernenden Begriffs abhängt“ (Ricart Brede 2011, 50). Hierbei verweist die Autorin auf eine Studie zum Wortschatzerwerb von Bates u.a. (1994, 98 zit. n. Ricart Brede 2011, 50), welche auf eine „Erwerbslinie“ beim Wortschatzerwerb schließen, die „from reference to predication to grammar“ (ebd.) geht. Aufgrund der dargestellten Studienergebnisse gelangt Ricart Brede zum Schluss, dass die Inputquantität „eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess darstellt“ (Ricart Brede 2011, 51).

- Die Kategorie „Beschaffenheit“ des sprachlichen Inputs

Das *Qualitätsmerkmal* „Beschaffenheit“ erfasst sprachlichen Input. Ricart Brede unterscheidet hierbei die „syntaktische“ und die „semantische Beschaffenheit“. Als *Indikator* für die „syntaktische Beschaffenheit“ wurde die „Satzart“ bestimmt. Um die Satzart zu erfassen, griff die Autorin auf die bereits genannte Studie von Hoff-Ginsberg (1986, 156f zit. n. Ricart Brede 2011, 148) zurück. Die von Hoff-Ginsberg definierten Satzarten wurden als Analysekatoren übernommen (ebd.). Folgende Satzarten werden erfasst: „Deklarativsatz“, „Ja-/Nein-Frage“, „W-Frage“, „Imperativ“, „Interjektion“ und „Nicht-Satz“. Die beschriebenen Kodieritems und Beispiele lassen sich im Kodierungshandbuch (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 26f) unter dem Titel „Satzformen der Input-Äußerungen“ nachlesen. Hinzuweisen ist an dieser Stelle, dass es für die Kodierung im Zweifelsfall wesentlich ist, die Stellung des Verbs zu berücksichtigen und nicht alleine nach der Funktion der Aussage zu urteilen (ebd.). Ricart Brede beschreibt im Theorieteil ihres Buches, dass mithilfe der Identifikation beziehungsweise Zuordnung des sprachlichen Inputs zu Satzarten schließlich Satzarten bestimmt werden können, „die (einzelnen) Sprachförderpersonen präferieren“ (ebd., 148). Die Autorin leitete den Indikator „Satzart“ im *theoretischen Teil* des Buches her.

Ricart Brede bezieht sich auf eine Studie von Newport/Gleitman/Gleitmann (1977), welche ihres Erachtens als „wegweisend“ galt, in Bezug auf das Untersuchen „der Auswirkung von KGS³¹-Merkmalen auf den (klein-)kindlichen Spracherwerb“ (Ricart Brede 2011, 56). Implizit kann daraus geschlossen werden, dass Ricart Brede einen Zusammenhang zwischen bestimmten Satzarten und den Merkmalen einer „an das Kind gerichteten Sprache“ vermutet. Ricart Brede führt ein Ergebnis von Newport u.a. an. Dieses Forscherteam kam zum Ergebnis, dass es „Effekte“ beim Spracherwerb des Kindes gibt, die in Zusammenhang mit der im „mütterlichen Input präferierten Satzart“ stehen (Newport u.a. 1977, 138 zit. n. Ricart Brede 2011, 57). Außerdem fanden Newport u.a. heraus, dass es positive

³¹ „KGS“ ist die Abkürzung für den Begriff „an das Kind gerichtete Sprache (Ricart Brede 2011, 54). Als „KGS-Merkmale“ werden Besonderheiten dieser Sprache bezeichnet, wie etwa eine „langsamere Sprechgeschwindigkeit“ (Ricart Brede 2011, 54).

Korrelationen des kindlichen Outputs mit der mütterlichen Verwendung von Ja-Nein-Fragen gibt (ebd.). Ricart Brede verweist auf ähnliche Ergebnisse einer Studie von Hoff-Ginsberg (1986). In beiden Studien wird dieses Ergebnis, so Ricart Brede (2011, 57), mit der „Stellung des Verbs“ im Satz und „damit einhergehende Aufmerksamkeitsprozesse“ erklärt.

Um die „semantisch-funktionale Beschaffenheit“ des sprachlichen Inputs bestimmen zu können, wurde auf Analysekriterien von McDonald und Pien (1982 zit. n. Ricart Brede 2011, 148) zurückgegriffen, welche bereits von Hoff-Ginsberg angewandt wurden. Ricart Brede nannte den Indikator „Äußerungsfunktion“³². Dieser umfasst Kategorien, welche der Arbeit von Hoff-Ginsberg (1986, 156f zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 25) entnommen wurden. Der Indikator „Äußerungsfunktion“ enthält folgende Grobkategorien „directing behavior“, „eliciting behavior“ und „others“ (Ricart Brede 2011, 146 sowie im Anhang 2, 25f). Sprachlicher Input wird aufgrund der Funktion entweder als „behaviour directing“ oder „conversation-eliciting“ (Hoff-Ginsberg 1986, 156f zit. n. Ricart Brede 2011, 148) beschrieben. Die englischen Begriffe wurden an dieser Stelle leider nur teilweise übersetzt beziehungsweise erklärt. Es kann vermutet werden, dass die erstgenannte *Grobkategorie* „Kategorien“ erfasst, in denen versucht wird über sprachliche Äußerungen das Verhalten zu beeinflussen. Der Begriff „conversation-eliciting“ legt die Annahme nahe, dass Kategorien gemeint sind, die Gespräche anregen. Die Grobkategorie „behavior directing“ umfasst zwei Kategorien: „Directives (Imperative und indirekte Aufforderungen)“ und „Attention Devices (Aufmerksamkeitseinforderung)“ (ebd.).

Die Grobkategorie „conversation eliciting“ enthält die Kategorien: „Real Questions (echte Fragen)“, „Verbal Reflective Questions (wiederholen der Teile der kindlichen Äußerung, sind für gewöhnlich ‚comprehension checks‘ (Verständnisnachfragen/ -versicherungen))“, „Action Reflective Questions (befragen das Kind zu seiner momentanen Tätigkeit)“, „Repair Questions (erbitten Wiederholung mit Vervollständigung/Korrektur)“, „Report Questions (machen eine Aussage in Form einer Frage)“ und „Prompts (versuchen, eine Antwort auf eine vorherige Frage zu bekommen)“.

In die Kategorie „others“ fallen „Permission Requests (fragen um Erlaubnis/Zustimmung)“, „Responses to the Child’s Questions (Reaktionen/Antworten auf kindliche Fragen)“, „Acknowledgements of a Declarative Utterance by the Child (oftmals in Form von Gesprächspartikeln oder über (partielle) Wiederholungen/Expansionen der kindlichen Äußerungen)“, „Acknowledgements of Action that was ongoing“³³, „Corrections (meist

³² Ricart Brede bezeichnet diesen Indikator in ihrem Buch an anderen Stellen, wie etwa im Ergebnisteil auch als „Satzfunktion“ (z.B. Ricart Brede 2011, 205).

³³ Diese Kategorie wurde von der Autorin nicht übersetzt. Als Ankerbeispiele nennt sie „-Schön, sieht das schon

Korrekturen auf inhaltlicher Ebene, aber auch Vervollständigen, z.B. gerade wenn in Aufgaben explizit ganze Sätze gefordert wurden.)“, „Declaratives (führen oftmals in ein neues Thema ein.)“ und „no identifiable function (v.a. wenn Satzabbrüche vorliegen.)“.

Im *Theorieteil* des Buches geht Ricart Brede (2011, 51) auf die Bedingungsfaktoren des Spracherwerbs ein, weshalb an dieser Stelle nochmals nach Begründungen für die eben genannten „Kategorien“ gesucht wird. Die Studienautorin stellt sich im Rahmen dieser Ausführungen im Kapitel „Inputbeschaffenheit“ (ebd., 51) die Fragen „inwieweit sprachlicher Input fehlerfrei bzw. ‚nativlike‘ ... sein muss und ob es eine Rolle spielt, wie sehr die Varietät³⁴ des Sprachinputs an der Standardnorm orientiert ist“ (ebd.). Von Interesse ist die Standardnorm für Ricart Brede vor allem deshalb, da sie auf die Autoren Löffler (2003, 13) und Dittmar (1997, 198ff) verweist, welche meinen, dass der sprachliche Input, den „Sprechen Lernende“ in Deutschland erfahren, eher als „Substandard“ zu bezeichnen ist (Ricart Brede 2011, 51). Ricart Brede nennt zwei Studien (Gyger 2007, 42ff und Bachmann/Sigg 2004, 33), in denen der Zusammenhang von Spracherwerb und Dialektgebrauch untersucht wurde. Ricart Brede resümiert über diese Studien für ihre Forschung, dass „Effekte von der Einhaltung der Standardnorm bzw. von der gewählten Sprachvarietät im Input auf die sprachliche Entwicklung der Kinder prinzipiell bestehen könnten.“ (Ricart Brede 2011, 53). Sie schließt daraus, dass es möglicherweise wichtig sei, dass die Sprachförderperson sich an der Hochsprache orientiert und dass sich die Sprachförderperson an das Sprachniveau der Kinder anpasst (ebd.). Ricart Brede versuchte mit ihren Ausführungen möglicherweise das *Qualitätsmerkmal* „Beschaffenheit des Inputs“ zu begründen. Irritierend ist für den Leser der Studie, dass die Kategorien, mit denen Ricart Brede arbeitet, weder die Standardnorm von Sprache, noch die Anpassung an das kindliche Sprachniveau erfassen (siehe z.B. Ricart Brede 2011, 146). Erst später erläutert Ricart Brede (2011, 149), dass diese Aspekte zwar bedeutend wären, deren Untersuchung aber im Rahmen ihrer Dissertation nicht möglich war. Ricart Brede schreibt, dass die Erfassung dieser „soziolinguistischen Beschaffenheit des Inputs“ nur mit „hoch-inferenten Rating-Skalen“ (ebd.) adäquat wäre.

aus. – Ne du, so nicht.“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 25).

³⁴ Ricart Brede verwendet den Begriff „Varietät“ im Sinne Berrutos. Berruto (1987, 263 zit. n. Ricart Brede 2011, 52) meint damit, dass „eine und dieselbe Sprache“ verschieden gesprochen werden kann. Dies ist abhängig von den sozialen Bedingungen, in denen die Sprache verwendet wird (ebd.). Varietäten werden über vier Variablen in der wissenschaftlichen Fachliteratur definiert, wobei für Ricart Brede besonders die diaphasische und die diatopische Varietät wichtig erscheinen. Die „diaphasische Varietät“ beschreibt „die Anpassungsleistung eines Sprechers in einer konkreten Kommunikationssituation (Dittmar 1997, 178 zit. n. Ricart Brede 2011, 52). Ricart Brede merkt an, dass dies in Bezug auf die Untersuchung von Sprachfördereinheiten wichtig sei, um die sprachliche Anpassung der SFP an die Situation und an die sprachlichen Kompetenzen des Kindes zu erfassen. Die „diatopische Dimension“ erfasst, „wie stark eine Varietät von Dialekt geprägt ist“ (ebd.).

Ricart Brede (2011, 53) führt ihre Ausführungen zur Inputbeschaffenheit fort und leitet zur KGS³⁵ über, da die „Anpassung an das Sprachniveau der Kinder“ mit dem Einsatz „förderlicher KGS-Merkmale“ verbunden ist. In Bezug auf „förderliche KGS-Merkmale“ bezieht sich Ricart Brede in erster Linie auf Krashen (1986, 2 zit. n. Ricart Brede 2011, 53). Die Autorin beschreibt allgemein, dass eine KGS „auf allen Ebenen (phonologisch, lexikalisch, syntaktisch sowie pragmatisch“ durch Besonderheiten gekennzeichnet ist (Ricart Brede 2011, 54). Sie nennt als Beispiele: „langsamere Sprechgeschwindigkeit, das Sprechen in höheren Tonlagen und in einem größeren Frequenzbereich, ein vergleichsweise restringierter Wortschatz, Wiederholungen und Expansionen der kindlichen Äußerungen, die Vermeidung von Hypotaxe, geringe Äußerungslängen, überdurchschnittlich viele Fragen sowie die häufige Verwendung von Deixis“. Als Bezugsliteratur nennt Ricart Brede (ebd., 54) Newport/Gleitman/Gleitman (1977, 121ff), Szagun (2006, 174) und Zydatið (1997, 263). Ricart Brede merkt kritisch an, dass bislang nicht eindeutig geklärt ist, inwiefern sich die Anwendung von KGS auf die kindliche Sprachentwicklung auswirkt (ebd.). Aufgrund von verschiedenen Studien wie Szagun (2006, 179f) und Newport/Gleitman/Gleitman (1977), Vigil/Hodges/Klee (2005), Hoff-Ginsberg (1986) kommt Ricart Brede (2011, 55) zu dem Schluss, dass KGS-Merkmale nicht notwendig, aber durchaus als förderlich für die kindliche Sprachentwicklung angesehen werden können.

Nicht eindeutig klar wird dem Leser der Studie, warum Ricart Brede die Grobkategorien und Kategorien von Hoff-Ginsberg (1986) übernimmt. In ihrem Kapitel zur Inputbeschaffenheit im Theorieteil des Buches lassen sich lediglich implizit Hinweise darauf finden³⁶. Ein Beispiel hierfür ist, dass ein Merkmal von KGS viele Fragen sind. Fragen verschiedener Art werden beispielsweise möglicherweise mit der Grobkategorie „conversation eliciting“ erfasst. Ricart Brede erwähnt die Studie von Hoff-Ginsberg (1986) – aus welcher die „Grobkategorien“ stammen – im Abschluss ihrer Ausführungen zur Inputbeschaffenheit. Sie geht dabei besonders auf ein Ergebnis Hoff-Ginsbergs ein. Hoff-Ginsberg fand in ihrer Studie einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Komplexität von Äußerungen der untersuchten Mütter und der Kinder, weshalb sie zum Ergebnis gelangt, dass ein „ausreichender Grad an Komplexität des mütterlichen Inputs ... förderlich für die kindliche

³⁵ KGS ist die Abkürzung für den Begriff „an das Kind gerichtete Sprache“ (Ricart Brede 2011, 54).

³⁶ Interessanterweise erwähnt Ricart Brede die Studie von Hoff-Ginsberg (1986) und ihre Grobkategorien in ihren Ausführungen zum „Output“ (Ricart Brede 2011, 63). Erst an dieser Stelle beschreibt Ricart Brede, dass Hoff-Ginsberg mütterliche Äußerungen „unter anderem dahingehend kodiert, ob sie sprachevozierend („conversation eliciting“), verhaltensevozierend („behavior eliciting“), auf das Kind reagierend oder auf die Einführung eines neuen Themas hin ausgerichtet waren“ (Hoff-Ginsberg 1986, 156f zit. n. Ricart Brede 2011, 63). Nicht klar wird dem Leser des Buches von Ricart Brede an dieser Stelle, warum die Grobkategorien von Hoff-Ginsberg in der Übersichtstabelle der Input-Beschaffenheit zugeordnet wurden, während die Erläuterung dazu im Theorieteil unter dem Thema „Output“ zu finden ist. Die Zusammenhänge werden somit nicht eindeutig klar.

Sprachenwicklung“ ist (Hoff-Ginsberg 1986, 159 zit. n. Ricart Brede 2011, 57f). Ricart Brede schließt daraus, dass „sprachlicher Input in jedem Fall individuell an den jeweiligen Sprachstand eines Kindes angepasst sein sollte“. Damit meint sie, dass sprachlicher Input „zwar einfach und verständlich, aber dennoch ausreichend komplex“ sein muss, „um anregend auf die sprachliche Weiterentwicklung des Kindes zu wirken“ (Ricart Brede 2011, 58).

- Die Kategorie „Responsivität“ sprachlichen Inputs

Mithilfe des *Qualitätsmerkmals* „Responsivität“ wird erfasst, „inwiefern die Sprachförderperson den kindlichen Sprachoutput aufgreift“ (Ricart Brede 2011, 149). Hierbei unterteilt die Autorin das *Qualitätsmerkmal* in zwei *Indikatoren*. Zum einen wird der „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ erfasst und zum anderen der „Umgang mit Fehlern“. Beim „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ wird unterschieden in einen „allgemeinen Wiederaufgriff“, „Imitation“ und „Expansion“ (ebd., 146). Die *Indikatoren* und deren „Analysevorschriften“ wurden in Anlehnung an Hoff-Ginsberg (1986, 156 zit. n. Ricart Brede 2011, 149) entwickelt. Mindestens ein Verb und/oder Nomen muss daher von der letzten kindlichen Äußerung wiederholt werden, um als „allgemeiner Wiederaufgriff“ gewertet zu werden (vgl. Hoff-Ginsberg 1986, 156 zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 28). Die Kategorie wurde von Ricart Brede geringfügig³⁷ operationalisiert, da es sich in der Arbeit von Hoff-Ginsberg um die Erfassung von Wiederaufgriffen in „dyadischen Situationen“ handelte (ebd.). Unterteilt wird der *Indikator* „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ des eiteren in die Kategorien „Imitation“, bei der die Sprachförderperson die „gesamte kindliche Äußerung wörtlich wiederholt“ und die Kategorie „Expansion“. Unter einer „Expansion“ wird verstanden, wenn die Äußerung wiederholt und „zugleich um mindestens ein Wort bzw. eine syntaktische Struktur erweitert“ wird. (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 28f).

Der *Indikator* „Umgang mit Fehlern“ wurde von der Autorin Ricart Brede (2011, 149) „dahingehend differenziert, ob es sich bei ihnen um Korrekturen oder lediglich um Feedback handelt“. Sie unterscheidet Korrekturen und Feedback. Bei einer Korrektur wird der Fehler zugleich ausgebessert, während ein Feedback lediglich auf den Fehler aufmerksam macht (ebd.). Zudem differenziert Ricart Brede (ebd.), „ob die Fehlerrückmeldung auf implizite oder explizite Weise erfolgt“. Ricart Brede entwickelte daher fünf Kategorien für den Indikator „Umgang mit Fehlern“. Diese sind: „keine Reaktion“, „implizites Feedback“, „explizites

³⁷ Ricart Brede „lockerte“ die Definition von Hoff-Ginsberg, indem sie Wiederaufgriffe von kindlichen Äußerungen auch dann wertet, wenn diese nicht die „letzte“, unmittelbare Äußerung wiederaufgreifen. Wobei auch nicht mehr als drei Äußerungen „zwischen der betreffenden Kinderäußerung und dem Aufgriff durch die SFP liegen dürfen“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 28).

Feedback“, „implizite Korrektur“ und „explizite Korrektur“. Im Kodierungshandbuch werden die Kategorien und deren Differenzierungen näher beschrieben (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 30f). Interessant ist an dieser Stelle, dass die Kategorie „keine Reaktion“ im Handbuch zur Kodierung durch die Kategorie „ignorieren“ ersetzt wurde.

Ricart Brede verweist auf Blex (2001, 78ff zit. n. Ricart Brede 2011, 149), welcher Fehlerrückmeldungen noch stärker differenzierte. Da Blex' Probanden jedoch Studierende waren, erwies sich eine weitere Differenzierung „als wenig praktikabel“, da die Lerner bei der Studie „Sag mal was“ weitaus jünger waren, so Ricart Brede (ebd.).

Im *Theorieteil* schreibt Ricart Brede zum Thema „Responsiver Input“ (Ricart Brede 2011, 66). Als „responsiver Input“ werden im Wesentlichen „Selbstwiederholungen, Wiederholungen der kindlichen Äußerungen sowie Expansionen (d.h. Wiederholungen mit einhergehender Erweiterung) verstanden“ (Grimm 1995, 220 zit. n. Ricart Brede 2011, 66). Die Autorin bezieht sich an dieser Stelle auf die Ergebnisse einer Studie von Vigil, Hodges und Klee (2005, 117f). In der genannten Studie wurde das Sprachverhalten von Eltern an deren zweijährigen Kindern in Bezug auf deren Sprachentwicklung untersucht. Die Ergebnisse dieser Studie legen, laut Ricart Brede (2011, 67), die Annahme nahe, dass ein Zusammenhang zwischen „responsiven Sprachmerkmalen und kindlicher Sprachentwicklung“ besteht. Ricart Brede bezieht sich des Weiteren auf die Studienergebnisse von Newport/Gleitman/Gleitman (1997, 137) und Grimm (1995, 220). Newport u.a. sehen einen positiven Zusammenhang zwischen Expansionen und Sprachentwicklung und gehen von einer „lernförderlichen Wirkung von Expansionen“ aus (Ricart Brede 2011, 67). Grimm sieht in Expansionen eine Möglichkeit „die der Sprache zugrunde liegenden Strukturen und Regeln entdecken zu können“ (Grimm 1995, 220 zit. n. Ricart Brede 2011, 67).

Ricart Brede geht in ihrer Arbeit außerdem der Frage nach, inwiefern Fehlerrückmeldungen eine Bedeutung für den Spracherwerb in der wissenschaftlichen Fachliteratur beigemessen wird. Sie nennt Moerk (1991), Blex (2001), Müller (2008), Strapp u.a. (2008), Mackey (2006) und Saxton (2000) und begründet somit den Indikator „Umgang mit Fehlern“.

Die Ergebnisse von Saxton (2000, 234f) weisen, so Ricart Brede, auf „positive Effekte von Fehlerrückmeldungen auf den kindlichen Spracherwerb hin“ (Ricart Brede 2011, 71), sofern der Sprachstand des Kindes dabei berücksichtigt wird und „die korrigierte bzw. als fehlerhaft zurückgemeldete Sprachstruktur eine solche ist, mit deren Erwerb das Kind aktuell beschäftigt ist“ (Saxton 2000, 238 zit. n. Ricart Brede 2011, 72). Auch Moerk schreibt, dass Fehlerrückmeldungen „zumindest annähernd in die aktuelle bzw. nächste Zone der

kindlichen Entwicklung“ fallen sollen, um förderlich für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen zu sein (Moerk 1991, 242 zit. n. Ricart Brede 2011, 72).

Im *Theorieteil* lassen sich außerdem Hinweise darauf finden, auf Basis welcher Theorien und Untersuchungen Ricart Brede ihre Differenzierungen des Indikators „Umgang mit Fehlern“ vorgenommen haben könnte. Ricart Brede bezieht sich in ihren Ausführungen zum Thema „Fehlern“ in sprachlichem Output auf Corder (1976), welcher davon ausgeht, dass „Kompetenzfehler“ in „mangelndem Sprachwissen gründen“ und als „Charakteristikum für einen noch andauernden Spracherwerbsprozess“ (Corder 1976, 166f zit. n. Ricart Brede 2011, 68) zu sehen sind. Die Autorin Ricart Brede geht davon aus, dass der Gesprächspartner bei Fehlern die Möglichkeit habe, mit „negativem Input“ zu reagieren. Unter „negativem Input“ wird eine Fehlerrückmeldung verstanden, die „ablehnend oder bestätigend“ formuliert sein kann und zudem lediglich feststellend oder auch korrigierend sein kann. Ricart Brede bezieht sich hierbei auf Saxton (2000) und Kleppin (2001, 990f). Die weiteren Differenzierungen ihres *Indikators* „Umgang mit Fehlern“ scheinen vorwiegend in Anlehnung an Saxton (2000) entwickelt worden zu sein, da Ricart Brede dessen Unterscheidung in „Korrekturen“ und „Feedback“ anführt, welche Saxton (2000, 223 zit. n. Ricart Brede 2011, 69) wiederum jeweils differenziert in „explizit“ und „implizit“.

Ricart Brede resümiert abschließend die Ergebnisse der verschiedenen Studienautorinnen und Autoren in Hinblick auf die Bedeutung von „Responsivität“ sprachlichen Inputs und kommt zu dem Schluss, dass mehrere Studien darauf hin deuten, dass „negatives Feedback³⁸“ förderlich für die sprachliche Entwicklung ist“ (Ricart Brede 2011, 75). Grund dafür ist laut Ricart Brede (ebd.), dass negatives Feedback an den Kompetenzen des Sprachlernenden ansetzt. Ricart Brede (2011, 72) zitiert hier zudem Moerk (1991, 242), der das Vorhandensein von „negativem Feedback“ in Mutter-Kind-Dyaden bestätigte. Dieser scheint zu argumentieren, dass negativer Input „stark am kindlichen Sprachstand orientiert ist“, weshalb „Fehlerrückmeldungen zumindest annähernd in die aktuelle bzw. nächste Zone der kindlichen Entwicklung“ fallen (Moerk 1991, 242 zit. n. Ricart Brede 2011, 72). Leider wird dem Leser des Buches von Ricart Brede nicht klar, inwieweit hier Moerk zitiert wird und inwiefern die Begriffe „Zone der nächsten Entwicklung“ in Anlehnung an Vygotskijs „Zone der nächsten Entwicklung“ zu verstehen sind. Weiters identifizierte Ricart Brede „implizite Korrekturen“ als „besonders vorteilhaft“, da in diesen „Fehler unaufdringlich und auf nicht sanktionierende Weise berichtigt werden“ (ebd., 75).

³⁸ Unter „negativem Input“ bzw. „negativem Feedback“ versteht Ricart Brede (2011, 68) eine „Reaktion auf Fehler in vorausgehenden kindlichen Äußerungen“.

- Kategorien zur Erfassung des sprachlichen Verhaltens der Kinder

Im Bereich des kindlichen Sprachverhaltens wird „sprachlicher Output“ und „Intake“³⁹ (Ricart Brede 2011, 146) untersucht. Das *Qualitätsmerkmal* „Intake-Rate“ wird mit dem *Indikator* „Aufmerksamkeit“ erfasst. Ricart Brede begründet dies damit, „dass Aufmerksamkeitsprozesse mit darüber entscheiden, ob Input zu Intake wird, und entsprechend, ob ein Kind die dargebotenen Strukturen zu Spracherwerbszwecken nutzen kann (ebd.). Laut Ricart Brede ist eine möglichst hohe Aufmerksamkeit der Kinder wünschenswert“ (Ricart Brede 2011, 150). Die Aufmerksamkeit der Kinder wurde mithilfe des „Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI) von Helmke und Renkl (1992) gemessen. Da das „Instrument zur Beobachtung des Aufmerksamkeitsverhaltens im Unterrichtskontext“ (Helmke/Renkl 1992, 132 zit. n. Ricart Brede 2011, 150) entwickelt wurde, wurde es von Ricart Brede „geringfügig modifiziert und so an die Erhebungssituation im Vorschulalter angepasst (Ricart Brede 2011, 150). Die Autorin begründet die Wahl dieses Forschungsinstruments mit einem Zitat von Büttner und Schmidt-Atzert (2004, 31 zit. n. Ricart Brede 2011, 150), welche das MAI als „das differenzierteste und bestevaluierte Beobachtungssystem, das im deutschen Sprachraum bislang für den schulischen Unterricht entwickelt ist“ bezeichnen. Der „Grad der Aufmerksamkeit wird mit den Kategorien „on-task“, „off-task, passiv“, „off-task, aktiv“ und „no-task“ erfasst (Ricart Brede 2011, 146). „On-task“ meint, dass das Kind aktive, reaktive oder passive⁴⁰ Aufmerksamkeit zeigt (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 33). „Off-task“ passiv meint Zeitabschnitte, in denen das Kind die Aufmerksamkeit nicht am Geschehen hat, aber auch nicht stört, wohingegen die Kategorie „off-task, aktiv“ gewertet wird, wenn das Kind zusätzlich stört (ebd.). „No-task“ wird kodiert, wenn die Aufmerksamkeit des Kindes nicht zu beobachten war (ebd.). Die Kodierung der Aufmerksamkeit erfolgte im Zehn-Sekunden- Intervall, wobei immer ein anderes Kind in einer bestimmten Reihenfolge beobachtet wird (ebd., 31). Dies bedeutet, dass somit die durchschnittliche Aufmerksamkeit der Kinder in der Sprachfördereinheiten erfasst wird. Es können daher keine Aussagen über die Aufmerksamkeit einzelner Kinder über den gesamten Beobachtungszeitraum getroffen werden.

Das *Qualitätsmerkmal* „sprachlicher Output“ wurde von Ricart Brede entwickelt, da der sprachliche Output von Kindern „eine notwendige Voraussetzung für das Anbringen responsiven Inputs seitens der Sprachförderperson“ (Ricart Brede 2011, 150f) darstellt.

³⁹ Unter „Intake“ versteht die Autorin „das, was der Lernende aus dem sprachlichen Input internalisiert“ (Ricart Brede 2011, 59). Ricart Brede bezieht sich hierbei auf Corder (1967, 165), welcher die mittlerweile in der Spracherwerbsforschung etablierten Begriffe „Input“ und „Intake“ unterschied (ebd.).

⁴⁰ „Passive Aufmerksamkeit“ wird kodiert, wenn das Kind beispielsweise Blickkontakt mit dem Sprecher hält (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 32).

Indikator für den sprachlichen Output ist – wie bei den Kategorien der Sprachförderperson – der *Indikator* Quantität. Ricart Brede (2011, 151) misst die Quantität des kindlichen Outputs mit denselben Analysekr iterien, „die bereits für die Erfassung der Quantität des sprachlichen Inputs der Sprachförderperson genutzt wurden“. Als Begründung führt die Autorin (ebd.) an, dass es auf diese Weise möglich ist, einen direkten Vergleich der Quantität der Sprachproduktion von Kindern und der Sprachförderperson zu machen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass der sprachliche Output von allen Kindern, die an der Sprachfördereinheit teilnehmen gemessen wird, was bedeutet, dass die Quantität der Äußerungen der Sprachförderperson mit der Quantität der sprachlichen Äußerungen von etwa vier bis acht Kindern verglichen wird (siehe Ricart Brede 2011, 196).

Im *Theorieteil* schreibt Ricart Brede über „Aufmerksamkeit und Intake“ und „sprachlicher Output“ (Ricart Brede 2011, 59ff) und begründet somit implizit die Herleitung ihrer Kategorien im *Bereich* „Kinder“ (Ricart Brede 2011, 146). In Bezug auf „Aufmerksamkeit und Intake“ zitiert sie vorwiegend Schmidt (1990) und Carroll (1999), welche in ihren Untersuchungen der Frage nachgingen, „wie Input zu Intake“ wird. Entscheidend seien hierfür Aufmerksamkeitsprozesse (Schmidt 1990, 139, Carroll 1999, 342 zit. n. Ricart Brede 2011, 59). Aufgrund dessen kommt Ricart Brede zu dem Schluss, dass „viel darauf hindeutet, dass die Aufmerksamkeit ... darüber mitentscheidet, was aus dem dargebotenen Sprachinput vom Lernenden aufgenommen und damit zu Intake wird (Ricart Brede 2011, 61). In Bezug auf die Bedeutung von sprachlichem Output als Bedingungsfaktor für den Spracherwerb eines Kindes bezieht sich Ricart Brede auf Swain (2005). Die Studienergebnisse von Vigil, Hodges und Klee (2005) und Hoff-Ginsberg (1986), deuten auf eine „wichtige Bedeutung bzw. eine förderliche Funktion“ von sprachlichem Output im Spracherwerbsprozess“ hin, so Ricart Brede (2011, 63).

Um die von Ricart Brede (2011) entwickelten „Kategorien“ sowie die Begründungen dieser „Kategorien“ besser nachvollziehen zu können, soll im nächsten Teil der Analyse der Studie auf das Forschungsdesign der Studie eingegangen werden. Es wird ein Überblick über die Studie – insbesondere zur Methode der teilnehmenden Beobachtung – gegeben, da das Forschungsdesign die Auswertung der Daten und somit die Erstellung der Kategorien maßgeblich beeinflusst.

5.2 Überblick über die Studie von Ricart Brede (2011)

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Studie gegeben. Der Fokus liegt auf Aspekten, die besonders die Entwicklung der „Kategorien“ beeinflussen. Aus diesem Grund

wird der theoretische Hintergrund der Studie genannt, das Forschungsinteresse der Autorin dargestellt sowie die Methode erläutert.

5.2.1 Kurzdarstellung des Forschungsdesigns, der Forschungsmethode und des Forschungszieles

Die Studie von Ricart Brede (2011) ist eine Erweiterung der Videoanalyse aus dem Projekt „Sag´ mal was“ – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden die finanzierten Sprachfördermaßnahmen evaluiert. Hierfür wurden exemplarisch Sprachfördergruppen aus „Stuttgart, Göppingen, Singen, Ravensburg, Weingarten sowie dem Ravensburger Umland“ ausgewählt (Ricart Brede 2011, 111)⁴¹. Die Zielgruppe der Sprachförderung waren „Mädchen und Jungen zwischen ein bis zwei Jahren vor Schulbeginn, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, aber auch Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist und die von einer zusätzlichen Unterstützung des Erstspracherwerbs profitieren würden“ (Knapp u.a. 2007). Insgesamt wurden 48 Sprachfördereinheiten in 30 Kindertageseinrichtungen aufgezeichnet. Gefilmt wurden 37 Sprachförderpersonen (Ricart Brede 2011, 113f).

Die Studie fokussiert primär den „Input“ in Sprachfördersituationen, da Ricart Brede im Sinne Helmkes (2004, 41f zit. nach Ricart Brede 2011, 81) argumentiert, welcher meint, dass ein „direkter Schluss vom Lernzuwachs der Kinder auf die Qualität des Lernangebots“ nicht zulässig ist, da eine Vielzahl anderer Faktoren den Spracherwerbsprozess beeinflussen. Ricart Brede geht davon aus, dass die Sprachförderperson den größten Einfluss auf die Gestaltung des sprachlichen Inputs hat (Ricart Brede 2011, 145). Zentrales Anliegen der Untersuchung ist es, die „Kluft zwischen Theorie und Praxis“ – den Erkenntnissen aus Linguistik und Spracherwerbsforschung sowie der konkreten Sprachförderpraxis in deutschen Kindertageseinrichtungen (Kita) – etwas zu überwinden und daran anschließend didaktische Empfehlungen zu entwickeln (Ricart Brede 2011, 81).

Die „Qualitätsanalyse“ zielt darauf ab, zum einen die „Beschaffenheit“ von Sprachfördersituationen zu untersuchen und zum anderen die „Qualität“ im Sinne von „Güte und Exzellenz“ zu erforschen (ebd., 82). Unter einer „inszenierten Sprachlernsituation“ verstehen die Forscher im Projekt „Sag´ mal was“ eine Gruppe von vier bis acht Kindern, welche von einer „Sprachförderperson“ betreut werden. Das Ausmaß der finanzierten Förderung betrug insgesamt 120 Stunden pro Kind. Die „Sprachförderperson“ war per Definition der Studie eine „qualifizierte Fachkraft“, die entweder in der Kinderbetreuungseinrichtung intern oder extern war (Knapp 2007, 99).

⁴¹ Die Kitas wurden zufällig ausgewählt und die Teilnahme an der Videostudie erfolgte freiwillig.

Im Rahmen der *ersten Teilanalyse* wurde versucht die Beschaffenheit von Sprachfördereinheiten zu analysieren und ein typisches Schema davon herauszuarbeiten. Hierfür waren folgende zwei Fragestellungen leitend:

- a) „Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden in den Sprachfördereinheiten gesetzt?“
und
- b) „Wie sind die Sprachfördereinheiten inszeniert?“ (Ricart Brede 2011, 84).

Im Zuge der *zweiten Teilanalyse* werden *Qualitätsmerkmale* fokussiert. „Gute beziehungsweise weniger gute Qualität“ musste hierfür von Ricart Brede definiert werden, was anhand von wissenschaftlicher Fachliteratur im *Theorieteil* des Buches versucht wurde (Ricart Brede 2011, 85). Der Fokus der Studie liegt auf dem sprachlichen Verhalten der Sprachförderperson und deren Gestaltung der Sprachfördereinheit, wobei auch Daten⁴² zu den Kindern erfasst und damit in Bezug gesetzt werden.

Ricart Brede schreibt vor einem integrativen Theoriehintergrund. Sie diskutiert verschiedene zentrale Theorien zum Erst- beziehungsweise Zweitspracherwerb und verfolgt in ihrem Buch darauf basierend einen integrativen Ansatz. Aus den verschiedenen Theorien leitet sie Faktoren und Interaktionsmerkmale ab, „die das Gelingen des Spracherwerbsprozesses beeinflussen“ (Ricart Brede 2011, 48). Da im Rahmen ihrer Studie Sprachfördermaßnahmen untersucht werden, berücksichtigt Ricart Brede biologische Faktoren, die bei Spracherwerbsprozessen eine Rolle spielen nicht, da diese nicht von der Sprachförderperson beeinflusst werden können (ebd., 48).

5.2.2 Zum Einsatz von Video und Videografie

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der Autorin dargelegt. Der Fokus liegt auf Angaben zur Datenerhebung und –auswertung.

Im Rahmen des Projekts „Sag‘ mal was“ – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg wurden 48 Sprachfördereinheiten über einen Zeitraum von drei Jahren mit jeweils zwei Videokameras aufgezeichnet (Ricart Brede 2011, 9). Zwei Kameras wurden auf Stativen im Raum positioniert. In einem Handbuch wurde eine Anleitung für die Aufnahme von inszenierten Sprachlernsituationen mit allgemeinen Erläuterungen und Instruktionen verfasst, um eine Vergleichbarkeit der Aufnahmen zu gewährleisten (ebd., 97). Zur Analyse der Videos wurden zwei *Beobachtungssysteme*

⁴² siehe Kategorien im „Bereich“ Kinder (Ricart Brede 2011, 146). Die „Daten“ der Kinder waren notwendig, um Qualitätsmerkmale von Sprachförderung identifizieren zu können, die sich durch das „Interaktionsgeschehen“ ergeben (Ricart Brede 2011, 78).

entwickelt, da sich die zwei *Teilanalysen* sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Stichproben unterscheiden. Die Datenaufbereitung und die Datenanalyse erfolgte „mit Hilfe der Software Videograph“ (Ricart Brede 2011, 105), da mit dieser Software „sowohl transkribiert als auch kodiert“ (ebd.) werden konnte.

5.2.2.1 Der Umgang mit videoerhobenen Daten im Rahmen der „ersten Teilanalyse“

Im Rahmen der *ersten Teilanalyse* wurden 48 Sprachfördereinheiten mit Videokameras aufgenommen. Danach wurde das Material „vorstrukturiert“. Dies bedeutet, dass das Material in „Unterrichtsphasen oder Handlungssequenzen“ eingeteilt, und „dann nach Aktivitäten, Sprachbereichen und Sozialformen kodiert“ wurde (Ricart Brede 2011, 152). Bei der Sequenzierung nach Aktivitäten, welche zentral für die Sequenzierung waren, wurde nach Signalwörtern wie „also, so, ok“ gesucht, die Aktivitäten oft voran gehen (ebd., Anhang 2, 1). Danach erfolgte die Kodierung der Sprachbereiche und der Sozialformen. Die Kategorien der ersten *Teilanalyse* waren niedrig bis mittel-inferent angelegt (ebd., 119). Anschließend wurde nach Zusammenhängen gesucht.

5.2.2.2 Der Umgang mit videoerhobenen Daten im Rahmen der „zweiten Teilanalyse“

Aus dem Datenmaterial der *ersten Teilanalyse* wurden 40 gebildete Unterrichtssequenzen „nach genau festgelegten Gesichtspunkten“⁴³ (ebd. 152) ausgewählt. Die zweite Analyse basiert auf der Mikro-Ebene, was bedeutet, dass die Analyseeinheiten klein sind (ebd.). Im Falle des Projekts umfasst eine Analyseeinheit einen Sprecherbeitrag (ebd.). Die ausgewählten Sequenzen wurden nach GAT⁴⁴ transkribiert und stellten die „Bezugsgrundlage“ der Analyse dar (ebd., 152). Der Transkripttext der ausgewählten Situationen wurde in Sprecherbeiträge (turns) segmentiert, wobei ein Sprecherbeitrag, laut Ricart Brede (2011, 151) mehrere Äußerungen erfassen kann. Die Autorin merkt allerdings an, dass die „von der Sprachförderperson gebrauchten Satzarten sowie die Funktionen ihrer Äußerungen auf der Ebene der einzelnen Äußerungen“ (ebd.) untersucht wurden. Die Analyse der zweiten Stichprobe basiert auf „Event-samplings“. Nur die kindliche Aufmerksamkeit wird im Zehn-Sekunden-Takt gemessen, da diese nicht ausgezählt, wie die anderen Kategorien, sondern direkt am Video vorgenommen wird (ebd.). Laut Ricart Brede (2011, 152) handelt es sich bei den Kategorien (mit Ausnahme des MAI⁴⁵) größtenteils um niedrig-inferente Auszählungen.

⁴³ siehe Ricart Brede (2011, 131). Die in der Studie genannten *Kriterien* können aufgrund ihres Umfangs in der vorliegenden Arbeit nicht dargestellt werden.

⁴⁴ GAT ist, laut Ricart Brede (2011, 107) ein Transkriptionsverfahren, dass an keine „spezielle Software“ gebunden ist.

⁴⁵ MAI steht für das „Münchener Aufmerksamkeitsinventar von Helmke und Renkl (1992).

5.2.3 Die Ergebnisse der Studie

Im folgenden Kapitel werden zentrale Ergebnisse der Studie dargestellt. Der Fokus liegt auf jenen Ergebnissen, die von der Autorin als „förderlich“ für die sprachliche Entwicklung eines Kindes angesehen werden.

Als „förderlich“ identifizierte Aspekte in den Ergebnissen der *ersten Teilanalyse*

Ein Ergebnis der Analyse des Vorkommens der verschiedenen „Sprachbereiche“ ist, dass besonders die Kategorie „Wortschatz“ dominant ist. Dieses Phänomen lässt sich anhand der „Materiallage“⁴⁶ zur Sprachförderung erklären (Ricart Brede 2011, 186). Ricart Brede geht davon aus, dass sich sprachliche Kompetenzen von Kindern „aus dem Zusammenspiel zahlreicher sprachlicher Teilbereiche“ entwickeln“ (Ricart Brede 2011, 121). Diese Aussage legt die Annahme nahe, dass das Erfassen verschiedener „Sprachbereiche“ als sinnvoll angesehen werden kann, um Förderung von sprachlichen Kompetenzen durch ein abwechslungsreiches Angebot an Aktivitäten in den verschiedenen „Sprachbereichen“ ausgehend von der Sprachförderperson zu erzielen. Ricart Brede schreibt, dass „eine stärkere Breite und Ausgewogenheit in Bezug auf die sprachlichen Lerninhalte wünschenswert ist (Ricart Brede 2011, 187f). Entscheidend sei dabei jedoch das „Wissen und Können der Sprachförderperson“ (ebd.), da die Ergebnisse der Studie nahe legen, dass bestimmte Sprachbereiche kaum mit „vorgefertigten Materialien“ gefördert werden können (ebd., 186). Ricart Brede (ebd.) hebt an dieser Stelle besonders die „Förderung pragmatischer Kompetenzen“ hervor.

In Bezug auf den *Beobachtungsaspekt* „Aktivitäten“ verweisen Ricart Brede u.a. (o.A., [2011, 8]) darauf, dass das spielerische Lernen als adäquate Lernform für Vorschulkinder betrachtet werden kann. Die Forscher beziehen sich hierbei auf Fröbel, welcher als Begründer des Kindergartens gilt. In den meisten Zeitabschnitten von Sprachfördereinheiten schafft die Sprachförderperson eine Lernumgebung, „die durch Spiel, Bewegung und Musik gekennzeichnet ist“ (ebd.). Daher lässt sich vermuten, dass eine ausgewogene Abwechslung aller Aktivitäten als förderlich für den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen angesehen werden kann.

Ein interessantes Ergebnis der *ersten Teilanalyse* im Bereich „Aktivitäten“ war, dass Sprachfördereinheiten einen hohen Zeitanteil an „organisatorischen Sequenzen“ aufweisen. Die Autorin (Ricart Brede 2011, 184) geht davon aus, dass diese zur Sprachförderung genutzt werden können, wie auch andere Aktivitäten in „inszenierten Sprachlernsituationen“.

⁴⁶ Ricart Brede schreibt, dass es vorwiegend „vorgefertigte Materialien“ zur Wortschatzarbeit gibt. Als Beispiel hierfür nennt die Autorin „Bildkärtchen“ (Ricart Brede 2011, 186).

Als Grund dafür nennt sie, dass die Sprachförderperson in diesen Sequenzen ein „sprachliches Vorbild“ sein kann (ebd.). Die Sprachförderperson kann in organisatorischen Sequenzen außerdem „Äußerungen expandieren“, „förderliches Feedback geben“ und „sensibel mit Sprache umgehen“ (ebd.). Ricart Brede merkt in diesem Zusammenhang an, dass es wichtig sei, dass sich die Sprachförderperson des hohen Zeitanteils und des Förderpotenzials bewusst ist (Ricart Brede 2011, 184).

Als „förderlich“ identifizierte Aspekte in den Ergebnissen der *zweiten Teilanalyse*

Die Ergebnisse der zweiten Teilanalyse zeigen eine Dominanz hinsichtlich der Quantität des sprachlichen Inputs der Pädagogin, weshalb Ricart Brede dafür plädiert, dass die Sprachförderperson „das richtige Verhältnis und die Balance zwischen aktivem Sprechen und Zuhören“ findet (Ricart Brede 2011, 191). Kritisch merkt Ricart Brede an, dass es noch keine Angaben darüber gibt, wie viel Ausmaß an In- und Output vorhanden sein muss, um von erfolgreicher Sprachförderung ausgehen zu können (ebd.). Da in der Studie eine negative Korrelation zwischen In- und Output in allen Variablen zur Erfassung der Quantität festgestellt wurde, „liegt die Vermutung nahe, dass eine SFP tendenziell eine Erhöhung der Sprechaktivitäten der Kinder erreicht, indem sie sich selbst zurücknimmt und den Kindern genügend Raum und Zeit gibt, damit diese zu Wort kommen können“ (Ricart Brede 2011, 198). Ricart Brede fordert aufgrund der Ergebnisse der Analyse der „Quantität“ von sprachlichem Input, von Sprachförderpersonen die „eigene Sprechaktivität kritisch zu reflektieren und sich stellenweise auch einmal bewusst zurückzunehmen, um Kindern Raum und Zeit zum sprachlichen Ausdruck zu geben (Ricart Brede 2011, 198).

Implizit kann auch gefolgert werden, dass es förderlich ist, wenn die Komplexität von sprachlichem Input angemessen erhöht würde, da in der Studie ein Zusammenhang zwischen komplexem Input der Sprachförderperson und dem Output der Kinder erkannt wurde (ebd.).

Die Analyse der „Beschaffenheit des sprachlichen Inputs“ führte zu folgendem Ergebnis: Ricart Brede identifizierte in ihrer Studie, dass Sprachförderpersonen relativ viele unvollständige Sätze und auffallend wenige Fragen stellen (Ricart Brede 2011, 201). Förderlich scheint für Ricart Brede insgesamt eine größere Variation des sprachlichen Inputs zu sein (ebd., 202). Die Autorin begründet dies beispielsweise mit einem Verweis auf Hoff-Ginsberg. Deren Untersuchungsergebnisse lassen auf „positive Effekte“ von Fragen auf die sprachliche Entwicklung von Kindern schließen (Hoff-Ginsberg 1986, 159 zit. n. Ricart Brede 2011, 202).

Die Analyse der Satzfunktionen ergab, dass besonders vier Kategorien häufig kodiert wurden, was Ricart Brede als „relativ einseitig“ interpretiert (Ricart Brede 2011, 205), da „etwa die Hälfte aller Äußerungen (54 %) einer Sprachförderperson“ (ebd.) auf den Bereich „Andere“ entfallen. Wünschenswert wäre ein „geringerer Anteil“ an „acknowledgements of declaratives“, so Ricart Brede (ebd.). Sie begründet dies mit Hoff-Ginsberg, da von diesen „negative Effekte“ auf die sprachliche Entwicklung ausgehen (Hoff-Ginsberg 1986, 160 zit. n. Ricart Brede 2011, 205), während Hoff-Ginsberg „hohe Anteile an ‚real questions‘ und ‚verbal reflective questions‘“ (ebd.) als förderlich für die sprachliche Entwicklung des Kindes erachtet. Im Fazit schreibt die Autorin, dass eine größere Variationsbreite der Satzfunktionen und eine Erhöhung des Anteils an „gesprächsevozierenden Äußerungsfunktionen“ sinnvoll wären.

Das *Qualitätsmerkmal* „Responsivität“ wurde über den „Umgang mit Fehlern“ und den „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ erfasst. Das Ergebnis der Ermittlung von Fehlerreaktionen ergab, dass „beinahe die Hälfte aller Fehler unbeachtet im Raum stehen bleiben“ (Ricart Brede 2011, 210). Wurde jedoch auf Fehler reagiert, so erfolgte dies zumeist in der Form von „impliziten Korrekturen“, was Ricart Brede als förderlich bezeichnet (ebd.). Ricart Brede plädiert deswegen dafür, dass Sprachförderpersonen „häufiger die Gelegenheit nutzen“ sollten, „auf die Fehler der Kinder zu reagieren“ (Ricart Brede 2011, 222). Wesentliches Ergebnis der Kategorie „Aufgriff von kindlichen Äußerungen“ war, dass „es sich bei der Hälfte aller Aufgriffe um partielle Wiederholungen“ handelt (Ricart Brede 2011, 214). Ricart Brede merkt an, dass es wichtig sei „Expansionen gezielt und an der richtigen Stelle anzubringen“, weshalb das Erfassen der Quantität von Aufgriffen kindlicher Äußerungen keine eindeutigen Ergebnisse hinsichtlich förderlicher Aspekte bringt (ebd., 218).

Die Ergebnisse der „Analyse der kindlichen Aufmerksamkeit“ waren positiv, was bedeutet, dass „die Kinder etwa während 85 % der Zeit aufmerksam“ waren und sich „sogar aktiv“ beteiligten (Ricart Brede 2011, 219). Die Autorin folgert daraus, dass eine „möglichst aktive Gestaltung der Sprachförderung zu wünschen“ (ebd., 220) ist.

Nach der Darstellung der Studie erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit als „sprachförderlich“ erachteten Aspekten der Studie. Zuerst werden „Kategorien“ herausgefiltert, die der Studienautorin zufolge sprachförderliche Aspekte erfassen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche sprachlichen Verhaltensweisen angesichts der Ergebnisse ihrer Studie, von Lengyel als förderlich beschrieben werden. Dies erfolgt, um die beiden Subforschungsfragen der ersten Hauptforschungsfrage der Diplomarbeit beantworten zu können.

5.3 Zur Einschätzung von „Sprachförderlichkeit“

Im Zuge der *ersten Teilanalyse* von Ricart Brede wird die „Beschaffenheit“ von „inszenierten Sprachfördersituationen“ untersucht. Es gibt keine expliziten Hinweise in der Studie darauf, dass die drei *Beobachtungsaspekte* „Aktivität“, „Sozialform“ und „Sprachbereiche“ sprachförderliche Aspekte erfassen sollen. Implizit liegt die Vermutung nahe, dass die drei formulierten „Beobachtungsaspekte“ sprachförderliche Aspekte enthalten.

Ricart Brede entwickelte im Rahmen der Beantwortung der *zweiten Teilanalyse* Kategorien, welche die sprachliche Dimension von Sprachfördereinheiten im Sinne von „Güte/Exzellenz“ erfassen sollten. Aus diesem Grund können alle Kategorien, die der zweiten Teilanalyse angehören, als Kategorien zur Erfassung von förderlichem Verhalten der Sprachförderperson sowie des Kindes angesehen werden, um Spracherwerbsprozesse zu forcieren.

Da Ricart Bredes Begründungen der „Qualitätsmerkmale“ bereits im Rahmen der Darstellung der „Qualitätsmerkmale“ (siehe Punkt 1) angeführt wurden, soll an dieser Stelle der Diplomarbeit nur mehr auf das Verständnis von „Sprachförderung“ der Autorin eingegangen werden.

Ricart Brede (2011, 78) untersucht in ihrer Arbeit besonders den „sprachlichen Bereich“ von „Sprachförderung“. Dies bedeutet, dass die Studienautorin ihren Fokus auf „den Input der Sprachförderperson bzw. auf den an sie adressierten Sprachoutput der Kinder“ richtet und den pädagogischen Bereich außer Acht lässt, welcher Sprachförderung ebenso beeinflusst. Sie bezieht sich auf Gass und Selinker, die das Zusammenspiel von „Input, Output und Interaktion“ als „grundlegend für einen gelingenden Spracherwerb“ erachten (Gass/Selinker 2008, 479 zit. n. Ricart Brede 2011, 78).

Implizit wird deutlich, dass es für die Autorin wichtig erscheint, dass Kinder zum Sprechen angeregt werden sollen (Ricart Brede 2011, 198). Förderung von sprachlichen Kompetenzen kann statt finden, wenn die von ihr genannten „Bedingungsfaktoren“ (welche sich in den „Qualitätsmerkmale“ spiegeln) wie „Inputquantität“, „Inputbeschaffenheit“, „Aufmerksamkeit und Intake“, „Output“ und „responsiver Input“ zusammenwirken (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das in der Studie vertretene Verständnis von Sprachförderung komplex ist. Sprachförderung kann nur stattfinden, wenn das spracherwerbende Kind und die Sprachförderperson bestimmte „Bedingungen“ (siehe oben) erfüllen.

Im folgenden Resümee der Analyse der Studie werden nochmals kurz zentrale Angaben zur Studie gemacht. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Kategorien auch für das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ interessant und lohnenswert erscheinen. Zudem werden fragwürdige beziehungsweise unklare Aspekte in der Studie angeführt.

5.4 Resümee der Analyse der Studie von Ricart Brede (2011)

Ricart Brede (2011) versuchte im Rahmen ihrer Studie sprachförderliches Verhalten in Sprachfördersituationen zu erfassen. Sie entwickelte ihre Kategorien zur *sprachlichen Dimension* von Sprachförderung anhand von verschiedenen Theorien und Studien im Bereich des Erst- und Zweitspracherwerbs. Dabei wurde sowohl das sprachliche Verhalten der Sprachförderperson als auch der Kinder analysiert. Interessant ist die Zweiteilung der Analyse der Daten hinsichtlich der *Beschaffenheit* und *Qualität* der videoerhobenen Daten. Ricart Brede setzte es sich zum Ziel die „Kluft zwischen Theorie und Praxis“ zu verkleinern. Aus diesem Grund erarbeitet Ricart Brede im Theorieteil ihres Buches „Bedingungsfaktoren“, die ausgewählte Autorinnen und Autoren als „förderlich“ beziehungsweise bedeutend für den Erwerb und die Förderung sprachlicher Kompetenzen erachten, um anschließend „didaktische Empfehlungen“ (Ricart Brede 2011, 81) geben zu können.

Im Rahmen der *ersten Teilanalyse* sind auf den ersten Blick besonders die *Beobachtungsaspekte* „Sozialform“ und „Aktivität“ interessant. Mithilfe der Erfassung verschiedener „Aktivitäten in Sprachfördereinheiten“ wird das Datenmaterial „sequenziert“. Es liegt daher die Annahme nahe, dass sich die verschiedenen Aktivitäten auf das sprachliche Verhalten von Personen auswirken. Spannend war besonders die Begründung für Ricart Bredes eigens hinzugefügten Kategorien „Begrüßung/Verabschiedung“ und „Organisatorisches“, da diese einen wesentlichen Zeitraum in den videografierten Sprachfördereinheiten einnehmen und laut Ricart Brede auch für Sprachförderung genützt werden könnten.

Auch das Erfassen der verschiedenen „Sozialformen“ scheint lohnenswert und bedeutsam zu sein, wenn es um die Erforschung von sprachlichen Verhalten geht. Mit dieser Kategorie soll untersucht werden „wer in der Aktivität mit wem zusammenarbeitet“ (Knapp u.a. 2008 282 zit. n. Ricart Brede 2011, 120). Fragwürdig ist an dieser Definition jedoch im Vergleich zur Auswertung der Sozialformen, dass eigentlich nicht erfasst wird, wer mit wem zusammenarbeitet. Der Fokus der Sozialformen liegt eher auf der Menge der Interaktionspartner und auf der Aufmerksamkeitsrichtung (vgl. Ricart Brede 2011, Anhang 2,

6ff). Ricart Bredes Unterscheidung in „Gesamtgruppe-Dialog“ und „Gesamtgruppe-Monolog“ ist insofern interessant, da hiermit genauer angegeben werden kann, wie sich die Gesamtgruppen-Situation gestaltet.

Obwohl der dritte *Beobachtungsaspekt* „Sprachbereiche“ von Ricart Brede wesentlich erscheint, um Sprachförderung zu untersuchen, ist dessen Herleitung aus unserer Sicht kritisch zu betrachten. Ricart Brede (2011, 121) gibt an, dass sie sich bei der Bildung von Kategorien in diesem Beobachtungsaspekt an „gängigen Klassifikationen der Linguistik bzw. der Spracherwerbsforschung“ orientiert, allerdings wird dem Leser der Studie nicht eindeutig klar, warum sie sich auf mehrere Autoren wie z.B. Grimm (2003), Jampert u.a. (2006) und Gogolin u.a. (2007) bezieht, die zudem unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden. Jampert u.a. (2006) unterscheidet „Ebenen“, um Sprache zu beschreiben (Jampert u.a. 2006, 29ff zit. n. Ricart Brede 2011, 121), Grimm (2003, 17 zit. n. Ricart Brede 2011, 121) unterscheidet in drei „Kompetenzbereiche“ beim Spracherwerb und Gogolin u.a. (2007, 103 zit. n. Ricart Brede 2011, 122) identifizierten verschiedene „Sprachhandlungstypen“. Inwiefern diese verschiedenen Begrifflichkeiten tatsächlich synonym verwendet werden können, diskutiert Ricart Brede in ihrem Buch nicht. Trotz dieser Problematik schafft es Ricart Brede die Herleitung ihrer Kategorien nachvollziehbar darzustellen.

Im Rahmen der *zweiten Teilanalyse* ist es interessant, dass Ricart Brede sowohl Kategorien zum sprachlichen Verhalten der Sprachförderperson als auch zum sprachlichen Verhalten des Kindes erstellt hat. Somit wird es Ricart Brede möglich, Wechselwirkungen zu untersuchen.

Das *Qualitätsmerkmal* „Quantität“ wurde sowohl bei der Sprachförderperson als auch bei den Kindern erfasst, was der Autorin zufolge eine Vergleichbarkeit gewährleistet und Aussagen über die unterschiedliche Verteilung von sprachlichen Verhaltensweisen zulässt (Ricart Brede 2011, 151). Leider können im Rahmen dieses Vorgehens keine Aussagen darüber getätigt werden, wie viel einzelne Kinder in einer Sprachfördereinheit sprechen, da die Quantität des Sprachverhaltens aller Kinder, die der Sprachfördereinheit beiwohnten mit der Quantität des sprachlichen Inputs der Sprachförderperson in Zusammenhang gesetzt wurde.

Die „Quantität“ von sprachlichem Verhalten wurde über den *Indikator* „Umfang und Komplexität“ erfasst, der verschiedene Messungen umfasst, wie etwa die MLU. Die Autorin erkannte, dass besonders die Erfassung von „Nominalphrasen pro Äußerung“ Aufschluss über die Komplexität von Äußerungen“ gibt (Ricart Brede 2011, 190). Insofern erscheint es für weitere Studien lohnenswert zu sein, diesen Aspekt zu berücksichtigen.

Das Qualitätsmerkmal „Beschaffenheit“ sprachlichen Inputs von Ricart Brede und dessen Indikatoren „Satzart“ und „Äußerungsfunktion“ erscheinen ebenfalls praktikabel, um Spracherwerbsprozesse im Kindergartenalter zu untersuchen. Leider ist die Darstellung der Herleitung der Kategorien sowie deren Begründungen nur schwer nachvollziehbar. Verstärkt wird dies zusätzlich durch das synonyme Verwenden unterschiedlicher Begrifflichkeiten wie etwa „Satzfunktion“ und „Äußerungsfunktion“.

Das *Qualitätsmerkmal* „Responsivität“ leitet Ricart Brede gut nachvollziehbar her. Sowohl ihre Definitionen der Kategorien als auch deren Begründungen sind klar. Ebenso interessant ist die Erfassung der „Intake-Rate“ mittels einer modifizierten Version des MAI (Ricart Brede 2011, 150).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Darstellung der Herleitung der Kategorien sowie deren Begründung nicht immer klar für den Leser werden. Besonders schwer nachzuvollziehen sind jene Stellen im Buch, in denen die Autorin verschiedene Begriffe synonym verwendet wie zum Beispiel „Satzfunktion“ und „Äußerungsfunktion“ beziehungsweise, wenn englische Begriffe nur an manchen Stellen übersetzt wurden. Beispielsweise wird in der Übersichtstabelle „Beobachtungsaspekte für die zweite Teilanalyse“ (siehe Abbildung 2) eine Kategorie beim *Indikator* „Umgang mit Fehlern“ „keine Reaktion“ genannt, während im Anhang des Buches an dieser Stelle die Kategorie „ignorieren“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 31) steht.

Die Ergebnisse von Ricart Brede zeigen ein zum Teil „erschreckendes Bild“ von Sprachfördermaßnahmen in deutschen Kindertagesstätten. Während die Analyse der Aufmerksamkeit der Kinder als relativ „positiv“ (Ricart Brede 2011, 219) eingeschätzt wurde, konnte mithilfe der Beobachtungsaspekte festgestellt werden, dass sich Sprachfördereinheiten oft durch Einseitigkeiten in allen Kategorien auszeichnen. Daher folgert Ricart Brede unter anderem, dass es wichtig sei eine „Balance“ zwischen allen genannten Bedingungsfaktoren herzustellen, um das Kind beim Erwerb von sprachlichen Kompetenzen unterstützen zu können.

Nun wird der Frage nachgegangen, welche *Kategorien* für das Wiener Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ praktikabel erscheinen. Als praktikabel für das Wiener Projekt erscheinen jene Kategorien, deren Einsatz aufgrund der im Teil I der Diplomarbeit dargelegten Projektanforderungen „lohnenswert und brauchbar“ erscheinen.

- Die *Kategorien* „Begrüßung/Verabschiedung“, „Organisatorisches“, „Aufgabe ohne Spielcharakter“, „Aufgabe mit Spielcharakter“, „Motorisch bestimmte Tätigkeit“, „Lied/Vers“, „Arbeit mit Text/Bild“, „Mündliche Kommunikation“ und „Sonstiges“ aus dem *Beobachtungsaspekt* „Aktivität“ erscheinen auch für das Wiener Projekt brauchbar, da mithilfe dieser „Aktivitäten“ der Gebrauch von Sprache verortet werden kann. Die Kategorien müssten jedoch geringfügig modifiziert werden, da im Wiener Projekt nicht nur „Sprachfördereinheiten“ analysiert werden sollen, sondern auch sogenannte „Freispielphasen“.
- Die *Kategorien* „Gesamtgruppe-Dialog“, „Gesamtgruppe-Monolog“, „Partner-/Kleingruppenarbeit“ und „Einzelarbeit“ aus dem *Beobachtungsaspekt* „Sozialform“ erscheinen grundsätzlich brauchbar, da diese ebenso die „Rahmenbedingungen“ erfassen, in denen sprachliches Verhalten stattfindet.
- Aus dem *Beobachtungsaspekt* „Sprachbereiche“ erscheinen die *Kategorien* „Gespräch“, „Erklären“, „Erzählen“ und „Vorlesen/Rezitieren“ brauchbar, da mit diesen bestimmte „Formate“ erfasst werden können, in denen sich sprachliches Verhalten auf eine bestimmte Art und Weise gestaltet. Die *Kategorien* „Phonologische Bewusstheit“, „Wortschatz“ und „Grammatik“ erscheinen für das Wiener Projekt nicht brauchbar, da der Fokus des Wiener Projekts auf der Erfassung sprachlichen Verhaltens liegt und nicht per se auf dem Erfassen von bestimmten „Sprachbereichen“, die zur „Förderung“ der sprachlichen Kompetenzen des Kindes beitragen.
- Ricart Bredes *Qualitätsmerkmal* „Quantität“ mit den *Indikatoren* „Umfang und Komplexität“ erscheint grundsätzlich lohnenswert für das Wiener Projekt, ist aber aufgrund der vorhandenen Ressourcen nicht in ähnlicher Weise zu analysieren. Die Erfassung von „Umfang“ und „Komplexität“ von sprachlichen Äußerungen erscheint aber als Anregung für weitere Analysen der Projektdaten brauchbar zu sein.

6 Die Analyse der Studie von König (2006) (Caroline Scherzer)

Die empirische Untersuchung „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) - Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens“ (2006) wurde von Anke König durchgeführt. Die Autorin orientiert sich in der Studie an sozialkonstruktivistischen Lerntheorien sowie an Befunden der Interaktionsforschung (König 2006, 158). In ihrer Untersuchung nimmt die Autorin die „Interaktion zwischen der ErzieherIn und dem Kind“ (ebd., 269) in den Fokus, um „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (ebd., 164) zu identifizieren und hinsichtlich ihrer Beschaffenheit zu untersuchen. „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (ebd.) im Sinne Königs, stellen ein dyadisches Zusammenwirken zwischen der „ErzieherIn“ (ebd.) und dem Kind dar, in welchem „gemeinsam Probleme“ gelöst und „Geschichten“ erfunden werden (ebd., 147). Die Besonderheit an „dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen“ (ebd., 164) ist, dass sich die „ErzieherIn“ (ebd.) dem „Denken der Kinder“ (ebd., 281) annähert und möglicherweise „Denkfehler“ aufdeckt (ebd.). Die Autorin vermutet in „dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen“ (ebd., 164) besonders „gute Bedingungen“ für den Entwicklungsprozess des Kindes. Diese Vermutung stützt König mit Verweisen auf die Autoren Sylva et al.⁴⁷ (2003) und Siraj-Blatchford et al. (2002).

Um diese Interaktionsprozesse zwischen der *ErzieherIn* und dem Kind zu untersuchen, setzt sie die Methode der Videografie ein. Im Rahmen der Arbeit wird dem Ziel nachgegangen „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (König 2006, 164) zu identifizieren und zu erarbeiten, welche Bedingungen im Kindergartenalltag gegeben sein müssen, um „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (ebd.) zu ermöglichen.

In der folgenden Analyse der Studie werden zuerst jene „Kategorien“ der Studie dargestellt, die sprachliche Verhaltensweisen (siehe Hauptforschungsfrage 1 der vorliegenden Diplomarbeit) erfassen. Zudem wird der Versuch unternommen die von der Autorin angeführten Begründungen nachvollziehbar darzustellen. König erfasst sprachliche Verhaltensweisen nicht im Hinblick auf den Erwerb oder die Förderung von Kompetenzen im Bereich der Erst- und/oder Zweitsprache, sondern, in Bezug auf die Identifizierung von „dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen“ (ebd., 164). Trotzdem wurde die Studie von König für die Analyse im Rahmen der Diplomarbeit ausgewählt, da sprachliche Interaktionen mit der Methode der Videografie und mit Hilfe eines „Beobachtungsrasters“ ausgewertet wurden.

⁴⁷ In der vorliegenden Analyse der Studie von König wird die Zitation der Autorin der Studie übernommen. Mehrere Autoren eines Werks werden beispielsweise wie folgt zitiert: Sylva et al. 2003, 145.

Um *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kind(-ern)* differenziert analysieren zu können, bedarf es laut König „verschiedener methodische Zugänge“ (ebd., 161). Aus diesem Grund unterteilt König ihre Analyse in vier Analyseschritte. Diese vier Analyseschritte lauten folgendermaßen:

- „1. Analyseschritt – Caregiver Interaction Scale
- 2. Analyseschritt – Time-/Eventsampling
- 3. Analyseschritt – Eigens entwickeltes Beobachtungsraster
- 4. Analyseschritt – Inhaltsanalyse“ (König 2006, 9)

Besonderes Augenmerk wird nun auf den dritten Analyseschritt gelegt, da es sich dabei um die von König entwickelten „Kategorien“ handelt. König argumentiert den Einsatz eigens entwickelter „Kategorien“ folgendermaßen. „Da derzeit kein Beobachtungsinstrument vorliegt, mit dessen Hilfe der Interaktionsprozess zwischen ErzieherIn und Kind differenziert auf seine Interaktionsformen hin untersucht werden kann“ (ebd., 164) entwickelte König ein eigenes „Beobachtungsraster“ (ebd., 184), welches einen Teil ihres dritten Analyseschritts einnimmt. Die von König entwickelten „Beobachtungskriterien“ (ebd., 183) werden in der Darstellung ihrer Studie auch als „Komplexe“ (ebd., 184) bezeichnet, welche wiederum aus mehreren „Items“ (ebd., 179) bestehen. Es ist der Studie Königs nicht zu entnehmen, wieso sie einmal von *Beobachtungskriterien* und ein anderes Mal von *Komplexen* spricht.

6.1 Darstellung und Begründung der Kategorien von König (2006)

König entwickelte ein *Beobachtungsraster* mit 33 *Items*, welche „sich an interaktionistisch-konstruktivistischen Kriterien orientieren“ (ebd., 235). Die einzelnen *Items* entwickelte König angelehnt an theoretische Befunde aus abgeschlossenen Studien (vgl. Viernickel 2000, Arnett 1989, Siraj-Blatchford 2003, FIT-KIT 1998 etc.) und operationalisierte sie mittels der in der Studie erhobenen Videos, für den Kindergartenalltag (ebd., 235). Dadurch entstand ein „adaptives“ „Beobachtungsraster“ (ebd., 184), welches ausgehend von dem „Involvement“ (ebd., 123) der Kinder und einem Interaktionsstil mit hoher Responsivität und moderater Lenkung, „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ zu erfassen versucht (ebd., 183). Die Abbildung des eigens entwickelten „Beobachtungsrasters“ (ebd., 184) findet sich im Anhang der vorliegenden Diplomarbeit.

Um die Interaktionen zwischen „ErzieherInnen und Kind(-ern)“ (ebd., 115) zu untersuchen, entwickelte König „Beobachtungskriterien“ (ebd., 183) für das Verhalten der Erzieherin und des Kindes. Neben den 33 „Items“ (ebd., 179) für die Erfassung des Verhaltens der

Erzieherin, wurden für die Erfassung des kindlichen Verhaltens acht „Items“ (ebd., 179) entwickelt.

Die *Beobachtungskriterien* für das Kindverhalten begründet König mit „dem Aspekt der Wechselseitigkeit des Interaktionsprozesses“ (ebd., 182). Eine Wechselseitigkeit im Interaktionsprozess ergibt sich genau dann, „wenn sich Subjekte wechselseitig aufeinander beziehen“ (ebd., 64). Das bedeutet, dass eine reziproke, sich aufeinander beziehende Interaktion zwischen der *ErzieherIn* und dem Kind stattfindet (ebd., 64). Es kann vermutet werden, dass König Aussagen über das Verhalten der *ErzieherIn* nur in Verbindung mit der Erfassung des kindlichen Verhaltens tätigt, da es ihr primär um die Identifizierung *dialogisch-entwickelnder Interaktionsprozesse* geht.

Die anschließende Beschreibung der *Beobachtungskriterien* erfolgt in der gleichen Reihenfolge, die König wählte. In einem ersten Schritt werden die *Beobachtungskriterien* für das Verhalten des Kindes vorgestellt und danach die *Beobachtungskriterien* für das Verhalten der „ErzieherInnen“ (ebd., 115).

- Beobachtungskriterien für das Verhalten des Kindes

Die „Beobachtungskriterien“ (ebd., 180) für das Verhalten des Kindes sind unterteilt in die „Komplexe“ „Aktivität“ und „Interaktion“ (ebd., 180ff). Im *Komplex* „Aktivität“ gibt es vier „Items“ (ebd.,). Die *Items* des *Komplexes* „Aktivität“ lauten, „das Kind schaut zu, beobachtet und befindet sich in unmittelbarer Nähe zur Aktivität“, „das Kind nimmt das Material in die Hand“, „das Kind setzt Material spezifisch ein“ und „das Kind löst sich mehr und mehr vom funktionalen Handeln, so dass eine eigene Auseinandersetzung mit dem Gegenstand deutlich wird“ (ebd., 180f). Die eben genannten *Items* beziehen sich vorwiegend auf die Beobachtung oder aktive Auseinandersetzung in/mit einem Geschehen und/oder Gegenstand. Während in der ersten Kategorie im Bereich *Aktivität* nur ein Beobachten des Kindes (ebd., 180) erfasst wird, lässt sich in der vierten Kategorie eine „selbstständige Materialauswahl“ und „eigenständige Auseinandersetzung“ (ebd., 181) mit einem Gegenstand erfassen.

König entwickelte die Kategorien für das „Interaktionsverhalten des Kindes“ (ebd., 182) an Renninger und Wozniak (1985) und deren Ausführungen über die „Konstrukte“ „Neugier, Interesse und Aufmerksamkeit“ (Renninger & Wozniak 1985 zit. n. König 2009, 182). Neben Renninger und Wozniak bezieht sich König auch auf Krapp (2001), welcher diesen *Konstrukten* eine wichtige Bedeutung für den Lernprozess zuschreibt. Krapp ist der Ansicht, dass die oben angeführten *Konstrukte* „als Indikatoren für intensive Lernprozesse des

Individuums“ (vgl. Krapp 2001 zit. n. König 2006, 182) gelten und somit dienlich sind „besonders effektive pädagogische Strategien im Interaktionsprozess zu identifizieren“ (ebd., 182). Als besonders wichtiges *Konstrukt* wird „Interesse“ (ebd., 182) gewertet. König bezieht sich hier auf Krapp (2001) der „Interesse als wichtigstes Konstrukt, um Lernmotivation zu beschreiben“ (Krapp 2001 zit. n. König 2006, 182) anerkennt. Begründet wird das *Konstrukt* „Interesse“ insofern, als das ein interessiertes Verhalten an einem Gegenstand „die Qualität der Aufmerksamkeit und Konzentration“ (ebd., 182) beeinflusst. Hinsichtlich des Faktors Aufmerksamkeit bezieht sich König zusätzlich auf Berg und Imhof (2006). Diese Autoren sehen Aufmerksamkeit als ein „zielgerichtetes Konstrukt“ und unterscheiden „zwischen Aufmerksamkeit als Selektion aus einer Vielfalt von Reizen und Konzentration“ (Berg und Imhof 2006 zit. n. König 2006, 182).

Während es sich bei den *Beobachtungskriterien* des „Komplexes“ „Aktivität“ (ebd., 180) um die Erfassung nonverbaler Verhaltensweisen handelt, werden im *Komplex* „Interaktion“ (ebd., 181) sprachliche Äußerungen der Kinder erfasst. Die *Beobachtungskriterien* des *Komplexes* „Interaktion“ (ebd., 181) umfassen ebenfalls vier *Items*. Die *Items* lauten „Initiierung“, „Hilfe bekunden“, „Reagieren“ und „Erweitern des Handelns“ (ebd., 181f).

Im ersten *Item* „Initiierung“ werden jene sprachlichen Äußerungen kodiert, in welchen sich das Kind verbal an die Erzieherin wendet und „um Hilfe bittet oder sie zu einer Aktivität auffordert“ (ebd., 181). König bezieht sich hier auf Carr (2001) und gibt als „Indikator“ für die Kategorie „Expressing an idea or a feeling“ (ebd., 181) an. Genauere Informationen zu diesem Verweis sind in der Studie von König leider nicht angeführt. König führt die Arbeit Carrs zwar in ihrem Kapitel „Bildungsdiskussion“ im Zusammenhang mit Leavers⁴⁸ Leuener Engagiertheitsskala an, jedoch konnte keine explizite Verbindung zu dem von Carr (2002) in Neuseeland entwickelten Assessmentverfahren⁴⁹, in welchem sie die „Komplexität von Lernprozessen“ untersucht, um dadurch den „Blick der Erziehenden“ (ebd., 31) auf die Lernprozesse der Kinder zu schärfen, und dem *Item* „Initiierung“ (ebd., 181) von König, gefunden werden. Eine mögliche Begründung für dieses *Item*, liegt in den Überlegungen zum *Konstrukt* „Involvement“ (ebd., 183), welches in Verbindung gebracht werden kann mit „Interesse und Aufmerksamkeit“ (ebd., 183). Es kann argumentiert werden, dass ein Kind ein gewisses „Involvement“ für eine Situation verspüren muss, um überhaupt initiieren zu können (ebd., 183). „Interesse“ und vor allem „Aufmerksamkeit“ werden hier vorausgesetzt.

⁴⁸ Leavers entwickelte die Leuener Engagiertheitsskala (1997), welche versucht „über verschiedene Kategorien den derzeitigen „Entwicklungsprozess“ des Kindes einzuschätzen und so die Komplexität des Lernprozesses aufzuschlüsseln“ (König 2006, 37).

⁴⁹ Carrs Assessmentverfahren „geht von individuellen Lerndispositionen aus und stellt dabei vor allem individuellen Lernprozess in den Mittelpunkt“ (ebd., 31).

Laut König ist das „Involvement“ der Kinder ein wichtiges Merkmal für die „Erforschung einer interaktionistisch-konstruktivistischen Lernumwelt“ (ebd., 183).

Mit Hilfe des zweiten *Items* können jene sprachlichen Äußerungen erfasst werden, in welchen das Kind „Hilfe bekundet“ (ebd., 181). König bezieht sich bei diesem *Item* wieder auf Renninger und Wozniak (1985), sowie auf Krapp (2001). Die *Konstrukte* „Neugier, Interesse und Aufmerksamkeit“ (vgl. Renninger & Wozniak 1985 zit. n. König 2006, 182) scheinen für dieses *Item* konstituierend zu sein.

Ebenso verhält es sich mit dem dritten *Item* im *Komplex* „Interaktion“ (ebd., 181). Dieses *Item* erfasst jene sprachlichen Äußerungen, in welchen das Kind auf Aussagen oder Vorgaben der Erzieherin „reagiert“ (ebd., 181). König bezieht sich auch hier wieder auf die Überlegungen von Renninger und Wozniak (1985), sowie Krapp (2001) zur Bedeutung der Konstrukte „Neugier, Interesse und Aufmerksamkeit“ (vgl. Renninger & Wozniak 1985 zit. n. König 2006 182), welche für das „Involvement“ der Kinder und in weiterer Folge für „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (ebd., 183) von besonderer Bedeutung zu sein scheinen. Zusätzlich zu den oben genannten Autoren bezieht sich König erneut auf Carr (2001) mit der Bezeichnung „taking responsibility“ (ebd., 182). Weitere Informationen zu den theoretischen Bezügen können der Darstellung der Studie leider nicht entnommen werden.

Das vierte und letzte „Item“ aus dem „Komplex“ „Interaktion“ (ebd., 181) erfasst jene sprachlichen Äußerungen, die ein „Erweitern des Handelns“ beinhalten (ebd., 182). Bei diesem „Item“ (ebd., 181) bezieht sich König erneut auf Renninger und Wozniak (1985), sowie Krapp (2001) und deren Ausführungen über die Bedeutung der „Konstrukte“ „Neugier, Interesse und Aufmerksamkeit“ (vgl. Renninger & Wozniak 1985 zit. n. König 2006, 182), welche für das „Involvement“ der Kinder und in einem späteren Schritt, für „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (ebd., 183) wichtig erscheinen.

- Beobachtungskriterien für das Verhalten der ErzieherIn

Es kann festgehalten werden, dass die „Beobachtungskriterien“ (ebd., 180) für das „ErzieherInnenverhalten“ (ebd., 118) „an den Befunden zur Interaktionsforschung sowie an dem Wissen über konstruktivistische Lernumwelten“ (ebd., 183) angelehnt sind. König orientierte sich bei der Entwicklung ihrer *Beobachtungskriterien* an „Sichtstrukturen (Seidel 2003), wie den klassischen Dreischritt in der Didaktik – Einstieg, Arbeitsphase (Anregen und Unterstützen) und Abschluss (Straka & Macke 2002) sowie an den ‚Grundregeln‘, auf welche Bellack seine Interaktionsanalyse des Unterrichts aufbaut (...): Strukturieren, Auffordern, Reagieren und Fortführen“ (vgl. Straka & Macke 2002 zit. n. König 2006, 183). Der oben

angeführte „klassische Dreischritt der Didaktik“ (ebd.) soll es, laut König, möglich machen, den Interaktionsverlauf zu verfolgen und Aussagen darüber zu tätigen (ebd., 183).

Mit „Sichtstrukturen“ bezeichnet König die einzelnen *Items* selbst, welche „über die Beobachtung ermittelt werden können“ (ebd., 184). König bezieht sich in diesem Zusammenhang auf sogenannte „Gelegenheitsstrukturen“, welche „es den Lernenden ermöglichen, sich mit ihren subjektiven Erfahrungen in den Prozess“ (ebd., 184) das heißt, in die Interaktion miteinzubringen. Durch „Gelegenheitsstrukturen“ (ebd., 184) kann das Individuum, so König (ebd.) seine Erfahrungen möglicherweise erweitern (ebd.).

Neben den „Sicht- und Gelegenheitsstrukturen“ (ebd., 292) bezieht sich König auf Bellacks „Interaktionsmodell“ (vgl. Mertens 1978, 148 zit. n. König 2006, 84). Sie folgt somit seinem Ansatz, indem die Sprache der Erwachsenen in Interaktionen in den Mittelpunkt der Analyse gestellt wird (König 2006, 83). Während König die „Interaktionen zwischen der ErzieherIn und den Kind(-ern)“ (ebd., 9) untersucht, nimmt Bellack bei seiner *Interaktionsanalyse* Unterrichtssituationen in den Fokus und geht dabei von den oben genannten Grundregeln „Strukturieren, Auffordern, Reagieren und Fortführen“ (ebd.) aus. Bellack erläutert dies näher: „Sprache gilt dabei als wichtigstes Bedeutungssystem und soll in der direkten Interaktionssituation mit den Lernenden untersucht werden“ (ebd., 83). Mit diesem Analysemodell ist es, laut König (ebd., 83) möglich den „spezifischen Verlauf des Unterrichts“ (ebd., 83) zu untersuchen. Die Autorin lehnte sich bei der Erstellung der „Beobachtungskriterien für die ErzieherIn“ (ebd., 183) an Bellacks Modell an und adaptierte die Kriterien für ihre Analyse der Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind. Die unten stehende Tabelle zeigt die „Grobkategorien“ (ebd., 236), welche König in der Darstellung ihrer Studie auch „Komplexe“ (ebd., 185) nennt, in einem Überblick. Diese „Komplexe“ werden nun näher beschrieben und begründet.

A:	Handeln	E 0 - E 0.2
B:	Initiieren/Nachspüren	E 1 - E 7
C:	Motivieren	E 8 - E 11
D:	Abwarten/Zuhören	E 12 - E 15
E:	Reagieren	E 16 - E 18
F:	Erweitern	E 19 - E 27
G:	Delegieren	E 28 - E 32
H:	„dialogisch-entwickelndentwickelnde Interaktionsprozesse“	E 33

Abbildung 4: „Grobkategorien (Beobachtungsraster 3)“ (König 2006, 236)

- Komplex A: Handeln

Der „Komplex Handeln“ (König 2006, 185) umfasst drei *Items* „E0“, „E0.1.“ und „E0.2.“. Alle *Items* des *Komplexes Handeln* erfassen unterschiedliche Aspekte des nonverbalen Verhaltens der Erzieherin. „Item E0“ beschreibt die „räumliche Nähe“ (ebd., 185) zwischen der Erzieherin und den Kindern. Die Bezeichnung „räumliche Nähe“ (ebd.) wurde von König in der Studie mit „maximal 150 cm Distanz“ (ebd.) festgelegt. Das „Item E0.1.“ erfasst „nonverbale Handlungen“ (ebd.) der Erzieherin, bei welchen keine Nachahmung von Seiten der Kinder zu beobachten ist und keine Nachahmung von der Erzieherin forciert wird (ebd.). „Item E0.2.“ erfasst alle „nonverbalen Handlungen“ (ebd.) der Erzieherin, welche ein Nachahmen der Kinder initiieren (ebd., 185). Bei allen drei *Items* des „Komplexes Handeln“ bezieht sich König auf Oerter (1999, 91 zit. n. König 2006, 185) und Preiser (2003).

Bei Oerter führt sie lediglich die Begriffe „Gemeinsamer Gegenstandsbezug“ (vgl. Oerter 1999, 91 zit. n. König 2006, 185) an. Genauere Informationen, warum der „gemeinsame Gegenstandsbezug“ (vgl. Oerter 1999, 91 zit. n. König 2006, 185) eine Rolle für die Entwicklung dieses *Items* spielt, ist der Studie nicht zu entnehmen. Für eine „Interaktion zwischen der ErzieherIn und den Kind(-ern)“ (ebd., 9) erscheint es vermutlich notwendig einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu erreichen, um eine Interaktion zu ermöglichen. Als zweite Bezugsquelle nennt König Preiser und führt auch hier lediglich Stichworte wie „Interaktions- und Kommunikationsformen – verbal/non-verbal“ (ebd., 185) an. König äußert sich in der Darstellung ihrer Studie nicht näher zu dieser Quelle. Der *Komplex Handeln* scheint jene Verhaltensweisen der Erzieherin abzudecken, welche eine Interaktion auf nonverbalem Weg initiieren können.

- Komplex B: Initiieren

Der „Komplex Initiieren“ umfasst vier *Items* „E1“, „E2“, „E3“ und „E4“ (König 2006, 185f). Das „Item E1“ (ebd., 185) erfasst, ob die *ErzieherIn* Blickkontakt zum Kind hat. König merkt bei diesem *Item* an, dass es noch „keinen gemeinsamen Bezugspunkt“ (ebd., 185) gibt. Es ist anzunehmen, dass sie hier, das Bestehen eines gemeinsamen Bezugspunkts zwischen der *ErzieherIn* und dem Kind meint. Bei diesem *Item* bezieht sich König auf Girolametto et al. (2000) und auf Kolonko (1993). Sie führt lediglich das Stichwort „Blickkontakt“ (ebd., 185) an. Weitere Informationen, wie sie zu diesem *Item* gekommen ist, sind der Studie leider nicht zu entnehmen. Es lässt sich vermuten, dass die Bedeutung des „Blickkontakts“ (ebd.) in Zusammenhang mit dem „Konstrukt Aufmerksamkeit“ (ebd., 182) und in weiterer Folge mit einem gemeinsamen Aufmerksamkeitsbezug steht.

„Item E2“ erfasst jene Verhaltensweisen der *ErzieherIn*, in welchen sie „Impulse ohne Interaktionsaufforderung“ (ebd., 186) setzt. Das bedeutet, es werden keine Antworten von dem Kind erwartet. Erstmals werden innerhalb eines *Items* sprachliche Äußerungen erfasst. König bezieht sich bei diesem *Item* (ebd.) auf Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984) und Prenzel & Schiefele (2001). Als Stichwörter führt König bei diesem *Item* „guided participation – choosing and structuring children`s activities“ und „Autonomieunterstützung“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 186) an.

Bei „guided participation“ (ebd., 186) handelt es sich um eine Begrifflichkeit, welche von Rogoff (1990) eingeführt wurde. „Durch ‚guided participation‘ soll das Kind von seinen bisherigen Fähig- und Fertigkeiten zu neuen Entwicklungen und Erkenntnissen geführt werden“ (vgl. Rogoff 1990 zit. n. König 2006, 88). Die Kinder sollen von der Bezugsperson im Interaktionsprozess unterstützt werden und dadurch „Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, zunehmend ohne Unterstützung zu handeln“ (ebd.). Die von Rogoff (1990) eingeführte Bezeichnung *guided participation* steht somit für ein „begleitendes Teilhaben“ (ebd.) des Erwachsenen am Entwicklungs- und Interaktionsprozess des Kindes.

Im Zusammenhang mit dem Begriff *guided participation* bezieht sich König bei dem „Item E2“ (ebd.) auch auf den Begriff „Scaffolding“ (ebd., 88). Sie führt „Scaffolding“ (ebd.) zwar nicht unmittelbar bei diesem *Item* an, allerdings erschien es König notwendig diesen Begriff näher auszuführen, da *Scaffolding* laut König in engem Zusammenhang mit *guided participation* steht. Mit *Scaffolding* beziehungsweise „Scaffolding-Prozessen“ (vgl. Wood et al. 1976 zit. n. König 2006, 88) sind Unterstützungsleistungen von Erwachsenen gemeint. „Erwachsene unterstützen und begleiten Kinder bei gemeinsamen Aktivitäten und Kommunikation“ (ebd., 88). „Scaffolding-Prozesse“ (vgl. Wood et al. 1976 zit. n. König 2006, 88) sollen den Kindern ähnlich wie auch *guided participation* sollen Erfolgserlebnisse in ihrem Handeln ermöglichen und ihre Kompetenzen erweitern (ebd., 88).

In Verbindung mit der Begrifflichkeit „guided participation“ (ebd., 186) führt König neben Rogoff (1990) auch die Quellen Gauvain & Rogoff (1989) sowie Rogoff & Lave (1984) an. Zu den Arbeiten dieser Autorenduos lassen sich in der Darstellung der Studie Königs keine weiteren Informationen finden. Es kann vermutet werden, dass die beiden Autorenduos in ihren Arbeiten mit dem Begriff *guided participation* arbeiten.

König bezieht sich bei dem „Item E2“ (ebd., 186) auf ein weiteres Autorenduo. Sie führt Prenzel & Schiefele (2001) im Zusammenhang mit dem Begriff „Autonomieunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186) an. Hierbei bezieht sich König auf die

von den Autoren beschriebenen „Kriterien zur Interessensentwicklung als Verbindung von Instruktion und Interessensunterstützung“ (ebd., 185), welche sie vor allem für die „Konstruktion der Items“ (König 2006, 185) ihres eigens entwickelten „Beobachtungsrasters“ (ebd., 173) heranzog. Welchen Umfang diese Kriterien einnehmen und wie die Kriterien im Detail heißen, kann der Darstellung der Studie nicht entnommen werden. König geht auf die Arbeiten von Prenzel & Schiefele (2001) nicht näher ein.

In dem „Item E3“ (König 2006, 186) werden jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn* erfasst, in welchen sie Fragen, welche „eine Ja/Nein-Antwort“ (ebd.) erfordern, an das Kind richtet. Diesen Fragen ist eine „Interaktionsaufforderung“ (ebd.) inhärent. König bezieht sich bei diesem *Item* erneut auf Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984) und auf Prenzel & Schiefele (2001) (ebd., 186). Dieses *Item* scheint ebenfalls auf dem Prinzip „guided participation“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 186) aufgebaut zu sein, worunter ein „Teilhabe“ (ebd., 146) und Unterstützen eines Erwachsenen im Interaktionsprozess, mit einem Kind, verstanden wird. Genauere Informationen zu dem Begriff *guided participation* wurden im Rahmen der Darstellung des „Items E2“ (ebd.) angeführt. König verweist bei „Item E3“ (ebd.) erneut auf Prenzel & Schiefele (2001) führt allerdings als Stichwörter „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186) an. Neben dem Begriff „Autonomieunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186), welcher im Zusammenhang mit dem *Item E2* von König angeführt wurde, dürfte die Formulierung „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186) ein weiteres Kriterium darstellen, um „Interessensentwicklung als Verbindung von Instruktion und Interessensunterstützung“ (ebd., 185) erfassen zu können. „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186), oder im Fall Königs, bei der *ErzieherIn*, scheint somit gewissermaßen eine Voraussetzung für eine Äußerung mit Aufforderungscharakter zu sein.

„Item E4“ (König 2006, 186) schließt den „Komplex Initiieren“ (ebd., 185f) ab. Dieses *Item* erfasst all jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, welche „W-Fragen“⁵⁰ darstellen (ebd., 186). König bezieht sich bei diesem *Item* erneut auf Prenzel & Schiefele (2001) – wieder mit den Stichworten „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186). Genauere Informationen zu diesem Verweis wurden bei der Darstellung der „Items E2“ und „E3“ (König 2006, 186) vorgenommen. Des Weiteren bezieht sich König auf Sylva et al. (2003) und Wilcox-Herzog & Ward (2004). Sowohl Sylva et al. als

⁵⁰ Unter W-Fragen versteht König alle offenen Fragen, welche mit den Begriffen „was“, „wie“, „wann“, „wo“, „Wohin“, „Woher“ etc. beginnen.

auch Wilcox-Herzog & Ward betonen in ihren Arbeiten die große Bedeutung von „Fragen und Aufforderungen“ (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004 zit. n. König 2006, 123) für die Entwicklung des Kindes. Wilcox-Herzog und Ward sind, so König, der Ansicht, dass „ein Interaktionsstil, der sich durch offene Fragen und Aufforderungen auszeichnet“ (ebd., 123) großen Einfluss auf die soziale und kognitive und in weiterer Folge auch auf die sprachliche Entwicklung des Kindes hat (ebd., 123).

Als dritte Bezugsquelle führt König Sylva et al. (2003) und die Stichwörter „Offene Fragen“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 186) an. König gibt in der Darstellung ihrer Studie keine weiteren Informationen über die Arbeit von Sylva et al. und die Stichwörter „offene Fragen“ (ebd., 123) und deren Bedeutung für das „Item E4“ (König 2006, 186) an. Es kann vermutet werden, dass es einen Zusammenhang zwischen den Arbeiten von Sylva et al. zur Interaktionsform „sustained shared thinking“ (ebd., 147) und dem Verweis „offene Fragen“ (ebd., 123) gibt. Wie dieser Zusammenhang aussehen kann, soll im Folgenden erläutert werden.

Exkurs zur Interaktionsform „Sustained shared thinking“

Sylva et al. beschäftigten sich, so König, sehr intensiv mit der Interaktionsform „sustained shared thinking“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 147). „Sustained shared thinking“ stellt „ein didaktisches Handlungsmuster“ (ebd., 146) dar, welches „sich auf die wechselseitigen Austauschprozesse zwischen Individuen bezieht, die auf gleichem Niveau, ununterbrochen mit wechselseitigem Bezug stattfinden“ (ebd., 59). Das bedeutet, dass Problemstellungen beispielsweise in einem gemeinsamen dialogischen Prozess bewältigt werden. Beide Interaktionspartner müssen bei diesem Denkprozess mitarbeiten und diesen gegebenenfalls erweitern (König 2006, 161). Neben Sylva et al. setzte sich auch Siraj-Blatchford et al. (2002) detailliert mit der Interaktionsform *sustained shared thinking* auseinander und stellte in einer Studie fest, dass Erzieherinnen in dieser Interaktionsform oft „offene Fragen“ nutzen, welche „die kognitive Entwicklung der Kinder stimulieren“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 60). „Offene Fragen“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 186) scheinen demnach, laut König, das Potenzial zu besitzen, einen Dialog zu initiieren und möglicherweise auch aufrecht zu erhalten.

Das „Item E4“ (König 2006, 186) scheint von den vier *Items* im „Komplex Interaktion“ (ebd., 186) jenes *Item* zu sein, welches die Kinder aus der Spracherwerbsperspektive am meisten herausfordert. Die „W-Fragen“ (ebd.) welche die Erzieherinnen an die Kinder stellen, erfordern, von den Kindern, neben sprachlichen, auch kognitive Leistungen. Die von Sylva et al. (2003) beschriebene Interaktionsform *sustained shared thinking*, in welcher „offene

Fragen“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 186) bevorzugt werden, ermöglicht ,so König, dialogische Problemlösungsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. „Die Interaktionsform sustained shared thinking impliziert Ko-Konstruktionsleistungen bzw. die Entwicklung und Erweiterung von Gedankengängen im Interaktionsprozess“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 147). Mit „Ko-Konstruktionsleistungen“ (König 2006, 151) sind Aushandlungsprozesse gemeint, welche in Interaktion mit einer anderen Person erfolgen. Diese Aushandlungsprozesse ermöglichen eine Wissenserweiterung über verschiedene Prozessebenen, wie Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion (ebd., 112).

- Komplex B: Nachspüren

Der „Komplex Nachspüren“ (König 2006, 186) umfasst drei *Items* „E5“, „E6“ und „E7“ (ebd.). Das „Item E5“ (ebd.) erfasst alle Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie Aussagen des Kindes wiederholt (ebd.). König bezieht sich hier ausschließlich auf Prenzel & Schiefele (2001) und führt die Stichwörter „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186) an. Auch bei den *Items* „E6“ und „E7“ (König 2006, 186) verweist König auf dieses Autorenduo und die oben genannten Stichwörter. Wie bei „Item E2“ (ebd.) aus dem „Komplex Initiieren“ (ebd., 185f) schon näher erläutert, bezieht sich König auf die „Kriterien zur Interessensentwicklung als Verbindung von Instruktion und Interessensunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 185), welche von Prenzel & Schiefele (2001) entwickelt wurden. König lehnte sich bei der Entwicklung ihrer *Beobachtungskriterien* stark an diese Kriterien an. Detaillierte Informationen zu den Autoren Prenzel & Schiefele und den von ihnen entwickelten Kriterien lassen sich in der Darstellung der Studie Königs leider nicht finden.

„Item E6“ (ebd., 186) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen diese „nachfragt“ (ebd.), „ohne an einen Handlungskontext anzuschließen“ (ebd.). Neben Prenzel & Schiefele (2001) und den Stichwörtern „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186) bezieht sich König auf Sylva et al. (2003) und Wilcox-Herzog & Ward (2004). Bei Sylva et al. (2003) führt König die Stichwörter „Offene Fragen“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 186) - und bei Wilcox-Herzog & Ward (2004) „Offene Fragen und Aufforderungen“ (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004 zit. n. König 2006, 186) an. Wie bei der Darstellung von „Item E4“ (König 2006, 186) stützt sich König bei der Entwicklung von „Item E6“ (ebd.) auf die Untersuchungen von Sylva et al. (2003) und Wilcox-Herzog & Ward (2004) auf. König geht in der Darstellung ihrer Studie vor allem auf die Ergebnisse von Wilcox-Herzog & Ward (2004) ein. Die Autoren fanden heraus, dass Erzieherinnen mit einem Interaktionsstil, der stark geprägt ist von „offenen Fragen und

Aufforderungen“ (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004 zit. n. König 2006, 186), großen Einfluss auf die „soziale und kognitive Entwicklung“ (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004 zit. n. König 2006, 123) des Kindes hat. Ausführliche Informationen über die Arbeiten von Sylva et al. (2003) und Wilcox-Herzog & Ward (2004) können weiter oben bei der Darstellung von „Item E4“ (König 2006, 186) nachgelesen werden.

„Item E7“ (ebd., 186) erfasst jene verbalen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie in „Ellipsen“ spricht (ebd.). Um diese Kategorie nachvollziehbar zu machen, soll an dieser Stelle ein Beispiel für dieses *Item* angeführt werden. König nennt als mögliches Beispiel „Heute haben wir ...“ (ebd.) an. Sie erläutert weder das *Item* noch das Beispiel näher. Es bleibt somit bei einer vagen Beschreibung von „Item E7“ (ebd.). Als Bezugsquelle führt König erneut Prenzel & Schiefele (2001) mit den Stichworten „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 186) an. Wie bei den *Items* zuvor scheint es sich hier um ein Kriterium „der Interessensentwicklung als Verbindung von Instruktion und Interessensunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 185) zu handeln, auf welche König in ihrer Studie nicht näher eingeht.

In der Abbildung der „Grobkategorien“ (König 2006, 184) werden die Bereiche „Initiieren“ und „Nachspüren“ (ebd., 184) in einer Zeile angeführt. Das liegt laut König daran, dass einem „Initiieren“ meist ein „Nachspüren“ folgt (ebd., 237). „Wenn eine Person mit einer anderen Person in Kontakt tritt, wird zunächst initiiert. Von Nachspüren wird gesprochen, wenn noch kein gemeinsamer „Bezugspunkt“ aufgebaut ist, aber die ErzieherIn versucht, durch „Nachspüren“ ... an die Gedanken des Kindes anzuknüpfen“ (ebd., 237). Interessant ist, dass König in ihrem Auswertungskapitel auf einen gemeinsamen Bezugspunkt und damit indirekt auf Oerter (1999, 91) und den „Gemeinsamen Gegenstandsbezug“ (vgl. Oerter 1999, 91 zit. n. König 2006, 185) im Zusammenhang mit dem „Komplex Initiierung“ (König 2006, 185f) verweist. Bei der Darstellung des eben genannten Bereichs bezieht sie sich nicht explizit auf Oerter (1999, 91) und den „Gemeinsamen Gegenstandsbezug“ (vgl. Oerter 1999, 91 zit. n. König 2006, 185), dessen Ausführungen sie in der gesamten Darstellung der Studie nicht näher erklärt.

- Komplex C: Motivieren

Der „Komplex Motivieren“ (König 2006, 186f) umfasst vier *Items* „E8“, „E9“, „E10“ und „E11“ (ebd., 187). „Item E8“ (ebd.) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „einen Bezug zu bekannten Sachverhalten oder Kontexten“ (ebd.) herstellt. Die *ErzieherIn* fragt das Kind beispielsweise wie es gewisse Tätigkeiten, welche aus dem Kindergarten bekannt sind, zu Hause verrichtet (ebd.). König bezieht sich bei diesem *Item*

erneut auf Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984), Prenzel & Schiefele (2001), Wilcox-Herzog & Ward (2004), sowie auf Gagné, welchen sie mit der Quelle Leutner (2001, 271 zit. n. König 2006, 187) angibt.

Wie schon bei „Item E2“ (König 2006, 186) ausführlich dargestellt, bezieht sich König bei „Item E8“ (ebd., 187) erneut auf Rogoffs Ausführungen zum Begriff „guided participation“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 187). Detaillierte Informationen dazu sollen aufgrund des Wiederholungsfaktors bei der Darstellung des „Items E8“ (König 2006, 187) nicht angeführt werden. Es wird an dieser Stelle auf die Darstellung des „Items E2“ (ebd., 186) verwiesen. Ebenso verhält es sich mit Königs Bezug auf Prenzel und Schiefele (2001) und Wilcox-Herzog & Ward (2004).

Eine zusätzliche Quelle, welche in Königs Darstellung des eigens entwickelten *Beobachtungsrasters* zum ersten Mal aufscheint, stellt Gagné dar. König verweist bei dieser Quelle nicht auf ein Originalwerk dieses Autors, sondern sie führt Leutner (2001, 271) an. Im Zusammenhang mit dem Autor Gagné gibt König die Stichwörter „Vorwissen aktivieren“ (vgl. Leutner 2001, 271 zit. n. König 2006, 187) an.

Während König bei der Darstellung ihres eigens entwickelten *Beobachtungsrasters* keine weiteren Informationen über diesen theoretischen Bezug erläutert, bezieht sie sich im „Kapitel Interaktionstheorien“ (ebd., 96) in einer kurzen Passage auf Gagné. Im Zusammenhang mit bereits erworbenem Vorwissen führt König an, dass auch Gagné „in seiner Lerntheorie das „Vorwissen“ als zentral für den weiteren Lernprozess gesehen“ (ebd., 96) hat. König bezieht sich in diesem Zusammenhang allerdings auf Lefrancois (1976) und nicht auf Leutner (2001, 271). Einen Bezug zu Leutner (2001, 271) stellt König in weiterer Folge insofern her, indem sie „Lehr-Lernschritte“ (vgl. Leutner 2001, 271 zit. n. König 2006, 89) von Gagné darstellt. Es handelt sich hier um so genannte „instructional events“ (vgl. Leutner 2001, 271 zit. n. König 2006, 89). Sie umfassen neun Schritte, welche „die Lehrenden in den Lernenden wecken müssen, um einen Lernprozess zu initiieren“ (ebd.). Einer dieser Schritte stellt „relevantes Vorwissen aktivieren“ (ebd.) dar. Hier werden die Komponenten „Initiierung“ und „Motivation“ aneinandergereiht. Auf eine „Initiierung“ erfolgt eine „motivierende Haltung“ der Lehrperson oder *ErzieherIn*, um die Interaktion aufrecht zu erhalten und mit Hilfe von *Scaffoldingprozessen* und *guided participation* das Kind auf eine erweiterte Wissensebene zu führen (ebd.).

Das „Item E9“ (König 2006, 187) erfasst jene Aussagen der *ErzieherIn*, in welchen sie „einen Bezug zu dem gegenwärtigen Sachverhalt“ (ebd.) herstellt. Bei „Item E9“ (ebd.) bezieht sich König auf Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984), Prenzel &

Schiefele (2001) und auf Gagné, welchen König erneut mit der Quelle Leutner (2001, 271ff) anführt.

Neben dem Begriff *guided participation* bezieht sich König, im Zusammenhang mit Prenzel & Schiefele (2001) erneut auf „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 187). Sie gibt zwar keine näheren Informationen über den Bezug zu Prenzel & Schiefele (2001) an, allerdings kann das „Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 187) möglicherweise als Vorstufe für den Bezug zu Gagné und eines von Gagné entwickelten *Lehr-Lernschritts* „Aufmerksamkeit des Lernenden gewinnen“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 187) gesehen werden. Gagné führt diesen *Lehr-Lernschritt* gleich zu Beginn seiner neun *Lehr-Lernschritte* an, welche einen Lernprozess initiieren sollen (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89). Bevor es zu einer Interaktion beziehungsweise einer Initiierung ausgehend von der *ErzieherIn* kommen kann, sollte laut den theoretischen Bezügen Königs, ein „inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (hier die *ErzieherIn*) gegeben sein, um die „Aufmerksamkeit des Lernenden“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89) gewinnen zu können. Im Zuge von *Scaffoldingprozessen* und *guided participation*, können Interaktionen aufrecht erhalten werden und Lernprozesse beim Kind ablaufen.

„Item E10“ (König 2006, 187) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „nach Ursachen und Gründen“ (ebd.) fragt. In diesem *Item* werden ausschließlich „Fragen“ (ebd.) erfasst. König bezieht sich bei diesem *Item* auf Prenzel & Schiefele (2001) und führt erneut die Stichwörter „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 187) an. Der zweite Theoriebezug, welchen König angibt, ist erneut Gagné und einer seiner entwickelten *Lehr-Lernschritte*, diesmal „den Lehrstoff mit Hinweis auf bedeutsame Eigenschaften“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89) zu präsentieren. Ähnlich wie bei den Ausführungen zu „Item E9“ (König 2006, 187) weiter oben, scheint König ein „inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 187) als Voraussetzung für ein Nachfragen nach Ursachen und Gründen ausgehend vom Lehrenden (hier: *ErzieherIn*) zu sehen. Während das Präsentieren des Lehrstoffes bei Gagné vorwiegend für die Initiierung eines Lernprozesses eingesetzt wird, sieht König scheinbar einen motivierenden Faktor darin. Der Faktor Motivation bezieht bei König möglicherweise auf die Aufrechterhaltung einer Interaktion.

„Item E11“ (König 2006, 187) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie dem Kind sagt, dass es „seine Tätigkeit wieder aufnehmen“ (ebd.) soll. Dies

impliziert, dass das Kind seine Tätigkeit unterbrochen hat und von der *ErzieherIn* „motiviert“ (ebd.) werden muss. König bezieht sich bei diesem *Item* erneut auf Prenzel & Schiefele (2001) führt hier allerdings das Stichwort „Instruktionsqualität“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 187) an. Da König auf die Arbeiten von Prenzel & Schiefele (2001) nicht näher eingeht, wird an dieser Stelle auf die geringen Informationen verwiesen, welche bei der Beschreibung des „Items E2“ (König 2006, 186) angegeben wurden. Als zweite Quelle gibt König einen weiteren „Lehr-Lernschritt“ (vgl. Leutner 2001, 271 zit. n. König 2006, 187) von Gagné an, wobei sie sich hier wieder auf Leutner (2001, 271) bezieht. Der *Lehr-Lernschritt* welchen König bei „Item E11“ (König 2006, 187) angibt, stellt den „ersten Schritt“ in Gagnés Darstellung dar. Es handelt sich um die Gewinnung der „Aufmerksamkeit des Lernenden“ (vgl. Leutner 2001, 271 zit. n. König 2006, 187). Während dieser Schritt bei Gagné der „Initiierung eines Lernprozesses“ dient (vgl. Leutner 2001, 271 zit. n. König 2006, 89), sieht König vermutlich in der Gewinnung der Aufmerksamkeit eine Möglichkeit, das Kind zu einer Wiederaufnahme seiner Tätigkeit zu motivieren.

- Komplex D: Abwarten/Zuhören

Der „Komplex Abwarten/Zuhören“ (König 2006, 187f) umfasst vier *Items*, „E12“, „E13“, „E14“ und „E15“ (ebd.). In diesem *Komplex* werden einerseits nonverbale Verhaltensweisen der *ErzieherIn* erfasst und andererseits sprachliche Ausdrücke. „Item E12“ (König 2006, 187) erfasst jene Verhaltensweisen der *ErzieherIn*, in welchen sie zuhört und keinen „Blickkontakt“ hält (ebd., 187). Dieses *Item* erinnert an „Item E0“ (ebd., 185) in welchem sich die *ErzieherIn* „in räumlicher Nähe zu den Kindern“ (ebd.) befindet. Anders als bei der Darstellung von „Item E0“ (ebd.) bezieht sich König bei der Darstellung von „Item E12“ (ebd., 187) lediglich auf Prenzel & Schiefele (2001) mit den Stichworten „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 187). Für weitere Informationen zu den Arbeiten von Prenzel & Schiefele (2001) sei auf die Darstellung von „Item E2“ (König 2006, 186) verwiesen.

„Item E13“ (ebd., 187) erfasst jene Verhaltensweisen der *ErzieherIn*, in welchen sie zuhört und „den Blickkontakt zum Kind/zu den Kindern“ (ebd., 187) hält. König bezieht sich auch bei diesem *Item* ausschließlich auf Prenzel & Schiefele (2001) und führt „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 187) an.

„Item E14“ (König 2006, 187) erfasst jene sprachlichen Ausdrücke, in welchen die *ErzieherIn* Kinder abweist (ebd.). Dieses *Item* ist das Einzige dieses „Komplexes“ (ebd., 187f), welches sprachliche Äußerungen erfasst. Bei diesem *Item* bezieht sich König zwar erneut auf Prenzel & Schiefele (2001) und führt das Stichwort „Instruktionsqualität“ (vgl. Prenzel & Schiefele

2001 zit. n. König 2006, 187) hinzu. Detaillierte Informationen zu diesem Begriff sind der Darstellung der Studie Königs leider nicht zu entnehmen. Sie bezieht sich bei der Quelle Prenzel & Schiefele (2001) vor allem auf die „Kriterien zur Interessensentwicklung als Verbindung von Instruktion und Interessensunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 185), welche sie für die „Konstruktion der Items“ (König 2006, 185) heranzog. „Item E15“ (ebd., 188) erfasst jene Verhaltensweisen der *ErzieherIn*, in welchen sie „wartet, bis ein Kind seine Tätigkeit vollendet hat“ (ebd., 188). König bezieht sich bei diesem *Item* erneut auf Prenzel & Schiefele (2001) und Gagné (Leutner 2001, 271ff.). Bei Prenzel & Schiefele (2001) führt König die Stichwörter „Inhaltliches Interesse beim Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 188) an. Bei der zweiten Quellenangabe verweist König auf einen *Lehr-Lernschritt* von Gagné, nämlich den „Lernenden das im Lehrziel geforderte Verhalten ausführen lassen“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89). Es scheint für König von Bedeutung zu sein, dass die *ErzieherIn* im Zuge der Aufrechterhaltung der Interaktion „wartet“ (König 2006, 188) und dem Kind dadurch die Möglichkeit gewährt, Tätigkeiten in Ruhe zu beenden. König führt in der Darstellung der *Items* des „Komplex Abwarten/Zuhören“ (ebd.) hinsichtlich jener *Items* welche nonverbale Verhaltensweisen der *ErzieherIn* erfassen sollen, nicht näher aus, wie sie diese Verhaltensweisen festmacht.

Es konnte in der Darstellung der Studie keine Definition gefunden werden, ab wann eine nonverbale Verhaltensweise beginnt und wie lang diese dauert. Hier stellt sich die Frage, inwiefern ein wie oben beschriebenes „Abwarten der Erzieherin bis das Kind seine Tätigkeit vollendet hat“ (ebd., 188) überhaupt zu erfassen ist. König bleibt die Antwort auf diese Frage in der Darstellung ihres eigens entwickelten „Beobachtungsrasters“ (ebd., 173) schuldig.

- Komplex E: Reagieren

Der „Komplex Reagieren“ (ebd., 188) umfasst vier *Items* „E16“, „E16a“, „E17“ und „E18“ (ebd.). Das „Item E16“ erfasst jene Aussagen der *ErzieherIn*, in welchen sie „Feedback“ gibt (ebd., 188). König führt in der Darstellung ihrer *Beobachtungskriterien* keine Theoriebezüge an. Ein möglicher Grund dafür liegt in der Ähnlichkeit mit dem Folgeitem „E16a“ (ebd., 188). Es scheint, als gelten für „Item E16“ und „E16a“ (ebd.) dieselben Quellen. „Item E16a“ (ebd.) erfasst jene sprachlichen Ausdrücke, in welchen die *ErzieherIn* Feedback gibt „mit Bemerkungen wie z.B. „gut“, „schön“ ohne Interaktionsaufforderung“ (ebd.). König bezieht sich bei diesen *Items* auf Prenzel & Schiefele (2001) mit den Stichworten „Inhaltliches Interesse des Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 188) und auf zwei „Lehr-Lernschritte“, entwickelt von Gagné (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006,

188). König zieht die *Lehr-Lernschritte* „die Lernenden über die Richtigkeit des Verhaltens informieren“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89) und „die Leistung der Lernenden abschließend beurteilen“ (ebd.) heran. Nähere Informationen über die *Lehr-Lernschritte* von Gagné (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89) sind bei der Darstellung von „Item E8“ (König 2006, 187) weiter oben angeführt.

„Item E17“ (König 2006, 188) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „die Kinder/das Kind auf Regeln“ (ebd.) hinweist. Als Theoriebezug führt König bei diesem *Item* ausschließlich Prenzel & Schiefele (2001) und das Stichwort „Instruktionsqualität“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 188) an. König führt wenige Informationen über die Arbeit von Prenzel & Schiefele (2001) in der Darstellung ihrer Studie aus. Diese Informationen finden sich weiter oben bei der Beschreibung des „Items E2“ (König 2006, 186).

„Item E18“ (ebd., 188) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „Handlungsanweisungen“ (ebd.) gibt. Ein Beispiel, welches das *Item* näher erklären soll, kann folgendermaßen lauten: „Stell die Schuhe bitte nach draußen“ (ebd.). König bezieht sich bei diesem *Item* erneut auf Prenzel & Schiefele (2001) und „Instruktionsqualität“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 188). Des Weiteren führt sie einen „Lehr-Lernschritt“ von Gagné (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 188) an. Der *Lehr-Lernschritt*, auf welchen König für das „Item E18“ (König 2006, 188) zurückgreift, lautet „den Lernprozess anleiten“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89). Ergänzende Informationen zu den *Lehr-Lernschritten* von Gagné sind bei der Darstellung von „Item E8“ (König 2006, 187) angeführt.

Der „Komplex Reagieren“ (ebd., 188) umfasst *Items*, in welchen zumindest eine Handlung des Kindes vorausgehen muss. „Feedback“, „Handlungsanweisungen“ und das „Aussprechen von Regeln“ sind, laut König, jene „Reaktionen“ (ebd.) von Erzieherinnen, welche im empirischen Material aufzufinden sind.

- Komplex F: Erweitern – und Differenzieren des Handlungskontexts

Der „Komplex Erweitern – und Differenzieren des Handlungskontexts“ (König 2006, 188ff) stellt den größten Kategorienbereich in Königs „Beobachtungsraster“ (ebd., 173) dar. Dieser Bereich umfasst neun *Items* „E19“, „E20“, „E21“, „E22“, „E23“, „E24“, „E25“, „E26“ und „E27“ (ebd., 188ff). Es ist anzunehmen, dass die sprachlichen Äußerungen, welche mit diesen *Items* erfasst werden, einen Großteil des verbalen Interaktionsverhaltens der *ErzieherIn* im Kindergartenalltag ausmachen.

„Item E19“ (ebd., 188) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „ihr Interesse am Handlungskontext“ (ebd.) bekundet. Als Theoriebezug führt König folgende Autoren an: Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984), Prenzel & Schiefele (2001) und Wilcox-Herzog & Ward (2004). Bei Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989) und Rogoff & Lave (1984) bezieht sich König auf die von Rogoff ins Leben gerufene Bezeichnung „Guided participation – Structuring responsibility in join problem“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 188). *Guided Participation* stellt, so König, ebenso wie *Scaffoldingprozesse* ein Unterstützungssystem des Erwachsenen für das Kind dar. Bei *guided participation* versucht der Erwachsene das Kind im Interaktionsprozess zu begleiten und ausgehend „von seinen bisherigen Fähig- und Fertigkeiten zu neuen Entwicklungen und Erkenntnissen“ (ebd.) zu führen. Es handelt sich hier um einen Unterstützungsprozess, welcher mit Herausforderungen „beim gemeinsamen Interaktionsprozess“ (ebd.) einhergeht.

Genauere Ausführungen dazu und zur Bedeutung von *Scaffoldingprozessen* für den Interaktionsprozess wurden bei der Beschreibung von „Item E2“ (König 2006, 186) weiter oben dargestellt. König bezieht sich bei „Item E19“ (ebd., 188) auch auf Prenzel & Schiefele (2001) und führt hierzu „Autonomieunterstützung/Inhaltliches Interesse des Lehrenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 188) an. König geht auf die Arbeit von Prenzel & Schiefele (2001) nur am Rande ein. Die wenigen Informationen, welche König anführt, wurden schon bei der Darstellung von „Item E2“ (König 2006, 186) angeführt.

Als letzten Theoriebezug führt König bei diesem *Item* (ebd., 188) Wilcox-Herzog & Ward (2004) mit den Stichworten „Offene Fragen und Aufforderungen“ (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004 zit. n. König 2006, 188) an. König bezieht sich auf die Arbeiten von Wilcox-Herzog & Ward (2004) im Zusammenhang mit dem „Involvement der ErzieherIn“ in die Interaktion (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004 zit. n. König 2006, 123). Ein hohes „Involvement der ErzieherIn“ (ebd.) resultiert oftmals in einer vielfältigeren „sprachlichen Ausdrucksmöglichkeit der Kinder“ (ebd.), da die *ErzieherIn* auf die sprachlichen Möglichkeiten des Kindes eingeht und individuelle sprachliche Angebote stellen kann. Neben Wilcox-Herzog & Ward (2004) setzten sich auch Kontos et al. (1995) und Whitebook et al. (1989) mit der Bedeutung des „Involvements der ErzieherInnen“ für die Sprachentwicklung der Kinder auseinander. Wilcox-Herzog & Ward (2004) sind der Ansicht, dass ein Interaktionsstil der Erzieherin „der sich durch offene Fragen und Aufforderungen“ (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004 zit. n. König 2006, 123) zusammensetzt, „hohen Einfluss auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder hat“ (ebd.).

„Item E20“ (König 2006, 189) erfasst jene sprachlichen Ausdrücke der *ErzieherIn*, in welchen sie „erklärt, wie oder warum etwas so ist, wie es ist“ (ebd.). Bei diesem *Item* bezieht sich König auf Prenzel & Schiefele (2001) und die Stichwörter „Inhaltliche Relevanz des Lernstoffes“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 189). Neben diesem Theoriebezug führt König erneut Gagné (vgl. Leutner 2001, 271ff) und einen seiner *Lehr-Lernschritte* an. In diesem Fall bezieht sich König auf den Schritt „die Lernenden über das Ziel der Unterrichts- oder Ausbildungseinheit informieren“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89). Detaillierte Informationen zu der Bedeutung der *Lehr-Lernschritte* von Gagné (ebd.) wurden weiter oben bei der Darstellung von „Item E8“ (König 2006, 187) ausgewiesen.

„Item E21“ (ebd., 189) erfasst jene sprachlichen Ausdrücke der *ErzieherIn*, in welchen sie „frühere Erfahrungen“ anspricht, „um auf bereits bekannte Techniken und Wissen zu verweisen“ (ebd.). Um dieses *Item* genauer zu erklären, soll an dieser Stelle ein Beispiel angeführt werden: „Habt ihr euch noch mal im Lexikon das Bild dazu angeschaut?“ (ebd.). Es wird sozusagen auf „Vorwissen“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89) beziehungsweise auf schon bekannte Handlungen zurückgegriffen. König bezieht sich bei diesem *Item* erneut auf Prenzel & Schiefele (2001) und Gagné (vgl. Leutner 2001, 271ff.). Im Zusammenhang mit Prenzel & Schiefele (2001) gibt König „Inhaltliche Relevanz des Lernstoffes“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 189) an. Bei Gagné bezieht sich König auf den *Lehr-Lernschritt* „relevantes Vorwissen aktivieren“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 89).

„Item E22“ (König 2006, 189) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „die Kinder/das Kind zu neuen Erfahrungen“ (ebd.) ermutigt. Das bedeutet, dass die *ErzieherIn* das Kind anregt beziehungsweise einen Vorschlag macht „etwas auszuprobieren“ (ebd.). Bei diesem *Item* bezieht sich König auf Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984) und Gagné (vgl. Leutner 2001, 271ff). Ebenso wie bei dem ersten *Item* dieses Komplexes, „E19“ (König 2006, 188) lehnt sich König in erster Linie an „Guided participation – Structuring responsibility in join problems“ an (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 189). Bei „Item E22“ (König 2006, 189) wird explizit ersichtlich, dass dieses *Item* auf *guided participation* beruht, da das Kind aufgrund von Unterstützung und Begleitung der erwachsenen Bezugsperson „von seinen bisherigen Fähig- und Fertigkeiten zu neuen Entwicklungen und Erkenntnissen geführt werden kann“ (ebd.).

Ausführlichere Informationen über den Begriff *guided participation* wurden schon bei der Beschreibung von „Item E2“ (König 2006, 186) angeführt. Als zweiten Theoriebezug führt König bei „Item E22“ (ebd., 189) einen weiteren *Lehr-Lernschritt* von Gagné – „Transfer des Gelernten unterstützen durch weiteres Üben“ (vgl. Leutner 2001, 271ff zit. n. König 2006, 189) – an. Genauere Informationen zu dieser Quelle sind bei der Darstellung von „Item E8“ (König 2006, 187) zu finden.

„Item E23“ (ebd., 189) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie Fragen stellt, „die auf Probleme verweisen“ (ebd.). König schreibt: „Die ErzieherIn stellt etwas in Frage“ (ebd.). König bezieht sich bei diesem *Item* ausschließlich auf Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989) und Rogoff & Lave (1984) und führt in diesem Zusammenhang „Guided participation – Structuring responsibility in join problem“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 189) an. Erneut soll an dieser Stelle auf die Beschreibung von „Item E2“ (König 2006, 186), verwiesen werden, in welcher ergänzende Information über den Begriff *guided participation* zu finden ist.

„Item E24“ (König 2006, 189) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der „ErzieherIn“, in welchen sie „benennt, was die Kinder getan oder gesagt haben“ (ebd.). Der Impuls geht hierbei von der *ErzieherIn* aus (ebd.). König bezieht sich bei „Item E24“ (ebd.) auf dieselben Quellen wie auch bei „Item E23“ (ebd.). Sie führt Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989) und Rogoff & Lave (1984) in Zusammenhang mit „Guided participation – Structuring responsibility in join problem“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 189) an. Detaillierte Informationen darüber scheinen bei der Darstellung von „Item E2“ (König 2006, 186) auf.

„Item E25“ (ebd., 189) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „die Einwände der Kinder/des Kindes“ (ebd.) aufgreift. Im Gegensatz zu „Item E24“ (ebd.) geht der Impuls hier von dem Kind aus. Bei diesem *Item* bezieht sich König neben Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984) und „Guided participation – Transfer of responsibility“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 189) auch auf Prenzel & Schiefele (2001) und die Stichwörter „Autonomieunterstützung/Soziale Einbindung des Lernenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 189). Besonders an diesem *Item* ist, dass ohne eine verbale Äußerung des Kindes dieses *Item* nicht in Betracht gezogen werden kann. Es ist daher zu vermuten, dass es der *ErzieherIn* ohne Impuls des Kindes nicht gelingen kann einen Einwand aufzugreifen. Das „Item E25“ (ebd.) ist das einzige seiner Art, das von König eigens entwickelten *Beobachtungsrasters*.

„Item E26“ (ebd., 190) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „das Tun der Kinder/des Kindes“ (ebd.) bestätigt, „indem sie das Handeln kommentiert“ (ebd.). Dieses *Item* besitzt einen Aufforderungscharakter zur Interaktion. Um das *Item* genauer zu erklären, wird folgendes Beispiel angeführt: „Wie hast du das denn hinbekommen, dass das Flugzeug so toll fliegt?“ (ebd.). Bei diesem *Item* bezieht sich König ausschließlich auf Prenzel & Schiefele (2001) mit den Stichworten „Autonomieunterstützung/Inhaltliches Interesse beim Lernenden“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 190). König lehnte sich an die Arbeit von Prenzel & Schiefele (2001) bei der Entwicklung ihrer *Beobachtungskriterien* an und griff dabei auf die von Prenzel & Schiefele entwickelten „Kriterien zur Interessensentwicklung als Verbindung von Instruktion und Interessensunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 185) zurück. Genauere Informationen zu diesen Kriterien weist König nicht aus.

„Item E27“ (König 2006, 190) stellt das letzte *Item* des „Komplexes Erweitern – und Differenzieren des Handlungskontextes“ (ebd., 188ff) dar. Es erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „Tipps und konstruktive Hinweise, die das Handeln der Kinder/des Kindes noch verbessern können“ (ebd., 190), gibt. Ein Beispiel soll die Kategorie genauer erklären: „Damit das Flugzeug besser fliegt, musst du die Tragflächen größer machen“ (ebd.). König bezieht sich bei dieser Kategorie erneut ausschließlich auf Prenzel & Schiefele (2001) und führt das Stichwort „Kompetenzunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 190) an. Da König, wie schon vorher bei der Beschreibung von „Item E26“ (König 2006, 190) erwähnt, nicht näher auf die Arbeit von Prenzel & Schiefele (2001) eingeht, bleibt es bei dieser knappen Darstellung des Theoriebezuges.

- Komplex G: Delegieren

Der „Komplex Delegieren“ (König 2006, 190f) umfasst fünf *Items* „E28“, „E29“, „E30“, „E31“ und „E32“ (ebd.). Diese *Items* erfassen neben sprachlichen Äußerungen der „ErzieherIn“ (ebd.) auch nonverbale Verhaltensweisen der Kinder. Das „Übertragen von Zuständigkeiten auf die Kinder“ (ebd., 190f) steht im Fokus dieser *Items*. „Item E28“ (ebd., 190) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen diese Aufgaben auf die Kinder überträgt (ebd., 190). König bezieht sich bei diesem *Item* auf Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984) und Prenzel & Schiefele (2001). Bei Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989) und Rogoff & Lave (1984) führt König die Stichwörter „Guided participation – Transfer of responsibility“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 190) an. Ausführliche Informationen über den Begriff *guided participation* finden sich

bei der Darstellung von „Item E2“ (König 2006, 186). Bei den Autoren Prenzel & Schiefele (2001) weist König das Stichwort „Autonomieunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 190) aus. Auch bei diesem Theoriebezug sei auf die Darstellung von „Item E2“ (König 2006, 186) verwiesen.

„Item E29“ (ebd., 190) erfasst jene Verhaltensweisen der Kinder, in welchen diese „Ordnungsdienste“ (ebd.) verrichten. Dieses *Item* erfasst somit keine sprachlichen Äußerungen, sondern Tätigkeiten der Kinder. Bei diesem *Item* bezieht sich König erneut auf Rogoff (1990), Gauvain & Rogoff (1989), Rogoff & Lave (1984) und die in Beziehung dazu stehenden Stichwörter „Guided participation – Transfer of responsibility“ (vgl. Rogoff 1990, Gauvain & Rogoff 1989, Rogoff & Lave 1984 zit. n. König 2006, 190). Genauere Informationen zu den genannten Termini sind bei der Beschreibung von „Item E2“ (König 2006, 186) ausgewiesen. Als weiteren Theoriebezug führt König bei „Item E29“ (ebd., 190) auch Prenzel & Schiefele (2001) und das Stichwort „Autonomieunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 190) an. Für detaillierte Informationen soll auch hier auf die Beschreibung von „Item E2“ (König 2006, 186) hingewiesen werden.

„Item E30“ (ebd., 190) erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen diese „auf bestimmte Kinder, die die anderen bei bestimmten Aufgaben unterstützen können“ (ebd.) verweist. Um dieses *Item* nachvollziehbar darzustellen, wird an dieser Stelle ein Beispiel von König (ebd.) angeführt: „Sophia, kannst du es noch mal erklären?“ König bezieht sich bei diesem *Item* ausschließlich auf Prenzel & Schiefele (2001) mit dem Stichwort „Autonomieunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 190). Erneut wird bei dieser Quellenangabe hinsichtlich einer ausführlichen Information auf das „Item E2“ (König 2006, 186) verwiesen.

„Item E31“ (ebd., 191) erfasst jene sprachlichen Aussagen der „ErzieherIn“, in welchen diese den Kinder „das Vorgehen/die Organisation“ (ebd.) überlässt. Folgendes Beispiel soll dieses „Item“ (ebd.) nachvollziehbarer darstellen. „Das könnt ihr allein ohne mich“ (ebd.) ist eine Aussage, welche diesem „Item“ (ebd.) zugeordnet werden kann. Bei diesem „Item“ (ebd.) bezieht sich König wieder ausschließlich auf Prenzel & Schiefele (2001) und das beigefügte Stichwort „Autonomieunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 191). Für weitere Informationen hinsichtlich dieses Theoriebezuges wird auf die Darstellung von „Item E2“ (König 2006, 186) verwiesen.

„Item E32“ (ebd., 191) ist das letzte *Item* des Komplexes „Delegieren“ (ebd., 190f). Es erfasst jene sprachlichen Äußerungen der *ErzieherIn*, in welchen sie „die Kinder bei Problemen“ (ebd.) um Unterstützung bittet. König führt folgendes Beispiel an, um das *Item* zu

beschreiben. „Was meint ihr, wie wir das besser organisieren können, dass jeder einmal dran kommt?“ (ebd.).

König bezieht sich hier neben Prenzel & Schiefele (2001) und dem Stichwort „Autonomieunterstützung“ (vgl. Prenzel & Schiefele 2001 zit. n. König 2006, 191) auch auf Sylva et al. (2003) und die Stichwörter „Offene Fragen“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 191). Während bei dem Theoriebezug Prenzel & Schiefele (2001) auf die Beschreibung von „Item E2“ (König 2006, 186) der vorliegenden Analyse verwiesen wird, soll die Angabe zu Sylva et al. (2003) an dieser Stelle der Analyse der Studie näher ausgeführt werden. Das hat den Grund, dass die Arbeit von Prenzel & Schiefele (2001) bei allen *Items* des *Komplexes Delegieren* von König herangezogen wurde und in Beschreibungen vorangegangener *Items*, so weit König Angaben darüber gemacht hat, dargestellt wurde. Im Gegensatz dazu ist der Theoriebezug Sylva et al. (2003) in der Beschreibung der eigens entwickelten *Beobachtungskriterien* Königs nur ab und zu bei einzelnen *Items* erwähnt worden und soll nun an dieser Stelle noch einmal ausführlicher angeführt werden.

König bezieht sich bei der Darstellung von „Item E32“ (ebd., 191) auf Sylva et al. (2003) und die Stichwörter „Offene Fragen“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 191). Sylva et al. (2003) konnten herausfinden, „dass durch spezifische Interaktionsformen maßgeblich Lernprozesse der Kinder unterstützt und weiterentwickelt werden können“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 152). Die von Sylva et al. (2003) beschriebene Interaktionsform *sustained shared thinking* weist viele von der Erzieherin gestellte „offene Fragen“ (ebd.) aus, wodurch „die kognitive Entwicklung der Kinder“ (vgl. Sylva et al. 2003, Siraj-Blatchford et al. 2002 zit. n. König 2006, 60) stimuliert wird.

Die Interaktionsform „sustained shared thinking“ wird von Sylva et al. (2003) und Siraj-Blatchford et al. (2002) als ein Prozess beschrieben, „in dem zwei oder mehr Individuen zusammen an einer Problemlösung arbeiten, etwas klären, Aktivitäten aushandeln, Geschichten erweitern etc.“ (vgl. Sylva et al. 2003, Siraj-Blatchford et al. 2002 zit. n. König 2006, 161). *Sustained shared thinking* als Form der Interaktion lässt sich laut König mit „Ko-Konstruktionsprozesse“ (König 2006, 147) verbinden. König schreibt in der Darstellung ihrer Studie, dass Entwicklungsprozesse im Individuum nur dann angeregt werden können, „wenn es gelingt, mit dieser Interaktionsform (sustained shared thinking, Anm.d.V.) auch Ko-Konstruktionsprozesse auszulösen“ (ebd.). Unter *Ko-Konstruktionsprozessen* werden *dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* verstanden, in welchen die Interaktionspartner dialogisch „Aushandlungsprozesse“ (ebd., 129) bewältigen. Dabei ist das „Vorwissen“ der

Interaktionspartner und „Involvement“ in den Interaktionsprozess von großer Bedeutung (ebd., 137).

Die Ausführungen zu der Interaktionsform *sustained shared thinking* (vgl. Sylva et al. 2003, Siraj-Blatchford et al. 2002 zit. n. König 2006, 161) und dem damit verbundenen Begriff der *Ko-Konstruktionsprozesse* (König 2006, 147) sind notwendig, so König, um zu verstehen, warum König in „offenen Fragen“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 60) einen bedeutsamen Faktor für die Interaktion zwischen Erzieher und Kind sieht.

- Komplex H: Dialogisch entwickelnde Interaktionsprozesse

Der letzte „Komplex“ (König 2006, 191) in Königs eigens entwickeltem *Beobachtungsraster* ist der *Komplex* „Dialogisch entwickelnde Interaktionsprozesse“ (ebd., 191). Dieser *Komplex* umfasst ein „Item E33“ (ebd.). „Item E33“ erfasst sprachliche Äußerungen von der Erzieherin und dem Kind. „ErzieherIn und Kind/Kinder lösen Probleme dialogisch (mindestens 4 Turns)“ (ebd., 191). Dieses *Item* erfasst somit nicht nur einzelne sprachliche Äußerungen sondern ausschließlich „Dialoge“ (ebd.), welche zumindest „vier Turns“ (ebd.) beinhalten. Um dieses „Item“ (ebd.) zu beschreiben, wird Königs Beispiel für dieses *Item* angeführt werden.

„A: ‚Wie hast du das gemeint?‘

B: ‚Ich glaub wir sollten die Röhren einfach zusammenstecken.‘

A: ‚Warum läuft das Wasser hier wieder raus?‘

B: ‚Das weiß ich jetzt auch nicht wie das kommt.‘

A: ‚Was meinst du?‘

B: ‚Vielleicht haben wir die Röhre nicht richtig zusammengesteckt?‘

A: ‚Schau mal, ich glaub hier ist ein Loch?‘

B: ‚Stimmt.‘“ (ebd., 191)

König bezieht sich bei diesem *Item* auf Sylva et al. (2003) und die Stichwörter „Shared thinking“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 127). Laut König verweist *shared thinking* „auf die Gleichheit der InteraktionsagentInnen im Interaktionsprozess“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 127) und meint damit „geteilte Denkprozesse“ (ebd.) zwischen Erzieherin und Kind. Sylva et al. (2003) fand in ihren Arbeiten heraus, dass *shared thinking* die Einsicht der Kinder unterstützt und die kognitive Entwicklung der Kinder fördert (Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 127). Damit gilt *shared thinking* laut König (ebd.) „als Schlüsselvariable für einen erfolgreichen“ Interaktionsprozess. *Shared thinking* ist eng verwoben mit der Interaktionsform *sustained shared thinking*, welche bei der Beschreibung von „Item E32“ (König 2006, 191) genauer erklärt wurde. Als weitere Bezugsquelle führt König bei „Item

E33“ (ebd.) Warfield (2001) und die Stichwörter „Fragend entwickelnde Dialogform“ (vgl. Warfield 2001 zit. n. König 2006, 191) an. König führt Warfield (2001) im Zusammenhang mit seiner Arbeit zur Methode „Cognitive Guided Instruction“ (vgl. Warfield 2001 zit. n. König 2006, 125) an. Diese Methode wird von König nicht genauer erklärt. Allerdings merkt sie an, dass Lehrerinnen mit Hilfe dieser Methode in den Arbeiten von Warfield (2001), die Möglichkeit erhielten „sich für das mathematische Denken der Kinder zu sensibilisieren“ (vgl. Warfield 2001 zit. n. König 2006, 125). „Durch Nachfragen gelang es den LehrerInnen zunehmend, sich den Denkprozessen der Kinder anzunähern“ (ebd.).

„Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (König 2006, 191), welche mit dem „Item E33“ (ebd.) erfasst werden, haben, laut König, eine „große Bedeutung für die Lernprozesse des Kindes“ (ebd., 148). In ihrer Studie geht König der Frage nach, ob „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (ebd., 191) überhaupt „Teil des Kindergartenalltags“ sind.

Neben den *Beobachtungskriterien* für das Kind und die Erzieherin, wurde, so König, ein weiterer Fokus auf den „Kontext der Interaktion“ gelegt. Die Analyse des *Kontexts* erfolgt über die Einschätzung bekannter „Sichtstrukturen“, „Situations- und Handlungsformen“ (ebd., 191), welche den Kindergartenalltag und somit auch die Interaktionen selbst mitbestimmen (ebd.). Die nachstehende Abbildung zeigt die *Situationsformen* (ebd., 192), welche erfasst wurden. König begründet die Auswahl dieser *Situationsformen* in der Darstellung ihrer Studie nicht weiter.

S	Situationsform
1	Gesamtgruppe
2	Kleingruppe
3	Dyade / ErzieherIn-Kind
4	Innenraum
5	Außenraum
6	Wie viele Personen

Abbildung 5: „Situationsform“ (König 2006, 192)

Mit Hilfe der Erfassung expliziter „Handlungsformen“ (ebd., 193) versucht König ein Bild vom Alltag des Kindergartens zu zeichnen. Es lässt sich somit feststellen, in welchen *Handlungsformen* häufiger Interaktionen vorkommen und von welcher Dauer diese sind. Die folgende Abbildung stellt die *Handlungsformen*, welche in Königs Studie erfasst wurden dar. Eine explizite Begründung der Auswahl der *Handlungsformen* kann der Darstellung der Studie Königs leider nicht entnommen werden. Sie schreibt lediglich, dass sich die „Gesprächs- bzw. Handlungsthemen zwischen ErzieherIn und Kind“ am „Bayerischen

Erziehungs- und Bildungsplan“ (ebd.) orientieren. Es kann angenommen werden, dass es hier eine Verbindung zu den von König ausgewählten *Handlungsformen* gibt.

	Handlungsform
7	Fiktionsspiel/Rollenspiel
8	Konstruieren - technisch
9	Gestalten - künstlerisch
10	Hauswirtschaftliche Tätigkeit, Kochen/Essen
11	Regelspiel
12	Körper und Bewegung
13	(Bilder-)Buchbetrachtung
14	Computer
15	Gespräche ohne Spiel und Beschäftigungsgegenstand
16	Pflegerische Tätigkeit z. B. Anziehen, Händewaschen
17	Sonstiges
18	Ungeplante/spontan sich entwickelnde Aktivitäten
19	Geplante/bewusst vorbereitete Aktivitäten

Abbildung 6: „Handlungsform (Beobachtungsraster 3)“ (König 2006, 193)

Ähnlich scheint es sich mit der Auswahl der „Topics“ (ebd., 193) zu verhalten. Auch hier scheint sich König am „Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan“ zu orientieren (ebd., 193). Mit „Topics“ (ebd.) scheint König Bildungsbereiche oder Gesprächsthemen zu identifizieren, welche laut dem „Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan“ im Kindergartenalltag vorkommen. Die nachfolgende Tabelle stellt die Auswahl der „Topics“ (ebd.) von König dar.

Topic (orientiert am Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan)			
Sprache	Ästhetisch-kulturell	Gesundheit	Religion/ethnisch
Mathematik	Musik	Umwelt	sonstiges
Naturwissenschaft	Körper und Bewegung	Medien	

Abbildung 7: „Topic (Beobachtungsraster 3)“ (König 2006, 193)

6.2 Überblick über die Studie von König (2006)

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Studie gegeben. Der Fokus liegt auf Aspekten, die besonders die Entwicklung der „Kategorien“ beeinflussen. Aus diesem Grund wird der theoretische Hintergrund der Studie genannt, das Forschungsinteresse der Autorin dargestellt sowie die Methode erläutert.

6.2.1 Kurzdarstellung des Forschungsdesigns, der Forschungsmethode und des Forschungszieles

Die Studie „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) – Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens“ wurde von Anke König (2006) im

Rahmen einer Dissertation verfasst und an der Universität Dortmund im Jahr 2006 eingereicht. Die Publikation lässt sich in der Disziplin der Entwicklungspsychologie einerseits und in der Sozialpädagogik andererseits verorten. König schreibt vor dem Hintergrund eines „konstruktivistischen“ Ansatzes (König 2006, 134). Sie bezieht sich unter anderem auf Youniss (1994 zit. n. König 2006, 137). Dementsprechend liegen der Studie „sozialkonstruktivistische Bildungs- und Lerntheorien“ (König 2006, 12) zugrunde. „Die Untersuchung orientiert sich an einem interaktionistisch-konstruktivistischen Entwicklungsverständnis und siedelt das Forschungsproblem in der sozialen Wirklichkeit der Individuen an.“ (ebd., 166).

König legt in ihrer Studie den Fokus auf die „Interaktionen zwischen der ErzieherIn und dem Kind“ (ebd., 269). Sie geht folgender zentraler Forschungsfrage nach: „Lässt sich die Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind im Kindergarten als Teil einer interaktionistisch-konstruktivistischen Lernumwelt verstehen?“ (ebd., 166). König entschied sich für „ein Feldforschungsdesign in der sozialen Wirklichkeit des Kindergartens“ (ebd., 166), um diese Fragestellung beantworten zu können. „Das forschungsmethodische Vorgehen orientiert sich an der Theorie der „Interaktionsanalyse“, die davon ausgeht, dass Wissen und Handeln abhängig ist vom sozialen Kontext“ (ebd., 167).

Um die *Interaktionen zwischen der ErzieherIn und Kind* genauer untersuchen zu können, entschied sich König für Videoerhebungen, welche sie quantitativ und qualitativ auswertete. Im Folgenden soll der viergliedrige „Analyseprozess“ (ebd., 169), in welchem König das empirische Material bearbeitete, kurz dargelegt werden. Um das Datenmaterial, die Videoaufnahmen, untersuchen zu können, entwickelte König einen viergliedrigen aufeinander aufbauenden Analyseprozess. Die Tabelle im Anschluss, zeigt den *Analyseprozess* noch einmal exemplarisch.

1. Analyse - „Caregiver Interaction Scale“ (volle Aufnahmezeit)



2. Analyse - Time-/Eventsampling (1-min. Intervall)

3. Analyse - Eigens entwickeltes Beobachtungsraster

4. Analyse - Inhaltsanalyse

Abbildung 8: „Mikroanalyse“ (König 2006, 9)

Im „ersten Analyseschritt“ (ebd., 174) arbeitet König mit der „CIS“ („Caregiver Interaction Scale“, vgl. Arnett 1989 zit. n. König 2006, 174). Mit Hilfe dieses Schätzverfahrens soll die soziale Atmosphäre zwischen der *ErzieherIn* und dem Kind erfasst werden. Die „CIS“ (ebd.) umfasst „26 Items“ (ebd.), wobei König in ihrer Untersuchung auf „18 Items“ (König 2006, 174) zurückgriff. Leider können in der Darstellung der Erkundungsstudie keine Informationen darüber gefunden werden, warum König auf 18 der 26 Items zurückgreift beziehungsweise welche *Items* das sind.

In einem „zweiten Analyseschritt“ (ebd., 175) erhob König mittels einer Messung die Dauer der Interaktionen zwischen *ErzieherInnen* und Kindern im Laufe des Kindergartenalltags (ebd.). In diesem Untersuchungsschritt erfasste König wie oft es sich bei den Interaktionen um „lang andauernde Interaktionen“ (ebd., 164) (>3min), und um „kurzfristig soziale Kontakte“ (ebd., 164) (<3min) handelt. König orientierte sich bei dieser Differenzierung an der empirischen Untersuchung von Sylva et al (2003). Die Unterscheidung zwischen *lang andauernden Interaktionen* und *kurzfristigen sozialen Kontakten* konnte mittels einer „Ein-Minuten-Intervall“ (ebd., 175) Kodierung vorgenommen werden. Im Zuge der Erhebung des Zeitanteils wurde auch das jeweilige „Event der Interaktion“ (ebd., 175) erhoben.

Der „dritte Analyseschritt“ (ebd., 176ff) soll an dieser Stelle nur sehr kurz dargestellt werden, da die von König eigens entwickelten *Beobachtungskriterien* in der vorangegangenen Darstellung der einzelnen *Items* ausführlich vorgestellt wurden. Im Rahmen des „dritten Analyseschritts“ (ebd., 176ff) wählte König nur jene Interaktionen für eine genauere Untersuchung aus, welche im *zweiten Analyseschritt* als *lang andauernde Interaktionen* identifiziert wurden, welche mit Hilfe der eigens entwickelten *Beobachtungskriterien* ausgewertet werden.

Im abschließenden „vierten Analyseschritt“ (ebd., 192ff) untersuchte König die am häufigsten kodierten *Items* des *dritten Analyseschritts* noch einmal mit Hilfe der „qualitativen Methode der Inhaltsanalyse“ „um genauere Aussagen über die Gestaltung von Lernprozessen im Kindergartenalltag zu machen“ (ebd., 192).

6.2.2 Zum Einsatz der Methode der Videografie

Die Erhebung der Videoaufnahmen fand „von April bis Oktober 2003 in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg“ (König 2006, 200) statt. Die Dauer jedes einzelnen Videos wurde auf 60 Minuten beschränkt, da laut König (ebd., 196) ein längeres Filmen „aufgrund des Alltags der Kindergärten“ nicht möglich war (ebd.). Der Fokus der Kamera lag „auf der ErzieherIn und deren direktem Interaktionsfeld“ (ebd., 198). Die Videoaufzeichnung „wurde

ohne Unterbrechung vorgenommen“ (ebd., 198), wobei Interaktionen welche als „privat“ eingestuft wurden – „die Begleitung der Kinder auf die Toilette“ (ebd., 198) - nicht gefilmt wurden. Sobald die *ErzieherIn* den Gruppenraum verließ, wurde bis zu ihrer Wiederkehr die Tür gefilmt (ebd., 198), „es sei denn, es war aus dem Kontext zu erschließen, dass die Interaktion an einem anderen Ort fortgesetzt wurde“ (ebd.). Obwohl König angibt, dass der Fokus der Videokamera „auf der ErzieherIn“ (ebd.) und ihrem unmittelbaren Umfeld lag, schreibt sie außerdem, dass das Kind nach Abbruch der Interaktion mit der *ErzieherIn* „noch bis zu 30 Sekunden gefilmt wurde“ (ebd.). Das ist insofern interessant, als das die *ErzieherIn* in diesen möglichen 30 Sekunden nicht unbedingt im Fokus der Kamera sein muss. Wenn sich beispielsweise die Pädagogin in diesem Zeitraum einem anderen Kind zuwendet und daher aus dem Bereich verschwindet, welchen die Kamera erfassen kann, wird dies vermutlich nicht festgehalten.

Die Auswahl der Kindergärten in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg erfolgte mit Hilfe eines „Zufallsauswahlverfahrens“ (ebd., 203) über die Kindergärten dieser Bundesländer (ebd.). König zog für ihre Studie Kindergärten aus zwei deutschen Bundesländern heran, um „eine gewisse Repräsentativität der Studie zu sichern“ (ebd.). „Die Wahl fiel dabei auf zwei Bundesländer, die in Bezug auf wirtschaftliche und bildungspolitische Gesichtspunkte eine Spannweite in Deutschland repräsentieren“ (ebd.). Insgesamt nahmen 61 Pädagoginnen an der Studie teil (ebd., 205). Aus Baden-Württemberg waren es 27 und aus Nordrhein-Westfalen 34 Pädagoginnen aus insgesamt 17 Kindergärten (ebd.). Die „beteiligten Einrichtungen standen mehrheitlich unter evangelischer Trägerschaft“ (ebd.). Neben 18 Halbtagsgruppen wurden 43 Ganztagsgruppen⁵¹ ausgewählt (ebd.).

In Königs Studie konnten 149 Aufnahmen erhoben werden, welche für alle vier Schritte des „Analyserasters“ (ebd., 232) zur Auswertung herangezogen werden konnten. Während beim *ersten Analyseschritt*, der „Caregiver Interaction Scale“ (vgl. Arnett 1989 zit. n. König 2006, 174), noch alle Aufnahmen ausgewertet wurden, schieden drei Videos für den *zweiten Analyseschritt* aus, da sie kürzer als 50 Minuten waren (ebd., 222). Im *zweiten Analyseschritt* wurde das Videomaterial hinsichtlich der Interaktionsdauer untersucht. Es wurde unterschieden in *kurzfristig soziale Kontakte* (< 3 min) und *lang andauernde Interaktionen* (> 3 min). Im *dritten Analyseschritt* fielen die erhobenen *kurzfristig sozialen Kontakte* weg. Nur jene Interaktionen, welche als *lang andauernde Interaktionen* identifiziert werden konnten, wurden mit Hilfe des von König eigens entwickelten *Beobachtungsrasters* ausgewertet.

⁵¹ Bei Ganztagsgruppen handelt es sich in diesem Fall um Gruppen, welche über „durchgehende Öffnungszeiten“ (König 2006, 205) verfügten, das bedeutet Betreuung über Mittag hinaus.

Das von König eigens entwickelte *Beobachtungsraster* bestehend aus 33 *Items* für das Verhalten der *ErzieherIn* (ebd., 185ff), wurde in der Darstellung der *Beobachtungskriterien* ausführlich beschrieben und soll an dieser Stelle nicht näher erläutert werden. Insgesamt konnten „170 lang andauernde Interaktionen“ (ebd., 232) ermittelt werden. Von diesen 170 *lang andauernden Interaktionen* wurden „149 Interaktionen“ transkribiert (ebd.). Die Autorin gibt in der Darstellung ihrer Studie keine weitere Erklärung darüber, wieso sie *nur 149 lang andauernde Interaktionen* transkribierte. Die Zuordnung der sprachlichen Äußerungen, zu den „Items“ (ebd., 185ff) des *Beobachtungsrasters*, welche kodiert wurden, erfolgte laut König in „Drei-Minuten-Intervallen“ (ebd., 236). Im vierten und letzten *Analyseschritt* wurden jene „Grobkategorien“ (ebd., 184), welche im *dritten Analyseschritt* am häufigsten kodiert wurden, noch einmal inhaltsanalytisch mit Hilfe des Programms „MAXqda“ untersucht (ebd., 254).

6.2.3 Die Ergebnisse der Studie

Zu dem Ergebnis der Studie kann gesagt werden, „dass die Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) im Kindergarten nur in wenigen Fällen als Teil einer interaktionistisch-konstruktivistischen Lernumwelt gesehen werden kann“ (ebd., 279f). Zu diesem Schluss kommt König aufgrund ihres Ergebnisses, dass es kaum Interaktionen gibt, welche als *lang andauernd* und *dialogisch entwickelnd* identifiziert werden konnten. „Die Analyse der Interaktionen im Kindergartenalltag lassen demnach darauf schließen, dass ein bewusstes Sprachhandeln, welches hier über die Beobachtungskriterien erfasst werden konnte, derzeit noch nicht zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Kind führt“ (ebd., 280).

König kommt in ihrer empirischen Studie „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) - Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens“ (2006) zu dem Ergebnis, dass „ein bewusstes Sprachhandeln ... derzeit noch nicht zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Kind führt“ (ebd., 280). Unter einer „differenzierten Auseinandersetzung mit dem Kind“ (ebd.), versteht die Autorin, ein in Kontakt treten der *ErzieherIn* mit dem Kind und ein begleiten der Erfahrungsprozesse des Kindes (ebd., 280). Die Autorin fand heraus, dass die *ErzieherIn* das Kind zwar einer Tätigkeit „näher bringt“, indem es „das Kind auffordert Handlungen aufzunehmen“, allerdings wird das Tun des Kindes von der *ErzieherIn* nicht weiter verfolgt. „Dadurch bleibt die Beziehung zwischen ErzieherIn und Kind an der Oberfläche, denn die ErzieherInnen richten ihre Aufmerksamkeit nicht auf die individuellen Kompetenzen des Kindes, sondern vertrauen darauf, dass das Kind naturgemäß kompetent ist“ (ebd., 281). Das Problem daran ist, so König, dass das Kind erst über „differenzierte Interaktionsprozesse ... zum wahren Gegenüber“ (ebd., 281) einer Interaktion wird.

Hinsichtlich förderlicher Aspekte für den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Erst- und/ oder Zweitsprache kann der Darstellung der Ergebnisse der Studie Königs wenig Explizites entnommen werden. Einzig über das Item „E16“ „Kommentieren“ (ebd., 274) äußert sich König in der Darstellung ihrer Ergebnisse explizit über eine „Sprachunterstützung“ (ebd.). Sie führt aus, dass *ErzieherInnen* vorwiegend „ihr eigenes Handeln und Denken kommentieren“ (ebd.) was wiederum „für die Sprachunterstützung der Kinder eine bedeutende Rolle“ (ebd.) einnehmen kann.

6.3 Zur Einschätzung von „Sprachförderlichkeit“

Bei der Erarbeitung sprachförderlicher Aspekte der Studie „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) – Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens“ muss zunächst das Verständnis von Förderung vor dem theoretischen Hintergrund der Studie betrachtet werden. König untersucht nicht explizit sprachförderliche Aspekte in ihrer Studie, sondern legt den Fokus auf die „Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind“ (König 2006, 269). König schreibt vor dem Hintergrund ihre Studie auf „sozialkonstruktivistische Bildungs- und Lerntheorien“ (ebd., 157) im Sinne der „Ko-Konstruktion“ (ebd., 156) auf. Der „ko-konstruktivistische Ansatz“ beruht darauf, dass zwei Individuen mit Hilfe ihres eingebrachten *Vorwissens* in einem gegenseitigen Aushandeln zu neuen Erkenntnissen gelangen (ebd., 129). In der Darstellung ihrer Studie schreibt König *Ko-Konstruktionsprozessen* eine große Bedeutung für die Entwicklung und Wissensaneignung des Kindes zu (ebd., 129). König sieht in Interaktionen, welche einen *ko-konstruktivistischen* Charakter besitzen, die Möglichkeit für Kinder ihr Wissen zu erweitern und durch diese Lernprozesse in ihrer Entwicklung voranzukommen. Laut König werden im „ko-konstruktivistischen Ansatz“ (ebd., 129) Interaktionen von der Erzieherin und dem Kind im Zuge von „Aushandlungsprozessen“ (ebd., 125) gemeinsam gestaltet. Dies gestaltet sich meist in Form von verbalen Äußerungen. König legt zwar keinen expliziten Schwerpunkt auf sprachförderliche Aspekte in den von ihr untersuchten Interaktionen, dennoch werden in den meisten *Items* ihrer eigens entwickelten *Beobachtungskriterien* sprachliche Äußerungen – meistens der *ErzieherIn* – erfasst. Zusätzlich legt sie bei der Untersuchung den Fokus auf *dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse*.

Auch wenn König in der Darstellung ihrer Studie keinen direkten Bezug zu sprachförderlichen Aspekten erwähnt, kann von der Untersuchung *dialogisch-entwickelnder Interaktionsprozesse* implizit ein Zusammenhang zu sprachförderlichen Aspekten gesehen werden. Mit *dialogisch-entwickelnd* werden eben jene Aushandlungsprozesse beschrieben, welche auch aus *ko-konstruktivistischer* Perspektive für den Interaktionsprozess „als zentral

ausgewiesen werden“ (ebd., 145). Die dialogische Form setzt ein „Involvement“ beider Interaktionspartner voraus (ebd., 147).

König bezieht sich im Zusammenhang mit *dialogisch-entwickelnd* „auf das Handlungsprinzip ‚guided participation‘ von Rogoff (1990), welches sich sowohl auf ‚Orientierung‘ als auch auf ‚Teilhaben‘ am Interaktionsprozess stützt“ (vgl. Rogoff 1990 zit. n. König 2006, 146). Um den dialogischen Faktor hervorzuheben, bezieht sich König auf Sylva et al. (2003) „die der dyadischen Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind die größte Bedeutung zuschreiben, um Kinder effektiv bei ihren Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen“ (vgl. Sylva et al. 2003 zit. n. König 2006, 146). An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass es sich bei *dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen*, wie sie eben charakterisiert wurden, sehr wohl wenn auch nur implizit, um sprachförderliche Aspekte handeln könnte.

Um dialogisch in einer Interaktion zu agieren, werden von dem Kind und der Erzieherin neben sprachlichen auch kognitive Leistungen erwartet. Gerade in der dyadischen Beziehung zwischen *ErzieherIn* und Kind wird es der *ErzieherIn* möglich, sich dem sprachlichen Niveau des Kindes anzunähern und mit Hilfe von *Scaffolding-Prozessen* und *guided participation* das Kind zu erweitertem Wissen sowie verbalen Fertigkeiten zu führen. *Scaffolding-Prozesse* sind beispielsweise Unterstützungsleistungen der Erwachsenen bei gemeinsamen Aktivitäten mit Kindern (ebd.). Vor allem beim verbalen Aspekt der Interaktion kann bei *Scaffolding-Prozesse* ein sprachförderlicher Hintergrund vermutet werden. Genauso verhält es sich mit dem Phänomen *guided participation*. Durch das Teilhaben am Interaktionsprozess, wird es dem Erwachsenen möglich, das Kind „von seinen bisherigen Fähig- und Fertigkeiten zu neuen Entwicklungen und Erkenntnissen“ (ebd.) zu führen und dadurch auch sprachlich zu fördern. Der Aspekt der Sprachförderung ist somit in Königs Studie kein explizit dargestellter Faktor, der in den Fokus genommenen „Interaktionen von ErzieherIn und Kind“ (König 2006, 269), schwingt allerdings in den dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen implizit mit. Die genannten Unterstützungsleistungen scheinen neben dem Erstspracherwerb auch eine große Bedeutung für den Zweitspracherwerb zu haben und dort verstärkt einen sprachförderlichen Charakter einzunehmen.

König merkt in ihrem Kapitel „Theorie zur Instruktion“ (ebd., 85ff) an, dass *Scaffolding-Prozesse* „zwar theoretisch fassbar, jedoch in der Praxis schwer realisierbar sind“ (ebd., 90). König bezieht sich in dem Kapitel „Eltern-Kind-Interaktion“ (ebd., 102ff) ihrer Studie explizit auf die Bedeutung der Sprache in Interaktionen. Sie schreibt hier neben der Bedeutung der „Eltern-Kind-Interaktion“ (ebd., 102) für die Entwicklung des Kindes in einem Absatz davon, dass Interaktionen „in der Regel von Anfang an, durch die Sprache begleitet werden“ (ebd.,

107). König schreibt weiter, „durch Sprache wird es möglich Gefühle und Gedanken zu präzisieren und dadurch die Interaktion bewusster zu gestalten“ (ebd.). Es kann somit angenommen werden, dass die „Qualität“ einer Interaktion in einem Abhängigkeitsverhältnis zum sprachlichen Niveau der Interaktionspartner steht. Je weiter ein Kind beispielsweise im Spracherwerbsprozess ist, desto mehr Möglichkeiten stehen ihm in initiiender sowie respondierender Form zu Verfügung.

Im Zusammenhang mit den Ausführungen Königs über die Bedeutung der Sprache für die Interaktion bezieht sich die Autorin neben Grimm auch auf Bruner (ebd., 107). Vor dem Hintergrund der Überlegungen Grimms, stellt König dar, dass vor allem „die anspornende Funktion bei der Sprachproduktion des Kindes durch Aufforderungen und Fragen“ (vgl. Grimm 1999 zit. n. König 2006, 107) einen *sprachförderlichen* Charakter besitzen. Es kann vermutet werden, dass die Rolle der Mutter im Kleinkindalter auch von der Kindergartenpädagogin eingenommen werden kann. Diese unterstützt das Kind in Interaktionen im Spracherwerbsprozess in vergleichbarer Weise wie die Mutter.

Die Bedeutung von „Fragen an das Kind“ beim Spracherwerbsprozess und in weiterer Folge auch für den Interaktionsprozess wurde von König aufgegriffen und in das von ihr eigens entwickelte *Beobachtungsraster*⁵² in Form von *Items* welche explizit Fragen erfassen eingearbeitet. König entwickelte sowohl im *Beobachtungsraster* für das Kind, als auch für die Erzieherin „Items“ (ebd., 185ff), welche „Fragen“ erfassen, da diese für das Aufrechterhalten der Interaktion scheinbar eine große Bedeutung einnehmen.

6.4 Resümee der Analyse der Studie von König (2006)

König nahm in ihrer Studie „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern) – Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens“ (2006) die „Interaktionen zwischen der ErzieherIn und Kind(-ern)“ (König 2006, 269) in den Fokus. Ihr Ziel war es herauszufinden, inwiefern diese Interaktionen „dialogisch-entwickelnd“ (ebd., 145) auftreten und als „Teil einer interaktionistisch-konstruktivistischen Lernumwelt gesehen werden“ (ebd., 279f) können. *Dialogisch entwickelnd* beschreibt die Aushandlungsprozesse zweier Individuen, welche aus *ko-konstruktivistischer* Perspektive für den Interaktionsprozess „als zentral ausgewiesen werden“ (ebd., 145). König orientiert sich bei

⁵² Folgende Items erfassen explizit Fragen: Item 6 und Item 8 des Kategorienkomplex „Interaktion“ der Beobachtungskategorien des Kindes (König 2006, 181f), Item E3 und E4 des Kategorienkomplexes „Initiieren“ der Beobachtungskategorien der Erzieherin (ebd., 186), Item E6 des Kategorienkomplexes „Nachspüren“ (ebd., 186), Item E10 des Kategorienkomplexes „Motivation“ (ebd., 187), Item E23 des Kategorienkomplexes „Erweitern und Differenzieren des Handlungskontextes“ (ebd., 188), Item E32 des Kategorienkomplexes „Delegieren“ (ebd., 191).

ihrer Studie an „sozialkonstruktivistischen Bildungs- und Lerntheorien“ (ebd., 157), in welchen davon ausgegangen wird, dass zwei Individuen innerhalb einer Interaktion mit Hilfe ihres eingebrachten Vorwissens in einem gegenseitigen Aushandeln zu neuen Erkenntnissen gelangen können (ebd., 129).

Für die Analyse der „Interaktionen zwischen der ErzieherIn und Kind(-ern)“ (ebd., 269) entwickelte König eine „Mikroanalyse“ (ebd., 9) bestehend aus *vier Analyseschritten*. Besonderes Augenmerk ist dabei auf den *dritten Analyseschritt* zu legen, nämlich das von König eigens entwickelte *Beobachtungsraster* zur differenzierten Analyse der identifizierten *lang andauernden Interaktionen*. Laut König existiert in „lang andauernden Interaktionen“ (ebd.) die größtmögliche Chance eine *dialogisch-entwickelnde* Form zu entwickeln. Die identifizierten *lang andauernden Interaktionen* wurden mit Hilfe der von König entwickelten *33 Items* ihres *Beobachtungsrasters* analysiert.

Blickt man resümierend auf die Studie von König (2006) so fällt auf, dass sie sich bei der Darstellung ihres *Beobachtungsrasters* beziehungsweise der *Items* bemüht Begründungen für die Entwicklung dieser *Items* auszuführen. Dennoch gelingt es ihr meines Erachtens nicht sämtliche *Items* des *Beobachtungsrasters* theoretisch auszuweisen und zu begründen. Ebenso wird dem Leser der Studie meines Erachtens nicht klar, wie die Autorin zu *33 Items* kommt und inwiefern diese miteinander in Zusammenhang stehen.

Des Weiteren erscheinen die in der Darstellung des „Beobachtungsrasters“ (ebd., 185ff) angeführten theoretischen Bezüge mehr eine Orientierung Königs widerzuspiegeln als eine Begründung für die Entwicklung der „Items“ (ebd.).

Besonders klar formuliert die Autorin die Begründung für die Entwicklung eines eigenen *Beobachtungsrasters* für die Analyse der „Interaktionen zwischen der ErzieherIn und Kind(-ern)“ (ebd., 269). „Da derzeit kein Beobachtungsinstrument vorliegt, mit dessen Hilfe der Interaktionsprozess zwischen ErzieherIn und Kind differenziert auf seine Interaktionsformen hin untersucht werden kann, muss hier ein eigens entwickeltes Beobachtungsraster (siehe Kapitel: ‚Dritter Analyseschritt‘) eingesetzt werden“ (ebd., 164).

Obwohl die Studie von König (2006) keine sprachförderlichen Aspekte im Fokus hat, war es erstaunlich, wie viele implizite Informationen aus dem Forschungsdesign der Studie gefiltert werden konnten.

Im folgenden Abschnitt werden jene „Items“ (König 2006, 185ff) von Königs „Beobachtungsraster“ (ebd., 173) aufgelistet, welche in möglicherweise geringfügig

veränderter Form, auch als „Kategorien“ für das Wiener Projekt „lohnenswert und realisierbar“ erscheinen.

- Das „Item E3“ (König 2006, 186) scheint „lohnenswert und realisierbar“ für das Wiener Projekt, da in diesem „Item“ (ebd.) erfasst wird, wenn „die ErzieherIn“ (ebd.) Fragen benutzt, „die eine Ja/Nein Antwort fordern“ (ebd.).
- Das „Item E4“ (ebd.) scheint „lohnenswert und realisierbar“ für das Wiener Projekt, da in diesem „Item“ (ebd.) erfasst wird, wenn „die ErzieherIn“ „W-Fragen“ stellt (ebd.).
- Das „Item E11“ (ebd., 187) scheint „lohnenswert“ für das Wiener Projekt, da mit Hilfe dieses „Items“ (ebd.) erfasst wird, wenn „die ErzieherIn“ sagt, dass „das Kind seine Tätigkeit wieder aufnehmen soll“ (ebd.).
- Die „Items E16“ und „E16a“ (ebd., 188) erscheinen „lohnenswert“ für das Wiener Projekt, da in diesen „Items“ erfasst wird, wenn „die ErzieherIn“ „Feedback“ gibt (ebd., 188).
- Das „Item E17“ (ebd., 188) erscheint „lohnenswert und realisierbar“ für das Wiener Projekt, da mit diesem „Item“ (ebd.) erfasst wird, wenn „die ErzieherIn“ „das Kind auf Regeln“ (ebd.) hinweist -> Hier handelt es sich in anderen Worten um eine „Zurechtweisung“.
- Das „Item E20“ (ebd., 189) erscheint „lohnenswert und realisierbar“ für das Wiener Projekt, da mit diesem „Item“ (ebd.) erfasst wird, wenn „die ErzieherIn erklärt, wie oder warum etwas so ist, wie es ist“ (ebd.).
- Das „Item E27“ (ebd., 190) erscheint „lohnenswert und realisierbar“ für das Wiener Projekt, da mit diesem „Item“ (ebd.) erfasst wird, wenn „die ErzieherIn“ „Tipps und konstruktive Hinweise“ (ebd.) gibt. Mit anderen Worten werden in diesem „Item“ (ebd.) „Hinweise“ erfasst.
- Des Weiteren erscheinen aus von den „Situationsformen“ die *Items* „Gesamtgruppe“ und „Dyade/ErzieherIn-Kind“ (ebd., 192) „lohnenswert und realisierbar“ für das Wiener Projekt.
- Bei den „Handlungsformen“ erscheinen die Items „Hauswirtschaftliche Tätigkeit, Kochen/Essen“, „(Bilder-)Buchbetrachtung“, „Geplante/bewusst vorbereitete Aktivitäten“ und „Ungeplante/spontan sich entwickelnde Aktivitäten“ „lohnenswert und realisierbar“ für das Wiener Projekt.

7 Die Analyse der Studie von Albers (2009) (Caroline Scherzer)

Die empirische Studie „Sprache und Interaktion im Kindergarten“ (2009) verfasst von Timm Albers ist eine Untersuchung, welche sich am Paradigma der „Resilienzforschung“ orientiert (Albers 2009, 11). Im Sinne der „Resilienzforschung“ zu agieren, bedeutet den Blick auf „die Analyse von Schutzfaktoren zu richten, die eine positive Entwicklung von Kindern unter Risikobedingungen unterstützen“ (vgl. Yates et al. 2003, 243 zit. n. Albers 2009, 11). „Ziel dieser Forschungsperspektive ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, erhalten und fördern. Um etwaige „Schutzfaktoren“ (ebd.) beim Erst- und Zweitspracherwerb zu analysieren, untersuchte Albers das Sprachverhalten von Kindern sowie deren „pädagogische Bezugspersonen“ (Albers 2009, 12) mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden. Albers ist es ein Anliegen „einen Beitrag zur Konzeptbildung der Diagnostik und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen“ (ebd., 11) zu leisten.

In der folgenden Analyse der Studie werden zuerst jene „Kategorien“ der Studie dargestellt, die sprachliche Verhaltensweisen (siehe Hauptforschungsfrage 1 der vorliegenden Diplomarbeit) erfassen. Zudem wird der Versuch unternommen, die vom Autor angeführten Begründungen nachvollziehbar darzustellen.

7.1 Darstellung und Begründung der Kategorien

Bevor auf die Darstellung und Begründung der von Albers eingesetzten „Kategorien“ eingegangen wird, erfolgt eine kurze Beschreibung der Analysemethode. Albers nahm in seiner Untersuchung, in einem ersten Schritt eine groß angelegte quantitativ ausgerichtete Sprachstandserhebung von „314 Kindern“ (Albers 2009, 93) vor. Ausgehend von der quantitativen Erhebung erstellte er von einer ausgewählten Stichprobe von zwölf Kindern in qualitativer Vorgehensweise zusätzlich „Sprach- und Interaktionsprofile“ (ebd., 110).

Die „Analysekategorien“ (ebd., 110), mit welchen Albers die Gespräche der Kinder analysierte kamen im Zuge der Erstellung der *Sprach- und Interaktionsprofile* zum Einsatz. Für die Analyse „natürlicher Gespräche“ (Albers 2009, 14) zwischen Kindern und pädagogischen Bezugspersonen in Interaktionen, bediente sich Albers der qualitativen Forschungsmethode der „teilnehmenden Beobachtung“ (ebd., 14). Laut Albers können nur in der Analyse *natürlicher Gespräche* die „sprachlichen Kompetenzen unter den spezifischen Bedingungen in ihrem Zusammenspiel“ erfasst werden (ebd., 14) um darauf aufbauend möglicherweise *Schutzfaktoren* beim Erst- und Zweitspracherwerb analysieren zu können.

Bei der Auswertung dieser Gespräche bezog sich Albers auf die „linguistische Gesprächsanalyse“⁵³ (ebd., 14) von Brinker & Sager (2006), welche, laut Albers, durch die teilnehmende Beobachtung „bedingt“ und „ergänzt“ wird (ebd., 108). Albers erweitert die Methode der *linguistischen Gesprächsanalyse* mit den „Feldnotizen“ (ebd., 102) der *teilnehmenden Beobachtung*. Diese bedeutet, dass Albers für die Analyse nicht nur sprachliche Äußerungen (vgl. linguistische Gesprächsanalyse nach Brinker & Sager 2006) heranzog, sondern beispielsweise auch ergänzende Informationen, wie *Feldnotizen*, welche er im Rahmen der *teilnehmenden Beobachtung* erhob.

Die Besonderheiten der *linguistischen Gesprächsanalyse* liegen in der Erfassung eines Gesprächs „als Resultat eines interaktiven Prozesses, das eine bestimmte Struktur aufweist“ (ebd., 109). Neben dem Fokus auf „verschiedene sprachtheoretische Ebenen (etwa Äußerungsebene, Bedeutungsebene, Handlungs- und Beziehungsebene)“ (ebd., 109) können mit Hilfe der *linguistischen Gesprächsanalyse* auch „die gesprächskonstitutiven Einheiten (Schritt, Sequenz, Phase)“ (ebd., 109) erfasst werden.

Albers *Analysekategorien* finden sich im qualitativen Methodenteil der Darstellung der Studie. Die Analyse der Gespräche der Kinder verlangt, laut Albers (ebd., 112), eine Erweiterung der bestehenden „Analysekategorien der Linguistischen Gesprächsanalyse durch die Erkenntnisse der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung“. Aus diesem Grund arbeitete Albers die „Ergebnisse seines theoretischen Rahmens“ in die Analysebereiche mit ein (ebd., 112). In welcher Weise dies geschieht, wird von Albers nicht immer klar ausgewiesen. Dennoch soll der Versuch unternommen werden, die Einflechtung „seines theoretischen Rahmens“ (ebd., 112) auszuweisen. Der Autor bezieht sich bei dieser Erweiterung auf jede der drei „Ebenen“ (ebd., 110) der „linguistischen Gesprächsanalyse“ (ebd., 14), welche in einem nächsten Schritt dargestellt und erläutert werden. Die Erweiterungen der *Analysekategorien* um spezifische „Spracherwerbskategorien“ (ebd., 112), welche Albers vornahm, werden im Anschluss an die Darstellung der *Analysekategorien* beschrieben.

Für die Analyse der Gespräche orientiert sich Albers neben der „linguistischen Gesprächsanalyse“ nach Brinker & Sager (2006) auch an Henne & Rehbock (1995), welche

⁵³ Die linguistische Gesprächsanalyse nach Brinker & Sager (2006) ist eine Analysemethode, mit welcher „soziale Interaktionen ... sprachsystematisch“ erklärt und beschrieben werden können, welche in der Lage ist, „soziale Interaktion sprachsystematisch zu erklären und zu beschreiben“ (Brinker & Sager 2006, 7 zit. n. Albers 2009, 104). „Als Gegenstück zur Textanalyse trägt sie dem entscheidenden Unterschied zwischen monologischer und dialogischer Kommunikation Rechnung, nicht nur die Struktur und Funktion sprachlicher Einheiten zu analysieren, sondern auch den Prozess der Konstituierung, dessen Resultat dann die sprachlich-soziale Interaktion darstellt“ (ebd.), erläutert Albers. Im Hinblick auf Albers Forschungsdesign bietet die linguistische Gesprächsanalyse „die

ebenfalls Analysen von Gesprächen „auf der Basis der Beschreibung von Kategorien der Makro-, Meso- und Mikroebene“ (Henne & Rehbock 1995, 20 zit. n. Albers 2009, 110) vornahmen. Die Einteilung in die genannten Ebenen sollen, laut Albers, „als Grundlage für die Erarbeitung von Sprach- und Interaktionsprofilen für die Auswertung“ (Albers 2009, 110) dienen. Im Folgenden werden die einzelnen Ebenen sowie die *Analysekategorien* beschrieben.

Die Beispiele, welche im Zuge der Darstellung der *Analysekategorien* angeführt werden, sind aus einer der zwölf „Fallstudien“ (ebd., 135ff) aus Albers Studie entnommen. Die *Fallstudie* ist im Anhang der vorliegenden Diplomarbeit zu finden.

- Analysekategorien der Makroebene

Albers orientiert sich bei den *Analysekategorien der Makroebene* an Henne & Rehbock (1995, 21f). Mit Hilfe der *Analysekategorien der Makroebene*, so Albers, kann ein Gespräch hinsichtlich der „drei Gesprächsphasen, die Eröffnungs-, Kern- und eine Beendigungsphase“ (ebd., 110) gegliedert werden. In der Eröffnungsphase können von den Interaktionspartnern „Vorstellungen hinsichtlich der Gesprächssituation“ (ebd., 110) sowie „wechselseitige Gesprächsbereitschaft“ (ebd., 110) hergestellt werden. In der *Kernphase* können „einzelne Kommunikationsgegenstände (die Gesprächsthemen)“ (ebd., 110) erfasst werden.

Diese Phase zeichnet sich durch eine besondere Struktur aus, welche sich in der Bearbeitung von „Teilthemen“ (ebd., 110) inhaltlicher Natur widerspiegelt (ebd.). Hier werden einzelne Inhalte hinsichtlich der Erarbeitung eines „Gesprächsziels“ von den Interaktionspartnern abgehandelt (ebd.). Der Autor erklärt dies dadurch, da das „Gesprächsziel ... in einzelnen Etappen, durch das Verfolgen einzelner Teilziele (Teilphasen), erreicht“ wird (ebd., 110). Gelingt es den Gesprächspartnern diese Teilziele abzuarbeiten, dann wird laut Henne & Rehbock von einem „glaten Ablauf“ (vgl. Henne & Rehbock 1995, 21f zit. n. Albers 2009, 110) gesprochen. Passiert es allerdings, dass ein „früheres Teilziel später wieder aufgenommen“ (Henne & Rehbock 1995, 21f zit. n. Albers 2009, 110) wird, sprechen die Autoren Henne & Rehbock von „Schleifenbildung“ (ebd. zit. n. Albers 2009, 110). In der Beendigungsphase kann eine „gemeinsame Auflösung der Gesprächsbereitschaft“ stattfinden (vgl. Henne & Rehbock 1995, 21f zit. n. Albers 2009, 110).

Albers beschreibt im Kapitel *Analysekategorien der Makroebene* die einzelnen Aspekte der Ebene. Es geht daraus jedoch nicht klar hervor, anhand welcher „Kategorien“ er die „Sprach-

und Interaktionsprofile“ (ebd., 110) der Kinder und pädagogischen Bezugspersonen erstellt hat. Es kann angenommen werden, dass diese Ebene folgende zwei Kategorien enthält, „Eröffnung, Kern, und Gesprächsbeendigung“ und „Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung“ (ebd., 136). Albers begründet die Darstellung und Auswahl dieser Kategorien nicht weiter. Er gibt des Weiteren keine klaren Angaben an, ab wann beispielsweise ein Rückbezug auf ein „früheres Teilziel“ (Henne & Rehbock 1995, 21f zit. n. Albers 2009, 110) festzustellen ist. Es scheint sich hier somit um mittelinferente *Kategorien* beziehungsweise um *Kategorien* zu handeln, welche eine Gesprächsbeschreibung hinsichtlich der genannten Komponenten *Eröffnung, Kern, und Gesprächsbeendigung* ermöglichen.

- Analysekategorien der *Mesoebene*

Die *Analysekategorien der Mesoebene* umfassen die *Kategorien* „Initiierende turns“, „Respondierende turns“, „Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)“ und „Sprecherwechsel durch Fremd-/Selbstzuweisung“ (Albers 2009, 137f).

Die *Analysekategorie Initiierende turn* erfasst sprachliche Aussagen, welche zu einer verbalen Interaktion auffordern. Mit „turn“ (ebd., 111) beschreibt Albers einen „Gesprächsschritt“ (ebd., 111), welcher als „Grundeinheit des Dialogs“ (ebd.) gilt. In dieser *Kategorie* werden *Gesprächsschritte* erfasst, welche einen „einfachen Satz“ (ebd.), oder „mehrere Sätze oder satzwertige Einheiten“ (ebd.) darstellen. Der Autor gibt keinen weiteren Einblick darüber wie eine Aussage beschaffen sein muss, damit sie dieser *Analysekategorie* zugeordnet wird. Um ein Beispiel für einen *Initiierenden turn* zu nennen, soll auf eine „Fallstudie“ (ebd., 135ff) aus dem Ergebnisteil von Albers Studie zurückgegriffen werden. Ein *initiiender turn* kann laut Albers *Fallstudie* eine „Frage“ sein, welche ein Kind an ein anderes Kind gerichtet hat (ebd., 137).

Die *Kategorie* „Respondierende turns“ (ebd., 137) erfasst jene Aussagen, welche eine durch den vorangegangenen *initiiierenden turn* erwartete „Obligation“ (ebd., 111) erfüllt. Diese *Obligationen* können „Akzeptierung, Zurückweisung oder Selektion“ (ebd., 111) sein. Auch bei dieser *Kategorie* weist der Autor nicht näher aus, wie eine Aussage beschaffen sein muss, damit sie dieser *Kategorie* zugeordnet wird. Darum soll zur Verdeutlichung dieser *Kategorie* ein Beispiel einer *Fallstudie* des Ergebnisteils der Studie von Albers gegeben werden. Unter einem *respondierenden turn* versteht Albers beispielsweise eine „direkte Antwort“ (ebd.) auf eine „Frage der pädagogischen Fachkraft“ (ebd.). Es kann sich bei dieser

Kategorie aber auch um eine „Vermutung“, oder einen „Widerspruch zur Äußerung des Gesprächspartners“ (ebd.) handeln.

Mithilfe der Kategorie „Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)“ (ebd., 137) werden jene Aussagen erfasst, welche den *Gesprächsschritt* „strukturieren und durch an den Hörer gerichtete Sprechersignale den Kontakt weiter aufrechterhalten“ (ebd., 111). Die einzelnen *Gesprächsschritte* werden wiederum von „Hörersignalen“ (ebd., 111) begleitet. Die *Hörersignale* können dem Sprecher ebenso *Zustimmung, Ablehnung* oder *Aufmerksamkeit* vermitteln. Um diese *Kategorie* nachvollziehbar zu machen, soll auch an dieser Stelle ein Beispiel aus einer *Fallstudie* des Ergebnisteils angeführt werden:

Unter einem *Gliederungssignal* versteht Albers beispielsweise Aussagen, in welchen ein Interaktionspartner „Sprechersignale auch aus der Peergroup“ (ebd., 137) wahrnimmt.

Die Kategorie „Sprecherwechsel durch Fremd/Selbstzuweisung“ (ebd., 138) erfasst jene Aussagen der Gesprächspartner, in welchen der jeweilige „Kommunikationspartner aufgefordert wird das Wort zu ergreifen (Fremdzuweisung), oder indem der Kommunikationspartner ohne Aufforderung das Wort ergreift (Selbstzuweisung)“ (ebd., 111).

Albers unterscheidet in der Darstellung der *Kategorie* „Sprecherwechsel“ durch „Selbstzuweisung“ (ebd., 111) zwei Formen. In der ersten Form, die Albers nennt, unterbricht der Hörer den Sprecher „und es kommt zum gleichzeitigen Sprechen beider Kommunikationspartner“ (ebd., 111). Albers gibt dieser Form von „Selbstzuweisung“ die Kurzbezeichnung „Sprecherwechsel durch Unterbrechung“ (ebd., 111).

Die zweite Möglichkeit stellt einen „Sprecherwechsel“ ohne Unterbrechung dar, wenn eben „ein übergangsloser Wechsel“ (ebd., 111) stattfindet. Bei der zweiten Möglichkeit gilt es zu bedenken, dass ein solcher Wechsel „auch bei der Fremdzuweisung“ (ebd., 111) auftreten kann. Ein Beispiel der *Fallstudie* „Alexander“ des Ergebnisteils von Albers Studie soll diese *Kategorie* verdeutlichen. Zu einem „Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung“ (ebd., 138) kommt es dann, wenn ein Kind eine „Antwort auf Fragen der Erzieherinnen“ (ebd., 138) gibt.

- Analysekategorien der Mikroebene

Die „Analysekategorien der Mikroebene“ (ebd., 111) umfassen die Kategorien „Semantisch-lexikalische Sprachebene“, „Morphologisch-syntaktische Sprachebene“ und „Mehrwortäußerungen (MWÄ)/Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)“ (ebd., 138f). Diese *Kategorien* „umfassen die sprechaktinternen Elemente“ (ebd., 111). Mit Hilfe dieser

Kategorien können, laut Albers, „syntaktische, lexikalische, phonologische und prosodische Strukturen analysiert“ (ebd., 111) werden. „Analysekategorien der Mikroebene spiegeln vor allem die linguistischen Kompetenzen der Kinder in der Alltagssprache wider, die in Beziehung mit den Daten aus der Sprachstandserhebung gesetzt werden können“ (ebd., 111). Während die *Kategorien* der *Makroebene* die einzelnen Gesprächsphasen gliedert und die *Kategorien* der *Mesoebene* die Äußerungen der Gesprächspartner spezifizieren, kann mit Hilfe der *Kategorien* der *Mikroebene* ein „sehr detailliertes Bild über die sprachliche Kompetenz der Kinder“ (ebd., 111) nachgezeichnet werden, so Albers.

Nun erfolgt die Beschreibung der einzelnen *Kategorien* der *Mikroebene*. Die *Kategorie* „Semantisch-lexikalische Sprachebene“ (ebd., 138) erfasst jene *Gesprächsschritte*, welche „Wortbedeutungen“ (ebd., 29) enthalten. Um diese *Kategorie* zu verdeutlichen, soll auch an dieser Stelle ein Beispiel einer „Fallstudie“ des Ergebnisteils angeführt werden. Der Autor erfasst beispielsweise „Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität (Abstrakta) ..., überwiegend jedoch Namen, Objekte, Körperfunktionen, soziale Routinen, Aufforderungen“ (ebd., 138). Albers bezieht sich bei dieser *Kategorie* auf Menyuk (2000 zit. n. Albers 2009, 29) welcher der Ansicht ist, dass Aussagen mit einem semantisch-lexikalischen Charakter dadurch gekennzeichnet sind, dass das Kind die Fähigkeit hat „Äußerungen zur Bedeutung verschiedener Beziehungen zwischen Objekten und Ereignissen ... verstehen und ... produzieren“ kann (ebd.).

Albers verweist bei der Darstellung dieser *Kategorie* auch auf eine Studie von Parish-Morris et al. (2007), welche zu dem Ergebnis kamen, „dass der Wortschatzerwerb sowohl auf Aufmerksamkeitsprozessen als auch in Bezug auf intentionale Hinweise (‘intentional cues’) im sozialen Kontext basiert“ (Parish-Morris et al. 2007, 1282 zit. n. Albers 2009, 29).

Die *Kategorie* „Morphologisch-syntaktische Sprachebene“ (ebd., 138) wird von Albers weiter unterteilt in „Trennung von Präfix und Verb“, „Satzklammern“, „Morphologie der Nominalphrase“, „Verbmorphologie“, „Wortstellung“, „Negation“ und „Passiv“ (ebd., 138ff). Diese *Kategorie* ist die Einzige, welche eine weitere Unterteilung aufweist. Albers begründet diese Vorgehensweise nicht näher. Es liegt allerdings die Vermutung nahe, dass diese *Kategorie* aufgrund des Umfangs an Äußerungen, welche sie zu erfassen vermag, eine weitere Aufteilung verlangt, um eine gewisse Übersichtlichkeit gewährleisten zu können. Dementsprechend werden nun die einzelnen Bereiche der *Kategorie* „Morphologisch-syntaktische Sprachebene“ (ebd., 138) beschrieben.

Der Teilbereich „Trennung von Präfix und Verb“ erfasst jene Gesprächsschritte, in welchen es dem Kind gelingt das Verb vom Präfix getrennt zu artikulieren. Das Verb *mitspielen* wird dann erfolgreich getrennt, so Albers, wenn die Aussage „Spielst du mit?“ (ebd., 138) „gelingt“.

Der Teilbereich „Satzklammern“ (ebd., 138) erfasst beispielsweise das Erfassen des „Prinzips der Satzklammer“ (ebd., 138) in unterschiedlichen Zeitformen. Zu diesem Teilbereich gehört auch die Erfassung von möglichen „Inversionen“ (ebd., 138). Albers bezieht sich dabei auf „Meilenstein IV nach Tracy“. Tracy geht beim sogenannten „Meilenstein IV“ davon aus, dass Fragesätze im Deutschen syntaktische Markierungen aufweisen müssen, eben „die Inversion von Subjekt und finitem Verb“ (Tracy o.A. zit. n. Albers 2009, 138). Aus der Darstellung der Kategorien geht allerdings nicht klar hervor wie umfangreich der Bereich „Satzklammern“ (ebd., 138) erfasst wird. In den „Fallstudien“ im Ergebnisteil der Studie von Albers wurden für jedes Kind unterschiedliche Merkmale erfasst.

Der Teilbereich „Morphologie der Nominalphrase“ (ebd., 138) erfasst die unterschiedlichen Zusammenstellungen „nominaler Elemente“ (ebd., 43). Albers erfasste beispielsweise in einer *Fallstudie* bei der Morphologie der Nominalphrase, dass das Kind „Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie an Pronomen“ (ebd., 138) bildete. „Nominalphrasen können aus einem Pronomen oder aus einer Phrase mit nominalem Kern bestehen“ können aber auch „einen Artikel, ein Possesiv- oder Demonstrativpronomen enthalten“ (ebd., 43). Albers bezieht sich bei dieser Feststellung auf das „Phasenmodell nach Clahsen“ (1986), welches „eine differenzierte Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes im grammatischen Bereich“ (vgl. Clahsen 1986 zit. n. Albers 2009, 42) darstellt.

Auch bei diesem Teilbereich der Kategorie „morphologisch-syntaktische Sprachebene“ (ebd., 138) weist Albers Vorgehensweise bei der Analyse der Gespräche ausgewählter Kinder eher einen deskriptiven Charakter auf. Anstatt mit vorgefertigten Kategorien an das Audiomaterial heranzugehen, beschreibt Albers, welche Merkmale er bei den zu analysierenden Gesprächen vorfindet. Diese *Merkmale* teilt er den unterschiedlichen *Ebenen* und darin enthaltenen Kategorien zu. Demnach geht bei der Betrachtung einer der *zwölf Fallstudien* nicht klar hervor, ob die darin ausgewiesenen Merkmale in allen *Fallstudien* Berücksichtigung finden. Diese Tatsache erschwert die Nachvollziehbarkeit der von Albers angewendeten *Analysekategorien*.

Der Teilbereich „Verbmorphologie“ (ebd., 139) erfasst jene Gesprächsschritte, in welchen verbale Merkmale unterschiedlicher Art auftreten. Albers untersucht beispielsweise in einem

Fallbeispiel das Aufscheinen der „Subjekt-Verbkongruenz im Singular und Plural“ (ebd., 139). Des Weiteren erfasst er in dieser *Fallstudie* das Auftreten von Konjugationen und den Einsatz von „Hilfs- und Modalverben“ (ebd., 139). Auch bei diesem Teilbereich bezieht sich Albers auf das „Phasenmodell nach Clahsen“ (ebd., 42f). Demnach können verbale Elemente als „einfache Verben (fahren, spielen), Präfixverben (weglaufen, aufsetzen), prädikative Adjektive (du böse, Auto rot)“ (ebd., 43) auftreten.

Der Teilbereich „Wortstellung“ (ebd., 139) erfasst die „Verbstellungsregeln“ für beispielsweise „einfache Verben in Zweitstellung“ oder die „Endstellung des konjugierten Verbs“ im Nebensatz (ebd., 139). In diesem Teilbereich gestaltet sich die Auswahl an Merkmalen, welche erfasst werden, ebenso wie in den anderen Teilbereichen eher deskriptiv. Diese Merkmale scheinen nicht im Vorhinein festgesetzt zu sein.

Der Teilbereich „Negation“ (ebd., 139) erfasst das Aufscheinen sämtlicher Formen von Negation. Um diesen Teilbereich zu verdeutlichen, sollen Beispiele angeführt werden. Albers erfasste in einem Fallbeispiel das Aufscheinen des „Negationselement nicht+Adjektiv“, sowie das „Negationselement nicht+Verb“ (ebd., 139). Des Weiteren kommt in der Darstellung dieser „Fallstudie“ die *Interjektion* „Nein“ (ebd., 139) vor.

Der Teilbereich „Passiv“ (ebd., 144) erfasst Gesprächsschritte, welche im *Passiv* auftreten. Diesen Teilbereich beschreibt Albers nicht näher. Es geht aus der Darstellung der *Fallstudie* „Alexander“ (ebd., 135ff) beispielsweise keine Erfassung des Teilbereichs „Passiv“ (ebd., 144) hervor. Es ist anzunehmen, dass Albers in den analysierten Gesprächen von „Alexander“ keine Äußerung seinerseits im *Passiv* finden konnte.

Die Kategorie „Mehrwortäußerungen (MWÄ)/Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)“ erfasst den Umfang der Mehrwortäußerungen sowie die Anzahl der Morpheme pro Äußerung (ebd., 139).

Zusätzlich zu den *Analysekategorien* der *Mikroebene* kann eine Darstellung von „Pausen und Verzögerungen“ (ebd., 111) erfolgen, so Albers. Die Erfassung von *Pausen und Verzögerungen* wird in den Fallbeispielen nur anhand der Transkriptionen erkennbar.

Im Abschluss an die Kategoriendarstellung der Studie von Albers soll noch einmal festgehalten werden, dass der Autor die Gesprächsprofile der Kinder in beschreibender Form vornimmt. Die *linguistische Gesprächsanalyse* stellt den Rahmen dar, mit welchem Albers die aufgenommenen Gespräche analysiert. Innerhalb der Analysen der Gespräche geht der Autor deskriptiv vor. Das bedeutet, dass sich Albers zwar im Rahmen der vorgestellten „Kategorien“ bewegt, die *Gesprächsprofile* aufgrund der individuellen

sprachlichen Kompetenzen der Kinder dennoch unterschiedlich ausfallen. Während er bei einem Kind Äußerungen im *Passiv* erfasst, scheint dieser Bereich beim Gesprächsprofil eines anderen Kindes nicht auf. Innerhalb der dargestellten *Analysekategorien* gibt es eine nicht festgelegte Offenheit in der Erfassung sprachlicher Äußerungen. Dies lässt sich nach einer Durchsicht aller „Fallstudien“ erkennen. Die meisten der dargestellten „Kategorien“ sind in der Darstellung der Studie Albers per Definition nicht klar voneinander abgegrenzt. Darunter leidet die Nachvollziehbarkeit der *Analysekategorien*, welche in den einzelnen Gesprächsprofilen unterschiedliche Merkmale erfassen.

Um Gespräche von Kindern zu analysieren, benötigen die „*Analysekategorien der linguistischen Gesprächsanalyse*“, so Albers (ebd., 112), eine Erweiterung durch „*spracherwerbsspezifische Analysekategorien*“ (ebd., 112). Diese *Analysekategorien* erarbeitete Albers mit Hilfe der „*Ergebnisse des theoretischen Rahmens*“ (ebd., 112) seiner Studie. Es wurden „*Erweiterungen*“ hinsichtlich aller drei Ebenen, der *Makro-*, der *Meso-* und der *Mikroebene* vom Autor vorgenommen (ebd., 112). Um den Einsatz der *linguistischen Gesprächsanalyse* mit den für die Studie von Albers notwendigen erweiternden *Analysekategorien* nachvollziehbar zu machen, werden diese im Folgenden dargestellt.

Die umfassenden Ergänzungen wurden bei den *Analysekategorien der Mikroebene* vorgenommen. Albers gibt an, dass es ihm wichtig war, die Besonderheiten der Erst- und Zweitspracherwerbstheorien hinsichtlich der „*semantisch-lexikalischen und der morphologisch-syntaktischen*“ (ebd., 112) Bereiche mit einfließen zu lassen. Laut Albers geht es „*auf der Ebene der Wortbedeutung zunächst um die Identifikation der Wortformen, die die Kinder schon benutzen*“ (ebd., 112). Bei der „*morphologisch-syntaktischen Sprachebene*“ (ebd., 112) findet keine Erweiterung per se statt. Diese Sprachebene wird „*auf dem Hintergrund der Darstellung von Phasen– bzw., Schichtenmodellen*“ (ebd.) analysiert. Albers entschied sich bei der Analyse der „*morphologisch-syntaktischen Sprachebene*“ (ebd.) für „*Phasen- bzw. Schichtenmodelle*“ (ebd.), da diese „*den Spracherwerbsverlauf mit einiger Genauigkeit vorhersagen können*“ (ebd.). Mit den Begriffen „*Phasen- und Schichtenmodelle*“ (ebd.) ist einerseits das „*Phasenmodell*“ des Spracherwerbs nach Clahsen (1986 zit. n. ebd., 47) und andererseits das „*Schichtenmodell*“ (ebd., 47) nach Tracy (1991 zit. n. ebd.) gemeint.

Im Zusammenhang mit der Analyse der „*morphologisch-syntaktischen Sprachebene*“ (ebd., 112) mit Hilfe von „*Phasen- und Schichtenmodellen*“ (ebd.) erhält der „*sprachliche Input, der sich zum Beispiel durch das Vorführen der grammatikalischen Regeln durch die erwachsenen Bezugspersonen zeigt*“ (ebd.) eine wichtige Bedeutung. Den Einbezug des

„sprachlichen Inputs“ (ebd.) in die Analyse, ermöglicht, so Albers, neben der qualitativen Untersuchung der kindlichen Äußerungen auch die Berücksichtigung „erwachsenensprachlicher Äußerungen“ (ebd.).

Hinsichtlich der *Meso- und Makroebene* wird „mit Hilfe der pragmatisch-kommunikativen Betrachtung der Gespräche herausgearbeitet, mit welchen Strategien das Kind die Regeln und Formen der Kommunikation erlernt“ (ebd.), so Albers.

Albers führt neben den expliziten „Ergänzungen“ (ebd., 112) für die „Kategorien“ Merkmale des Spracherwerbs an, welche er bei der Analyse zu berücksichtigen versuchte. Hier handelt es sich um *Merkmale*, welche Rückschlüsse auf bestimmte „Kompetenzen“ (ebd., 113) des Kindes zulassen. Bezogen auf die „Entwicklung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen“ (ebd.) lassen sich laut Albers eine „dialogische Struktur: zunächst überwiegend Frage/Antwort“, sowie eine „Verschiebung der Bedeutung von Erwachsenen zu Gleichaltrigen als Interaktionspartner“ (ebd., 113) erkennen.

Hinsichtlich der „Interaktion mit der pädagogischen Bezugsperson, ist laut Albers zu analysieren, inwiefern bedeutungsvolle Kontexte bereit gestellt werden und welche sprachliche Qualität und Quantität der sprachliche Input für das Kind bietet“ (ebd., 113). Merkmale, welche es bei der Analyse der Gespräche zu beachten gilt, sind beispielsweise „implizite korrektive Äußerungen des Erwachsenen“ (ebd.), „kindgerichtete Sprache (‘child-directed-speech’), die sich durch spezifische implizite oder explizite sprachlehrende Techniken auszeichnet“ sowie die „diskursive Unterstützung der Kommunikation“ und „redirects“ (ebd., 113).

Ein „redirect“ bedeutet, so Albers, ein Weiterleiten einer „Anfrage“ eines Kindes an einen Erwachsenen, durch eben diesen an ein anderes Kind, „damit sich eine Kind-Kind Interaktion etabliert“ (ebd., 68). Bei dem Begriff „redirects“ bezieht sich Albers auf Schuele und Rice (1995). Neben Schuele und Rice (1995) spricht sich auch Lütje-Klose (1997) für die Strategie der „redirects“ aus, „welche im Rahmen der integrierten Sprachförderung darauf abzielen soll, dass die Kinder wirkungsvolle Sprachvorbilder für einander sein können“ (vgl. Lütje-Klose 1997, 310 zit. n. Albers 2009, 68). Im Idealfall gelingt der „redirect“ und es kommt zu einer gelingenden Interaktion mit dem „Peer“ (ebd., 68).

Die „Kategorien“, welche Albers für die Analyse der „natürlichen Gespräche“ (ebd., 14) einsetzt, geben aufgrund der Charakteristik der „linguistischen Gesprächsanalyse“ (ebd., 108) einen gewissen Rahmen vor. Innerhalb der einzelnen „Ebenen“ und „Kategorien“ (ebd., 110) erscheint es, als ob Albers selbst entscheidet, welchen Fokus er bei der Analyse der

einzelnen „Gesprächsschritte“ (ebd., 109) setzt. Es folgt eine Übersicht aus der Darstellung der Studie von Albers (2009).

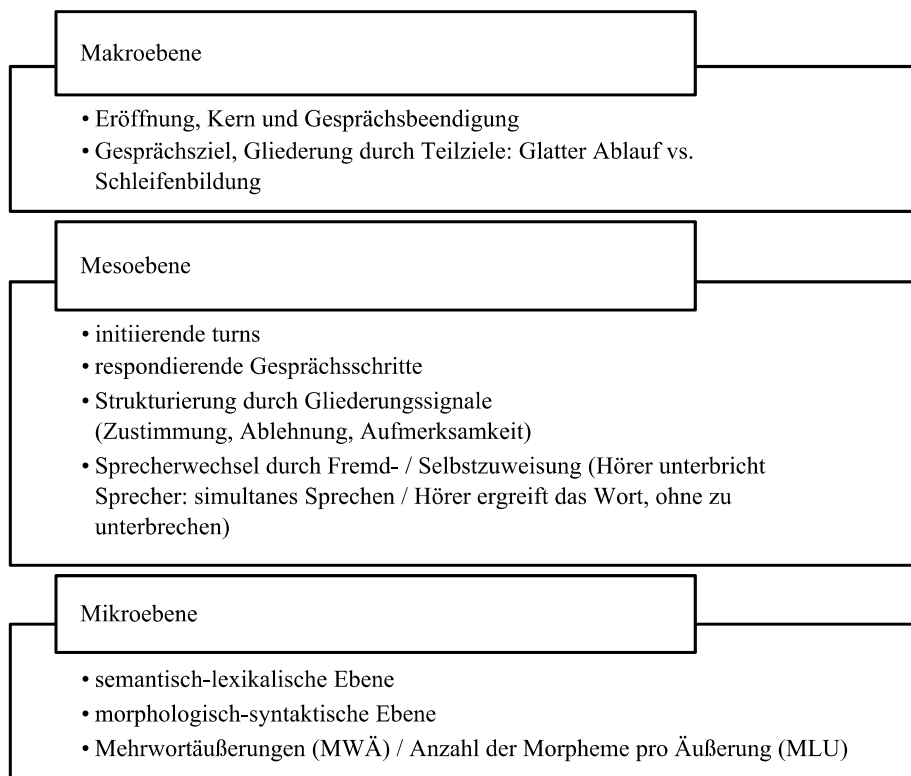


Abbildung 9: „Vorgehensweise bei der Gesprächsanalyse“ (Albers 2009, 110)

7.2 Überblick über die Studie von Albers (2009)

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Studie hinsichtlich jener Aspekte gegeben, die im Zusammenhang mit der Auswahl der „Kategorien“ stehen. Aus diesem Grund wird das Forschungsdesign der Studie, die Forschungsmethode, in welcher die „Kategorien“ einen Teil einnehmen, der theoretische Hintergrund der Studie, sowie das Forschungsziel beschrieben.

7.2.1 Kurzdarstellung des Forschungsdesigns, der Forschungsmethode, des theoretischen Hintergrundes und des Forschungszieles

Die Studie „Sprache und Interaktion im Kindergarten“ (2009) wurde von Timm Albers, einem Pädagogen mit Schwerpunkt in der „Frühkindlichen Bildung“ (<http://www.albers.ph/>, 30.5. 2012) durchgeführt und ist im Bereich der Spracherwerbsforschung anzusiedeln. Albers (2009, 13) wählte einen „mehrdimensionalen Forschungsansatz“, um neben der Erfassung der „linguistischen Kompetenzen der Kinder“ (ebd., 13) auch Aussagen über deren „kommunikative Kompetenzen“ (ebd., 13) sowie „den Einfluss des sprachlichen Umfelds für

den Spracherwerb“ (ebd., 13) tätigen zu können. Der Autor orientierte sich hierfür am „Emergenzmodell“ (vgl. Hollich, Hirsh-Pasek und Golinkoff 2000, 5 zit. n. Albers 2009, 20) des Spracherwerbs. Das *Emergenzmodell* sieht im Gegensatz zur „kognitivistischen Modellbildung“ (ebd., 18), oder der „sozial-interaktionistischen Modellbildung“ (ebd., 19), im Erwerb von Sprache, ein interdependentes „Zusammenwirken kognitiver, sozial-pragmatischer und aufmerksamkeitssteuernder Faktoren“.

Der Forschungsgegenstand der Studie stellt, laut Albers, eine Zusammenstellung aus der „Sprachform, der funktionalen Aspekte der Sprachverwendung und der Kontext der Interaktion“ der zu untersuchenden Kinder dar (ebd.). Hinsichtlich einer Zielsetzung formulierte der Autor folgende „forschungsleitende Fragestellungen“ (ebd., 12).

- „Welche, den Spracherwerb beeinflussende Strategien findet man in der Interaktion von drei- bis sechsjährigen Kinder in der Peergroup und mit pädagogischen Bezugspersonen?“
- „Welche Rolle spielen dabei die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und die Bedingungen des Umfelds?“ (ebd., 12)

Im Sinne des „Resilienzforschungsparadigmas“ (ebd., 11) setzt sich Albers zum Ziel, einen Beitrag zu leisten zur „Erweiterung der Risikoperspektive, um mögliche Faktoren herauszuarbeiten, die eine gelingende Sprachentwicklung trotz ungünstiger Voraussetzungen“ (ebd., 12). Um zu einer Beantwortung der genannten Forschungsfragen zu kommen, entschied sich Albers sowohl für quantitative als auch qualitative Datenerhebungen.

Die Datenerhebung erfolgte „in der Zeit von Februar 2006 bis Februar 2008“ (Albers 2009, 93). Im Rahmen dieser Untersuchung erhob der Autor eigenständig sowohl quantitative, als auch qualitative Daten von insgesamt 314 Kindern aus vier ausgewählten Kindertageseinrichtungen (ebd., 115). Von den 314 Kindern waren 164 Jungen und 150 Mädchen (ebd., 121). Durch die Aussagen der „Erzieherinnen“ (ebd., 121) konnte eine prozentuale Zahl von 35 Prozent jener Kinder identifiziert werden, welche „den sukzessiven Zweitspracherwerb“ (ebd.) durchlaufen. Somit ist für 65 Prozent der Kinder, „Deutsch die Erstsprache“ (ebd.). Diese Angaben sagen Albers (ebd., 115) zufolge allerdings nichts, über die Verteilung in den einzelnen Kindertageseinrichtungen aus.

Die Auswahl der Kindertageseinrichtungen erfolgte in der Stadt Hannover und deren Umgebung (ebd., 115). Dem Autor war es ein Anliegen, „ein möglichst breites Spektrum an Trägerschaften, frühpädagogischen Konzeptionen und sozioökonomischen Unterschieden

der Einzugsgebiete abzubilden“ (ebd., 115). Von den sechs angeschriebenen Institutionen erklärten sich schlussendlich vier Kindertageseinrichtungen bereit, an der Untersuchung teilzunehmen (ebd., 115). Hinsichtlich der quantitativen Erhebung entschied sich Albers für „das, von Hannelore Grimm (2003), entwickelte Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) (ebd., 13), bestehend aus zwei Subtests, um den Sprachstand der Kinder zu erheben. Mit Hilfe dieses „normierten Sprachscreeningverfahrens“ (ebd., 14) gelang es Albers „eine Unterteilung in die *Subgruppen* ‚sprachunauffällig‘ (Bestehen beider Subtests), ‚von einer Sprachförderung profitierend‘ (Bestehen eines Subtests) und ‚therapiebedürftig‘ (Nichtbestehen beider Subtests) vornehmen“ (vgl. Grimm et al. 2004, 108 zit. n. Albers 2009, 14) zu können.

Neben dem Einsatz eines quantitativen Erhebungsinstruments entschied sich Albers ebenfalls für die qualitative Methode der „teilnehmenden Beobachtung“, welche „als Kernmethode ethnographischer Forschung gilt“ (Albers, 2009, 99). Im Zuge der „teilnehmenden Beobachtung“ (ebd.), erhob Albers „Audioaufnahmen“ von „natürlichen Gesprächen“ und erstellte „Feldnotizen“ (ebd., 102). Hinsichtlich der „Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle“ (ebd., 102) orientierte sich Albers an „zuvor erarbeiteten Beobachtungsdimensionen“ (ebd.) erhobenen Daten der quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden.

Aus den „identifizierten Subgruppen“ der quantitativen Datenerhebung entnahm Albers eine „Teilstichprobe“ (ebd., 14). Diese „Teilstichprobe“ (ebd.) setzte sich einerseits aus der Auswahl eines Kindes aus jeder „identifizierten Subgruppen“ (ebd.), sowie aus jeder der vier Kindertageseinrichtungen zusammen. Drei „identifizierte Subgruppen“ (ebd., 14) und vier Kindertageseinrichtungen ergibt insgesamt zwölf Kinder (ebd., 115). Von diesen zwölf ausgewählten Kindern erstellte der Autor mit Hilfe der „linguistischen Gesprächsanalyse“ nach Brinker & Sager (2006) „Gesprächsprofile“. Um Gespräche von Kindern, welche sich in unterschiedlichen Spracherwerbsphasen befinden, zu analysieren, wurden die „Analysekategorien“ (ebd., 110) der „linguistischen Gesprächsanalyse“ (ebd., 14) „um spracherwerbsspezifische Kategorien ergänzt“ (ebd., 14).

Für die Erstellung der Gesprächsprofile zog Albers einerseits die Ergebnisse der quantitativen Erhebung heran und andererseits die Daten, welche er mittels der qualitativen Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ (ebd., 14) erheben konnte. Bei der „teilnehmenden Beobachtung“ (ebd.) legte der Autor den Fokus auf „natürliche Gespräche“, welche er mit Hilfe von „Tonbandaufzeichnungen und Feldnotizen“ (ebd.) erfasste. Die

Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ (ebd., 14) und ihr Einsatz in Albers Studie wird im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben.

7.2.2 Zum Einsatz der teilnehmenden Beobachtung

In der Studie „Sprache und Interaktion im Kindergarten“ (2009) wurden sprachliche Äußerungen der beteiligten Personen mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung im speziellen mit „Feldnotizen und Tonbandaufzeichnungen“ erhoben (Albers 2009, 14). Laut Albers ist die Erfassung des „Zusammenspiels“ (ebd., 14) sprachlicher Kompetenzen unter „spezifischen Bedingungen“ (ebd., 14) nur mittels einer „Analyse natürlicher Gespräche“ (ebd., 14) möglich. Aus diesem Grund wählte der Autor die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ (ebd.), da diese Erhebungsmethode ein Untersuchen bestimmter Phänomene in einem natürlichen Forschungssetting ermöglicht.

Ein weiterer Aspekt, weshalb sich der Autor für die „teilnehmende Beobachtung“ (ebd.) entschied, mag darin liegen, dass es sich bei Albers Studie um ein „ethnographisches Forschungsdesign“ (ebd., 99) handelt, in welchem die „teilnehmende Beobachtung“ (ebd., 14) als „die Kernmethode“ (ebd., 99) angesehen wird. In einem „ethnographischen Forschungsdesign“ (ebd., 99) steht der Forscher „vor der Aufgabe, in existierende soziale Milieus mit Methoden vorzugehen, mit denen die Personen vertraut sind“ (vgl. Lamnek 2005, 572 zit. n. Albers 2009, 99). In diesem speziellen Fall bedeutet es, dass der Albers in den ausgewählten Kindertageseinrichtungen beobachtete, Notizen und Sprachaufzeichnungen machte. Dies geschieht in einem Setting, in welchem die beteiligten Personen, die Erzieherinnen und Kinder, die Anwesenheit von fremden Personen gewohnt sind, da es im Kindergarten immer wieder zu Hospitationen oder Praktika „von Berufsanfängerinnen“ (ebd., 100) kommt, welche vorwiegend beobachten (ebd., 100). „Die teilnehmende Beobachtung ist demzufolge eine Methode, die den Anforderungen der Authentizität folgt, obwohl nie vollkommen ausgeschlossen werden kann, dass durch die Beobachtung Aspekte der Künstlichkeit in das Forschungsfeld hineingetragen werden“ (ebd., 100).

Albers führt in der Darstellung der Studie im Kapitel zur Methodik der „teilnehmenden Beobachtung“ (ebd., 99) „vier Phasen der Beobachtung“ (ebd., 100) an und verweist hierbei auf Flick (2006, 207). Die Phasen „A bis D“ (ebd., 101) beschreiben den „Prozess der Konkretisierung und Konzentration auf die Fragestellung“ (ebd., 100). Es soll an dieser Stelle allerdings keine genauere Beschreibung der „vier Phasen der Beobachtung“ (ebd., 100) erfolgen, da sie für diese Diplomarbeit nicht weiter von Belang sind. Zusätzlich zu der Orientierung an den „vier Phasen der Beobachtung“ (ebd., 100) setzte Albers einen „Beobachtungsleitfaden“ (ebd., 101) ein. Dieser Leitfaden basiert „sowohl auf der Grundlage

der in der deskriptiv-explorativen Phase der Beobachtung gesammelten Erkenntnisse, als auch auf den in den theoretischen Konzepten entwickelten Fragestellungen und Hypothesen“ (ebd., 101). „Der Beobachtungsleitfaden setzt die zuvor dargestellten Beobachtungsphasen mit den sprachlich relevanten Alltagssituationen und den theoriegeleiteten Hypothesen in Bezug“ (ebd., 101) und soll in der nachfolgenden Abbildung verdeutlicht werden.

Beobachtungsleitfaden Sprachliche Interaktion in der Peergroup bzw. mit der pädagogischen Bezugsperson in Abhängigkeit von der sprachlichen Kompetenz
<i>A Gruppenstruktur / Pädagogischer Kontext</i> - Konzeption - Gruppenstruktur - Formate in der Tagesstruktur - Dialogisches Bilderbuchlesen
<i>B Sprachlich relevante Alltagssituationen</i> - Am Frühstückstisch - In der Freispielzeit - Gesprächsrunden im Stuhlkreis / durch die pädagogische Bezugsperson strukturierte Situationen
<i>C Sozial-kommunikative Kompetenzen:</i> in Bezug zur Peergroup - Grundlegende Kompetenzen zur Spiel- und Interaktionsgestaltung: Symbol- und Rollenspiele - Status in der Peergroup - Kompetenzen der Initiation und Responsivität - Etablierung und Aufrechterhaltung gemeinsamer Skripts - Peer-modeling in Bezug zu Erwachsenen - Redirects - Responsivität - Sprachbegleitung und -unterstützung: „Scaffolding“ - Spezifische Korrektur- und Modellertechniken
<i>D Hintergrund / Reflexion</i> - Familiensprache ; Geschwister; Bildungshintergrund der Familie - Selbstreflexion, Zusammenfassung der Beobachtungen, Modifizierung von Hypothesen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten

Abbildung 10: „Beobachtungsleitfaden“ (Albers 2009, 102)

Mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung, der Auswertungsmethode der „linguistischen Gesprächsanalyse“ (ebd., 103) sowie der quantitativ erhobenen Daten war es Albers möglich „Sprach- und Interaktionsprofile“ (ebd., 110) von zwölf ausgewählten Kinder zu erstellen. Die Auswahl der Kinder ergab sich einerseits durch die drei „identifizierten Subgruppen“ (ebd., 14) der quantitativen Datenerhebung und andererseits durch die Abbildung aller „vier Kindertageseinrichtungen“ (ebd., 115).

7.2.3 Die Ergebnisse der Studie

Albers arbeitete in seiner Studie mit quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten. Die Daten, die er mit Hilfe einerseits der Messung des Sprachstandes und andererseits der „teilnehmenden Beobachtung“ (Albers 2009, 14) erhob, präsentierte er in der Darstellung seiner Studie getrennt. In der folgenden Beschreibung der Ergebnisse orientieren wir uns an der Vorgangsweise des Autors.

Hinsichtlich der quantitativen Untersuchung der Studie von Albers konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden. Albers kommt aufgrund der „Ergebnisse der quantitativen Erhebung“ (ebd., 132) zu dem seines Erachtens, wichtigen Erkenntnis, „dass die meisten Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen im Verlaufe der Kindergartenzeit verbessern“ (ebd., 132).

Dennoch kommt Albers zu dem Ergebnis, dass es große Unterschiede „in den sprachlichen Kompetenzen“ (ebd.) zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gibt (ebd.). In Form von Zahlen lässt sich das folgendermaßen ausdrücken: „Während 71% der vier- bis sechsjährigen Kinder mit Deutsch als Erstsprache keinen der beiden Subtests unterschreiten, ist dies nur bei 28% der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch der Fall“ (ebd., 132). Auf das Ziel der Studie, die Ermittlung von Schutzfaktoren beim Spracherwerb für Kinder, mit „ungünstigen Voraussetzungen“ (ebd., 12), fokussierend, ist laut Albers „der Besuch einer Kindertageseinrichtung in diesem Zusammenhang jedoch als Schutzfaktor für die sprachliche Entwicklung der Kinder“ zu sehen, sofern „der sprachliche Input als in quantitativer und qualitativer Hinsicht als förderlich zu bezeichnen ist“ (ebd., 132).

Ein weiteres wichtiges Ergebnis, stellt die Entkräftung des Vorurteils, „dass Mädchen die besseren sprachlichen Kompetenzen als Jungen mitbringen“ (ebd.) dar. Albers kommt in der Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Datenerhebung zu dem Schluss, dass „bei der Planung von spezifischen Fördermaßnahmen ... diese geschlechtsspezifischen Unterschiede berücksichtigt werden“ (ebd., 132f) müssen, damit annähernd Chancengleichheit bestehen kann. Es darf daher nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass Mädchen weniger Förderung als Jungen bedürfen.

Hinsichtlich der „Auswertung der qualitativen Datenerhebung“ (ebd., 133) kann den Ergebnissen der Darstellung Albers folgendes entnommen werden. Die „zwölf Fallstudien“ (ebd., 133), welche zur Beantwortung „inwieweit die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder abhängig sind von der Sprachkompetenz“ (ebd.), bilden die in der „quantitativen Erhebung gebildeten Subgruppen ab“ (ebd., 134). Die zwölf Fallstudien bestätigen laut Albers die

weitverbreitete Annahme, dass „sich der kindliche Spracherwerb durch eine enorme Variabilität auszeichnet“ (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 103; Szagun 2008, 6 zit. n. Albers 2009, 258). Aufgrund der „unterschiedlichen Entwicklungsverläufe“ (Albers 2009, 258) erscheint neben dem „Einsatz eines standardisierten Screenings“ eine „Feinanalyse sprachlicher Fähigkeiten“ (ebd.) im Sinne „linguistischen Gesprächsanalyse“ (ebd., 108) bedeutsam, um annähernd reliable Aussagen für den Einzelfall tätigen zu können. Außerdem konnte Albers einen Zusammenhang zwischen formalsprachlichen Qualitäten und der Qualität der Interaktion mit Hilfe der *Fallstudien* ermitteln (ebd., 259). „Während insgesamt zu verzeichnen ist, dass die Qualität und Komplexität sprachlicher Äußerungen mit den sprachlichen Kompetenzen der Gesprächsteilnehmer zunimmt, sind jedoch auch Kinder zu vergleichsweise längeren Äußerungen fähig, die im Sprachscreening als Risikokinder identifiziert wurden“ (ebd., 259).

In diesem Zusammenhang, sei das „Involvement des Kindes an einem Thema“ (ebd.) erwähnt, welches, so Albers, darauf hindeutet, dass ein großes Interesse und eine aktive Teilnahme an einem Gesprächsthema die „mittlere Äußerungslänge“ (ebd.) positiv beeinflussen kann. Ebenso konnte Albers feststellen, dass Kinder, die einen „hohen Beliebtheitsgrad in der Peergroup“ (ebd.) besitzen, öfter in die Situation geraten eine Spielsituation oder ein Gespräch zu initiieren (ebd.). „Die Tatsache, dass die sprachliche Qualität auch vom Interesse an einem Thema, Gegenstand oder Interaktionspartner abhängt, spricht vielmehr dafür, dass die pragmatisch-kommunikativen Defizite der Kinder zum Teil auch in den negativen Interaktionserfahrungen mit der Peergroup zu begründen sind“ (ebd.). Die Zurückweisung bei dem Versuch eines Kindes, sich der „Peergroup“ (ebd.) anzuschließen, kann „entweder dazu führen, nach mehrmaliger Zurückweisung und wiederholten Initiierungsversuchen den Widerstand der Peers zu überwinden oder sich den erwachsenen Bezugspersonen zuzuwenden“ (ebd.).

Eine weitere interessante Erkenntnis von Albers „Fallstudien“ (ebd., 137) ist, dass Kinder „mit einer anderen Familiensprache als Deutsch trotz der geringen formalsprachlichen Flexibilität in der Umgebungssprache über vielfältige Strategien verfügen, mit denen sie Gespräche aufrecht erhalten und somit aktiv sprachliche Strukturen in der Umwelt evozieren“ (ebd., 260).

Albers ist der Ansicht, dass die Pädagogin neben Intervention und Unterstützung des Kindes auch erkennen sollte, wann sie sich mit Interventionen besser zurückhält. Da es nicht automatisch bedeutet, dass Kinder, welche von der Peergroup Zurückweisung und von der Pädagogin Unterstützung erfahren, doch einen Zugang zu finden, diesen automatisch durch

die Intervention erhalten (ebd., 258). Gerade diese Interventionsmaßnahmen führen laut Albers oftmals zu einem „Abbruch der Peerinteraktion“ (ebd.).

7.3 Zur Einschätzung von „Sprachförderlichkeit“

Um der Frage nachgehen zu können, welche Aspekte in den „Kategorien“ von Albers als „förderlich“ angesehen werden, muss zuerst das Verständnis von Förderung vor dem theoretischen Hintergrund der Studie betrachtet werden, da Albers nicht explizit förderliche Aspekte beim Zweitspracherwerb untersucht. Wie schon erwähnt, wurde die Studie vor dem Hintergrund von Spracherwerbstheorien, sowie „der Perspektiven des Resilienzforschungsparadigmas“ (Albers 2009, 12) verfasst. Laut Wustmann (2006) wird die Zahl der Kinder, welche in modernen Gesellschaften mit „Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen“ (Wustmann 2006, 6 zit. n. Albers 2009, 93) aufwachsen, immer größer. „Die Entwicklung sogenannter ‚Risikokinder‘ (Laucht, Schmidt & Esser 2000, 97) zeichnet sich jedoch durch eine hohe Variabilität aus“ (Albers 2009, 93). Das bedeutet, dass viele Kinder trotz schwieriger Lebensbedingungen unauffällige Entwicklungsverläufe aufweisen (ebd.).

Der *Resilienzforschung* ist es nun ein Anliegen, Schutzfaktoren zu ermitteln, welche Kinder unter schwierigen Lebensbedingungen eine positive Entwicklung ermöglichen können (vgl. Yates et al. 2003, 243 zit. n. Albers 2009, 11). „Im Kontext der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, neben der Suche nach unterstützenden Faktoren für die Sprachentwicklung auch die Strategien derjenigen Kinder herauszuarbeiten, die trotz ungünstiger Voraussetzungen eine gute Sprachkompetenz entwickelt haben“ (Albers 2009, 94).

Neben Ansatz der Resilienzforschung stellt Albers (ebd., 17ff) die gängigen Spracherwerbstheorien („Nativistische Modellbildung“, „Kognitivistische Modellbildung“, „Sozial-interaktionistische Modellbildung“) dar. Seine Studie scheint er allerdings am ehesten im „Emergenzmodell des Spracherwerbs“ (ebd., 21f) anzusiedeln. Das „Emergenzmodell“ sieht den Spracherwerb als ein „interdependentes Zusammenwirken kognitiver, sozial-pragmatischer und aufmerksamkeitssteuernder Faktoren“ (ebd., 21). Diesem Ansatz zufolge ist es notwendig neben der Beobachtung der „Sprachverwendung“ des Kindes auch den „Kontext“, in welchem sich das Kind „Sprache aneignet“ zu untersuchen (ebd.). „Darüber hinaus wird die Sichtweise vom Kind als aktiver Gestalter des eigenen Lebens betont und gleichzeitig die Bedeutung des Lebensumfelds einbezogen“ (ebd., 12). Das Kind kann somit von den Personen in seiner Umwelt in seiner Entwicklung unterstützt werden und ist gleichzeitig auch gefordert aktiv mit zu tun.

Laut Albers ist es für eine „umfassende Analyse der sprachlichen Kompetenzen“ (ebd., 12) von großer Bedeutung neben den „sprachlichen Fähigkeiten“ auch den „sprachlichen Input“ (ebd.) in die Analyse miteinzubeziehen. Obwohl Albers in diesem Zusammenhang nicht explizit vom Interaktionspartner spricht, scheint für Albers der verbale Austausch mit einem Gegenüber beziehungsweise der Input, welcher an das sprachlernende Kind gerichtet ist, von Bedeutung zu sein.

Die „Analysekategorien“, welche Albers für die erhobenen „Audioaufnahmen“ (ebd., 102) einsetzte, erfassen nicht explizit sprachförderliche Aspekte. Albers analysierte die „natürlichen Gespräche“ mit Hilfe der *linguistischen Gesprächsanalyse* nach Brinker & Sager (2006), welche er um „spracherwerbsspezifische Kategorien“ erweiterte (Albers 2009, 14). Die *Analysekategorien*, welche bereits dargestellt wurden, geben dem Autor einen Rahmen, in welchem er die *natürlichen Gespräche* der Kinder analysieren kann. Es handelt sich bei den qualitativen Analysen jeweils um eine deskriptive *Fallstudie*, welche nicht explizit sprachförderliche Aspekte erfasst.

Dennoch lassen sich bei den *Analysekategorien* der „Mesoebene“ (ebd., 110) Merkmale erkennen, welchen ein sprachförderlicher Charakter inhärent erscheint. Albers erfasst im Zuge dieser „Analysekategorien“ (ebd.) unter anderem, ob das Kind in der Lage ist Gespräche zu initiieren. Demnach lautet eine „Analysekategorie“ „initiierende turns“ (ebd., 137). Anschließend daran ermöglicht die „Analysekategorie“ „respondierende turns“ (ebd.) die Erfassung sprachlicher Äußerungen, welche eine Reaktion auf eine Aussage darstellen. Bei beiden „Analysekategorien“ werden in den „Fallstudien“ „Fragen“ als Beispiele angeführt (ebd., 137f). Fragen haben vermutlich insofern einen „sprachförderlichen“ Charakter, als das ihnen ein starker Aufforderungscharakter gemein ist. Eine Person erwartet beim Stellen einer Frage im nächsten Moment zumindest eine Reaktion – verbal oder nonverbal.

Ein weiteres Merkmal, welches einen impliziten Aspekt von Sprachförderung beinhaltet, ist ein sogenannter „redirect“ (ebd., 113). Bei einem „redirect“ handelt es sich um ein Weiterleiten einer „Anfrage“ eines Kindes an einen Erwachsenen, durch eben diesen an ein anderes Kind, „damit sich eine Kind-Kind Interaktion etabliert“ (ebd., 68). Albers bezieht sich hier auf Schuele und Rice (1995). Neben Schuele und Rice (1995) spricht sich auch Lütje-Klose (1997) für die Strategie der „redirects“ aus, „welche im Rahmen der integrierten Sprachförderung darauf abzielen soll, dass die Kinder wirkungsvolle Sprachvorbilder für einander sein können“ (vgl. Lütje-Klose 1997, 310 zit. n. Albers 2009, 68). Albers wies in der Darstellung seiner „Gesprächsprofile“ (ebd., 134) „redirects“ (ebd., 113) nicht explizit aus.

Im folgenden Resümee der Analyse der Studie werden nochmals zentrale Angaben zur

Studie gemacht. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche „Kategorien“ auch für das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ interessant und lohnenswert erscheinen. Zudem werden fragwürdige beziehungsweise unklare Aspekte in der Studie angeführt.

7.4 Resümee der Studie von Albers (2009)

Albers setzte es sich in seiner Studie zum Ziel eine differenzierte Evaluation sprachlicher Kompetenzen von Kindern zu erstellen. Neben der quantitativen Erhebung von 314 Kindern in Form einer *Sprachstandserhebung* bestehend aus „zwei Untertests“ (Albers 2009, 94) erstellte der Autor von zwölf ausgewählten Kindern *Sprach- und Interaktionsprofile*.

Die umfassende Analyse sollte es Albers ermöglichen im Sinne der Resilienzforschung etwaige Schutzfaktoren für Kinder, welche unter ungünstigen, die Entwicklung möglicherweise erschwerenden Bedingungen aufwachsen müssen, zu ermitteln. Der Autor ist der Ansicht, dass Sprachförderung nur in einem ganzheitlichen Rahmen den Kindern tatsächlich eine Unterstützung bietet. Er ist der Ansicht, dass „die Ausgewogenheit zwischen sprachlicher Bildung und systematischer Sprachförderung im Kindergartenalltag ... im Sinne der möglichst effektiven elementarpädagogischen Prävention und Intervention am vielversprechendsten zu sein“ (ebd., 265) scheint.

Des Weiteren kommt Albers zu der Erkenntnis, dass in Zukunft verstärkt ein Augenmerk auf der „Diagnostik sprachlicher Kompetenzen“ sowie „Planung und Evaluation von Sprachfördermaßnahmen innerhalb der pädagogischen Einrichtung“ (ebd., 266) liegen wird. Der Autor merkt außerdem an, dass die Ergebnisse seiner Arbeit darauf hindeuten, dass „ein erfolgreicher Spracherwerbsprozess nicht nur von individuellen Faktoren, sondern auch in erheblichem Maße davon abhängig ist, welche Qualität des Inputs in der sprachlichen Umwelt verfügbar gemacht wird“ (ebd., 267).

Die Studie von Albers resümierend fällt auf, dass Albers bei der Erstellung der „Sprach- und Interaktionsprofile“ (ebd., 110) der ausgewählten zwölf Kinder ausschließlich Gespräche analysiert. Dies setzt voraus, dass es zumindest zwischen zwei Personen zu einer sprachlichen Interaktion kommt, welche zumindest aus einem „turn“ (ebd., 111) besteht. Sämtliche Äußerungen, welche Kinder oder auch pädagogisches Personal im Laufe eines Kindergartenalltags für sich selbst vor sich hin sprechen werden von Albers nicht erfasst. Des Weiteren lässt sich durch die ausschließliche Erfassung von „natürlichen Gesprächen“ (ebd., 103) vermuten, dass für Albers der Schlüssel für den Spracherwerb des Kindes nur über einen Interaktionspartner geht.

Hinsichtlich seiner eingesetzten *Analysekriterien* ist anzumerken, dass er einzelne in den *Fallstudien* dargestellte Aspekte nicht immer nachvollziehbar als Kategorie ausweist. Es ist demnach schwer eine *Analysekategorie* von einer Beschreibung sprachlicher Kompetenzen zu unterscheiden. Bei der Durchsicht der *Fallstudien* entstand der Eindruck, dass Albers die *Sprach- und Interaktionsprofile* eher in einer deskriptiven Form erstellte und die *Analysekategorien* mehr als stützenden Rahmen nutzte.

Im folgenden Abschnitt werden jene Analysekategorien aufgelistet, welche möglicherweise auch als „Kategorien“ für das Wiener Projekt lohnenswert und realisierbar erscheinen.

- Innerhalb der *Mesoebene* erscheinen *initiiierende* und *respondierende turns* in Form von Fragen und Imperativen als lohnenswert und realisierbar für das Wiener Projekt.
- Von der *Mikroebene* erscheinen *Mehrwortäußerungen* lohnenswert und realisierbar für das Wiener Projekt.

8 Versuch der Beantwortung der Forschungsfragen – Resümee der Analyse der vier ausgewählten Studien (Katharina Pfeiffer)

In diesem Kapitel werden alle vier Forschungsfragen der vorliegenden Diplomarbeit einer Beantwortung näher gebracht. Nach einer zusammenfassenden Darstellung der Studien werden die einzelnen Studien beziehungsweise deren Kategorien in Bezug zueinander gesetzt, um Unterschiede und Besonderheiten der ausgewählten Studien hervorzuheben. Dies erfolgt, um Anregungen für die Entwicklung eines Kategoriensystems zu bekommen, welches im Wiener Projekt eingesetzt wird.

Die Reihenfolge der Darstellung erfolgt in der gleichen Systematik wie die „Analyse der Studien“ (siehe Teil II der Diplomarbeit).

Sprachliches Verhalten kann aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden. Diese Tatsache spiegelt sich in den Studien, welche wir im Rahmen einer umfassenden Recherche auffinden konnten, wider. Auch die vier ausgewählten und analysierten Studien weisen eine große Bandbreite an „Kategorien“ zur Erfassung sprachlichen Verhaltens auf. Obwohl in allen vier Studien sprachliches Verhalten in Interaktionen erfasst wurde, erfolgte dies hinsichtlich unterschiedlicher Fragestellungen.

Das Datenmaterial, welches von den ausgewählten Studienautorinnen und Studienautoren gewonnen wurde, wurde mit Hilfe von verschiedenen Systematiken analysiert. Diese

Systematiken werden unterschiedlich benannt und auch die Begriffe werden zum Teil innerhalb der Studie nicht einheitlich verwendet (siehe *Exkurs* im Kapitel „Zur Auswahl der Studien“). Lengyel und Ricart Brede verwenden beispielsweise vorwiegend die Begriffe „Beobachtungsfelder“ (Lengyel 2009, 183) beziehungsweise „Beobachtungsaspekte“ (Ricart Brede 2011, 146) für ihr „Kategoriensystem“. König spricht meist von einem „Beobachtungsraster“ (König 2006, 176), während Albers den Begriff „Analyseebenen“ (Albers 2009, 110) verwendet. Im Rahmen unserer Diplomarbeit bezeichnen wir diese „Systematiken“ als „Kategoriensysteme“.

Wenn wir uns die „Kategoriensysteme“ der einzelnen Studien vor Augen führen, dann fällt zum einen auf, dass drei Studienautorinnen (Lengyel 2009; Ricart Brede 2011 und König 2006) mit einem vorgefertigten „Kategorienraster“ an die Auswertung ihres Datenmaterials herangegangen sind. Albers hingegen erstellte die Gesprächsprofile der Kinder in deskriptiver Form. Seine Analysekategorien basieren auf der „linguistischen Gesprächsanalyse“ nach Brinker & Sager (2006 zit. n. Albers 2009, 112) und stellen vermutlich einen „Analyserahmen“ dar. Die Kategorien der einzelnen Gesprächsprofile wurden von Albers allerdings induktiv erstellt.

Um die Schwerpunkte der ausgewählten Studien noch einmal in Erinnerung zu rufen, werden die vier Studien hinsichtlich ihres *Forschungsgegenstandes*, *Forschungsziels*, sowie der *theoretischen Anbindung* dargestellt.

- Lengyel (2009) erforschte in ihrer Studie die „sprachlich-kognitive Entwicklung“ (Lengyel 2009, 25) mehrsprachiger Kinder mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung. Ihre Daten basieren auf Situationen, welche im Kindergartenalltag beobachtet wurden. Neben Vygotskijs (2002 zit. n. Lengyel 2009, 24) Theorien stellen der Konstruktivismus (Kracht 2000, 138 zit. n. Lengyel 2009, 24) und der interaktionistische Ansatz von Karl Bühler (1982, Original 1934 zit. n. Lengyel 2009, 25), wesentliche Bezugstheorien dar (Lengyel 2009, 24f). Die Autorin untersucht den Zweitspracherwerbsprozess mit dem Ziel die sprachlich-kognitive Entwicklung zu erfassen, um darauf aufbauend „didaktische Konsequenzen“ für die „Sprachförderung in der Kita“ (ebd., 250) zu entwickeln. Das Ergebnis ihrer Studie ist, dass die von Lengyel erstellten Kategorien zur Erfassung der „sprachlich-kognitiven Entwicklung“ von mehrsprachigen Kindern „tauglich“ sind, um vor allem „in alltäglichen Kontexten in der Kita zu prüfen, welche Handlungen und Interaktionskonstellationen Dekontextualisierungsprozesse und die innere Auseinandersetzung mittels Sprache“ (Lengyel 2009, 245) voranzutreiben. Im Kapitel „Didaktische Konsequenzen“ (ebd.,

250) formuliert Lengyel explizit, dass sich „Scaffolding“ als „wichtiger Aspekt im Prozess der Sprachaneignung“ (ebd.) herausstellt.

- Ricart Brede fokussiert den sprachlichen Input der Sprachförderperson hinsichtlich der Qualität von „inszenierten Sprachfördersituationen“. Die Autorin untersucht ausschließlich Sprachfördersituationen mit Hilfe der Videografie. Freispielphasen und der Alltag im Kindergarten werden nicht untersucht. Die Zielgruppe der Sprachfördereinheiten sind Kinder, bei welchen Förderbedarf in der Erst- und/oder Zweitsprache vermutet wird. Der theoretische Hintergrund basiert auf Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb. Ricart Brede beschäftigt sich mit „Qualitätsmerkmalen“ der „sprachlichen Dimension“ von Sprachfördereinheiten. Ihr Ziel ist es „Informationen und Anhaltspunkte für die Konzeption weiterer Förderaktivitäten“ (Ricart Brede 2011, 225) bereitzustellen. Die Ergebnisse der Studie zeigen zum Teil ein „einseitiges Bild“ von Sprachfördereinheiten, weshalb Ricart Brede in erster Linie dafür plädiert Sprachfördereinheiten abwechslungsreich und ausgewogen hinsichtlich der von ihr formulierten „Bedingungsfaktoren“ (vgl. Ricart Brede 2011, 76) zu gestalten.
- König untersuchte Interaktionen zwischen *ErzieherIn* und Kind, um herauszufinden, ob „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (König 2006, 58) während des Kindergartenalltags stattfinden. Die Interaktionen wurden mit der Methode der Videografie erhoben. Die Autorin schreibt vor dem Hintergrund einer „ko-konstruktivistischen“ Sichtweise (König 2006, 35). Hinsichtlich der Ergebnisse kann bei Königs Studie festgehalten werden, dass es im Kindergartenalltag derzeit kaum zu „dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen“ (ebd., 58) kommt. Von den identifizierten „lang andauernden Interaktionen“ (ebd., 164) konnte König eine einzige Interaktion ermitteln, bei der ein „dialogisch-entwickelnder Interaktionsprozess“ (ebd., 58) zwischen der *ErzieherIn* und dem Kind zustande kommt. Die Autorin sieht den Grund dafür zumindest teilweise in dem Zeitumfang, welchen eine *ErzieherIn* im Alltag organisatorischen Arbeiten widmen muss.
- Albers (2009) untersucht die „sprachlich-kommunikativen Kompetenzen“ (ebd., 91) von Kindern beim Erst- und Zweitspracherwerb. Vor dem Hintergrund des „Emergenzmodells“ (ebd., 21) von Sprache erstellt Albers Gesprächsprofile ausgewählter Kinder mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung. Hinsichtlich der Zielsetzung möchte Albers „einen Beitrag zur Konzeptbildung der Diagnostik und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen leisten“ (ebd., 11). Albers bestätigt in seinem Ergebnisteil die verbreitete Vermutung (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002,

103; Szagun 2008, 6 zit. n. Albers 2009, 258), dass sich der „kindliche Spracherwerb durch eine enorme Variabilität auszeichnet“. Aufgrund der „unterschiedlichen Entwicklungsverläufe“ (Albers 2009, 258) erscheint neben „dem Einsatz eines standardisierten Screenings“ eine „Feinanalyse sprachlicher Fähigkeiten“ (ebd.) im Sinne einer „linguistischen Gesprächsanalyse“ (ebd., 108) bedeutsam, um annähernd reliable Aussagen für den Einzelfall tätigen zu können. Trotz der unterschiedlichen Entwicklungsverläufe ist der Autor der Ansicht, dass „der Besuch einer Kindertageseinrichtung in diesem Zusammenhang jedoch als Schutzfaktor für die sprachliche Entwicklung der Kinder“ (ebd., 132) gilt.

Gemeinsam ist allen vier ausgewählten Studien, dass die erhobenen Daten ausgewertet werden, um über die Bedeutung der Gestaltung von Interaktionen im Kindergarten nachzudenken.

- Ein weiterer interessanter Gesichtspunkt ist, dass hinsichtlich der theoretischen Bezugstheorien der Studien Ähnlichkeiten gefunden werden konnten. Lengyel (2009), Ricart Brede (2011) und König (2006) schreiben explizit vor dem Hintergrund „konstruktivistischer“ Theorien (vgl. Youniss 1994 zit. n. König 2006, 137). Ricart Brede (2011) und Albers (2009) widmen sich besonders linguistischen Merkmalen des Spracherwerbs. Weiters fällt auf, dass Lengyel (2009) explizit auf Vygotskijs Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ Bezug nimmt. Ricart Brede (2011) und König (2006) beziehen sich ebenfalls auf die „Zone der nächsten Entwicklung“, weisen dies aber nicht aus.
- Lengyel (2009) widmet sich dem Zusammenhang von Kognition und Sprache. Ihrer Ansicht nach, steht der Spracherwerb in engem Zusammenhang mit kognitiven Entwicklungsprozessen. Die Autorin schafft ein „Kategoriensystem“, um Entwicklungsprozesse zu erfassen, welche eine gewisse Hierarchie aufweisen. Sie erfasst unter anderem Strategien, welche das Kind beim Zweitspracherwerb einsetzt.
- Die Studie von König stellt eine Besonderheit hinsichtlich des Forschungsinteresses dar. König erfasst nicht „förderliche Aspekte“ für die sprachliche Entwicklung von Kindern, sondern legt den Fokus auf die Interaktion zwischen der *ErzieherIn* und dem Kind und darin vorkommenden „dialogisch-entwickelnden Denkprozessen“ (König 2006, 58).

Nach der Kurzdarstellung der ausgewählten Studien und der Anführung der Unterschiede und Besonderheiten werden nun die vier Forschungsfragen der vorliegenden Diplomarbeit einer Beantwortung näher gebracht.

8.1 Die Kategorien der analysierten Studien – Beantwortung der Forschungsfrage 1

Wenn wir resümierend der Frage nachgehen, mit Hilfe welcher Kategorien ausgewählte Autorinnen und Autoren in ihren empirischen Studien sprachliches Verhalten untersucht haben, können folgende Aussagen getroffen werden.

Die Fülle und Unterschiede der in den Studien verwendeten Systematiken brachte uns dazu eine Bündelung von Kategorien vorzunehmen. Im Zuge dieser Bündelung werden im folgenden Kapitel besonders jene „Kategoriengruppen“ dargestellt, die wir zusammenfassend „Sozialformen“, „Spielformen und Aktivitäten“ sowie „Sprechakte“, benannt haben. Grund dafür ist, dass diese Kategoriengruppen in allen ausgewählten Studien vorkommen.

8.1.1 Zusammenschau der Kategorien, die „Sozialformen“ erfassen

In drei der vier Studien werden „Interaktionskonstellationen“ (Lengyel 2009, 186) beziehungsweise „Sozialformen“ (Ricart Brede 2011, 124) und „Situationsformen“ (König 2006, 192) erfasst. Mit Hilfe dieser „Kategoriengruppen“ kann identifiziert werden, welche und wie viele Personen miteinander kommunizieren. Lengyel unterscheidet grundsätzlich in „Kind-Kind-Interaktionen“ und in „Erwachsenen-Kind-Interaktionen“ (Lengyel 2009, 186), welche sie wiederum in verschiedene Altersgruppen unterteilt. Ricart Brede (2011) und König (2006) identifizieren mit ihren „Kategorien“ eher die Gruppengröße. Die beiden Autorinnen verwenden unter anderem die „Kategorien“ „Gesamtgruppe“, „Kleingruppe“ und „Dyade“ (vgl. Brede 2009, 124; König 2006, 192). König erfasst welche und wie viele Personen miteinander interagieren in ihrem „Beobachtungsraster“ „Situationsform“ (König 2006, 192). Die „Situationsform S3“ „Dyade/ErzieherIn-Kind“ (König 2006, 192) weist im Ansatz eine Ähnlichkeit mit der Kategorie „Erwachsenen-Kind-Interaktion“ (Lengyel 2009, 186) auf. Auf welche Personen sich der Begriff „Dyade“ bei der Situationsform von König konkret bezieht, bleibt offen. Es könnten „Kind-Kind-Interaktionen“ (vgl. Lengyel 2009, 186) gemeint sein. Bei Ricart Brede (2011) gilt es zu beachten, dass die „Kategorie“ „Gesamtgruppe“ nur die Kinder einer „Sprachfördergruppe“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 6), „in etwa vier bis acht Kinder“ (ebd., Anhang 2, 6), umfasst und deswegen nicht mit der „Gesamtgruppe“ nach Königs Verständnis gleichzusetzen ist. Albers erwähnt

Interaktionskonstellationen implizit im Zuge der „linguistischen Gesprächsanalyse“ (Albers 2009, 109).

8.1.2 Zusammenschau der Kategorien die „Spielformen und Aktivitäten“ erfassen

In drei der vier analysierten Publikationen (Lengyel 2009; Ricart Brede 2011; König 2006) werden „Aktivitäten“ erfasst. Unter dem Begriff „Aktivitäten“ werden beispielsweise „Spielaktivitäten“ (Lengyel 2009, 184) und andere „Aktivitäten“ verstanden, welche im Laufe eines Kindergartenalltags vorwiegend durchgeführt werden. Lengyel (2009) und Ricart Brede (2011) bezeichnen diese „Kategorie“ explizit als „Aktivitäten“. Eine starke Ähnlichkeit zur „Kategorie“ „Aktivität“ (Lengyel 2009; Ricart Brede 2011) weist die von König (2006) bezeichnete Kategorie „Handlungsformen“ (ebd., 193) auf. König untersucht in ihrer Studie in welchen „Handlungsformen“ sprachliche Äußerungen auftreten. Während König mit Hilfe von „Handlungsformen“ den gesamten Kindergartenalltag erfasst, beschränkt sich Lengyel (2009) in ihrer Studie vorwiegend auf „Spielformen“ (Lengyel 2009, 184) und Ricart Brede (2011) hauptsächlich auf die „Sprachfördereinheiten“ (Ricart Brede 2011, 112). Allen drei Autorinnen ist das Vorkommen der Kategorie „Literacy-Aktivitäten“ (Lengyel 2009, 184, Ricart Brede 2011, 124 König 2006, 193) in unterschiedlichen Bezeichnungen gemein⁵⁴.

Die Kategorien „Gespräch“⁵⁵ und „Sonstiges“ kommen ebenfalls in drei Studien vor und finden sich zumeist in der „Kategoriengruppe“ „Spielformen und Aktivitäten“. Hierbei fällt auf, dass die „Kategorie“ „Gespräch“ bei Lengyel (2009) und König (2006) dem „sozialen Rahmen“ (Lengyel 2009, 184) beziehungsweise der „Handlungsform“ (König 2006, 193) zugeordnet ist. Während Ricart Brede (2011) die „Kategorie“ „Gespräch“ dem „Beobachtungsaspekt“ „Sprachbereich“ (Ricart Brede 2011, 124) zuordnet.

Albers erwähnt die „Kategorie“ „Aktivitäten“ nicht explizit. Im Rahmen der „linguistischen Gesprächsanalyse“ (Albers 2006, 109) führt er an gewissen Stellen „Aktivitäten“ wie beispielsweise „Stuhlkreis“ (ebd., 239) als ergänzende Information an. Bei der Studie von Ricart Brede (2011) ist besonders das Item „Begrüßung/Verabschiedung“ im Beobachtungsbereich „Aktivität“ (Ricart Brede 2011, 124) von Interesse, da dieses Item eine sogenannte „Rahmenaktivität“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 2) erfasst. Die „Kategorie“ dient, so Ricart Brede (ebd.) der präziseren Erfassung von „Aktivitäten“.

⁵⁴ Literacy-Aktivitäten umfassen bei Lengyel „Lesen, Vorlesen, Bilderbuch ansehen, Kritzelbriefe, Schreiben“ (Lengyel 2009, 171). Bei Ricart Brede gibt es die Items „Lied/Vers“ und „Arbeit mit Text/Bild“ (Ricart Brede 2011, 124). König erfasst die Handlungsformen „(Bilder-) Buchbetrachtung“ (König 2006, 193).

⁵⁵ Lengyel bezeichnet ein Item „Gespräche“ (Lengyel 2009, 171). Ricart Brede entwickelte das Item „mündliche Kommunikation“ (Ricart Brede 2011, 124). Laut Handbuch versteht sie darunter „Gespräche“ (ebd., Anhang 2, 5). König nennt dieses Item „Gespräch ohne Spiel und Beschäftigungsgegenstand“ (König 2006, 193).

In der Studie von König (2006) fällt auf, dass im Rahmen des „Beobachtungsaspekts Handlungsform“ (König 2006, 193) die letzten beiden Items keine speziellen „Handlungsformen“ erfassen, sondern „Ungeplante/spontan sich entwickelnde Aktivitäten“ und „Geplante/bewusst vorbereitete Aktivitäten“ (ebd., 193). Dies erscheint interessant, da sich diese Unterscheidung auch in den Studien von Lengyel (2009) und Ricart Brede (2011) implizit zeigt. Lengyel (2009) unterscheidet nicht explizit „ungeplante und geplante Aktivitäten“ (König 2006, 193). Das ist insofern nachvollziehbar, da sie den Fokus auf die „sprachlich-kognitive Entwicklung“ (Lengyel 2009, 25) des Kindes legt. Ricart Brede (2011) fokussiert in ihrer Studie speziell „Sprachfördereinheiten“ (Ricart Brede 2011, 112), in welchen unserer Meinung nach davon auszugehen ist, dass die Sprachförderperson „geplante Aktivitäten“ durchführt (vgl. Ricart Brede 2011).

8.1.3 Zusammenschau der Kategorien, die „Sprechakte“ erfassen

Alle vier Autorinnen und Autoren thematisieren zumindest in ihren theoretischen Ausführungen die Begriffe „Sprechakte“ und „Sprechhandlungen“. Darin schreiben die Autorinnen und Autoren über sogenannte „Handlungsmuster“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986 zit. n. Lengyel 2009, 94) wie beispielsweise „vortragen, berichten, begründen“ (ebd., 94). Lengyel (2009) erfasst verschiedene Arten von „Sprechhandlungen“ jedoch nicht explizit. Sie ordnet „die entwickelnde Diskurskompetenz ... vor dem Hintergrund der kindlichen Entwicklung“ (Lengyel 2009, 95) ein und konkretisiert dies mit den Dekontextualisierungsprozessen. Dies bedeutet, dass der Einsatz verschiedener Sprechhandlungen besonders in der Entwicklung von Dekontextualisierungsprozessen des Kindes stattfindet (ebd., 95).

Ricart Brede (2011) modifizierte in ihren „Kategorien“ unter anderem die „Sprachhandlungstypen“⁵⁶ von Gogolin u. a. (2007, 103 zit. n. Ricart Brede 2011, 122), welche sich im „Beobachtungsaspekt Sprachbereiche“ wiederfinden lassen. Außerdem analysiert Ricart Brede (2011) die „semantische Beschaffenheit“ (Ricart Brede 2011, 146) von Äußerungen mit Hilfe von „Kategorien“, welche sie von Hoff-Ginsberg (1986, 156f zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 25) übernahm. Diese weisen unserer Ansicht nach eine Ähnlichkeit zu „Sprechakten“ auf. Darunter werden beispielsweise „Aufforderungen“, „Fragen“, „Reaktionen“, „Antworten auf kindliche Fragen“ (ebd.) verstanden.

Auch bei König (2006) liegt die Vermutung nahe, dass die „Items“ ihrer „Komplexe“ (König 2006, 158) eine Ähnlichkeit zu sogenannten „Sprechakten“ aufweisen. In den „Komplexen“

⁵⁶ Auf die Unterscheidung von „Sprechhandlungstypen“ und „Sprachhandlungstypen“ (vgl. Lengyel 2009, 94) kann im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit nicht näher eingegangen werden.

finden sich „Items“ wie zum Beispiel „Fragen, Erklären, Aufforderungen, Hinweise, Kommentare“ (König 2006, 185ff).

Albers verwendet in seiner Studie explizit den Begriff „Sprechakt“ (Albers 2009, 111) allerdings versucht er im Zuge der „linguistischen Gesprächsanalyse“ „sprechaktinterne Elemente“ (ebd., 111) zu erfassen. Durch die Analyse der Gespräche untersucht er beispielsweise „Fragen“, „Antworten“, „Witze“, „Namen“ und „Aufforderungen“ (ebd., 136ff).

Betrachtet man die Studien resümierend hinsichtlich ihrer Ausführungen zu „Sprechakten“ und „Sprechhandlungen“ so wird deutlich, dass alle Autorinnen und Autoren diesen eine gewisse Relevanz für die Erfassung sprachlichen Verhaltens beimessen. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass Sprache „pragmatisch“ eingesetzt wird (vgl. Hörisch 2005, 271). Austin, der Verfasser des Buches „How to do things with words“ gilt als Begründer der „Sprachpragmatik“ (Austin 1962 zit. n. Hörisch 2005, 271). Austin geht, so Hörisch (ebd.) davon aus, dass „Satzäußerungen ... nicht nur einen propositionalen Gehalt (also eine Information über Sachverhalte) sondern auch eine ‚illokutionäre Dimension‘ (vom lateinischen ‚ille‘: dies da, ‚loquitur‘, wird gesprochen) [haben, Anm.d.V.]: sie konstituieren als Äußerung einen Sachverhalt, sie sind eine Handlung, man tut etwas, mitunter gar etwas ganz Entscheidendes, wenn man spricht, man agiert sprechend, man vollzieht einen Sprechakt“ (ebd.). Insofern erscheinen jene Kategorien, die sogenannte „Sprechakte“ erfassen, sinnvoll, um sprachliches Verhalten zu spezifizieren.

8.2 Ergebnisse der Studien, die „sprachförderliches Verhalten“ benennen – Beantwortung der Forschungsfrage 3 (Caroline Scherzer)

Geht man resümierend der Frage nach, welches Verhalten die ausgewählten Autorinnen und Autoren angesichts der Ergebnisse ihrer Studien als „förderlich“ für den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen beschreiben, so lässt sich feststellen, dass diese vielfältig sind. Die Untersuchungsergebnisse, die mittels des Einsatzes eines „Kategoriensystems“ generiert wurden, lassen lediglich Annahmen darüber zu, welche Verhaltensweisen von den Autorinnen und Autoren als förderlich für den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Erst- und Zweitsprache angesehen werden. Diese werden im folgenden Abschnitt resümierend dargestellt.

Ricart Brede geht davon aus, dass ein Zusammenwirken ihrer genannten „Bedingungsfaktoren“ zu beachten sei, um sprachförderliche Effekte zu erzielen. Sie betont des Weiteren, dass es zudem wichtig sei, dass die sprachfördernde Person ihr

Sprachverhalten reflektiert und ihr Wissen über Spracherwerbsprozesse gezielt einsetzt, um die Kinder beim Spracherwerbsprozess zu unterstützen (Ricart Brede 2011, 198).

Auch Lengyel (2009) kommt zum Ergebnis, dass eine individuelle Zuwendung essenziell für die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbsprozesses ist. Entscheidend ist für Lengyel (2009, 245) hinsichtlich der Förderung sprachlicher Kompetenzen, die Erfassung von Handlungen und Interaktionskonstellationen, welche „Dekontextualisierungsprozesse und die innere Auseinandersetzung mittels Sprache vorantreiben“. Lengyel geht davon aus, dass die kognitive Entwicklung des Kindes beachtet werden muss, da diese mit der sprachlichen Entwicklung verbunden ist (Lengyel 2009, 245). Lengyel betont besonders die Rolle von Scaffolding für den Spracherwerbsprozess (ebd., 250).

König (2006) macht in der Darstellung ihrer Studie keine expliziten Angaben darüber, welches Verhalten ihrer Ansicht nach als sprachförderlich angesehen wird. Es lässt sich bei König vermuten, dass eine „dialogisch-entwickelnde Interaktion“ (König 2006, 164) für die Sprachentwicklung von Bedeutung ist, da in *dialogisch-entwickelnden Interaktionen* von der Pädagogin und dem Kind Problemstellungen dialogisch ausgehandelt werden. König sieht in *dialogisch-entwickelnden Interaktionen* die Chance, dass sich die pädagogische Bezugsperson dem Denken des Kindes annähert und das Kind mit Hilfe von Unterstützungsleistungen, wie *Scaffolding* und *guided participation* (vgl. Rogoff 1990 zit. n. König 2006, 146) bei seiner Entwicklung begleitet und im besten Fall auch fördert.

Albers (2009) legt ebenfalls keinen expliziten Fokus auf die Erfassung von sprachförderlichem Verhalten. Im Zuge der von ihm durchgeführten Gesprächsanalyse „natürlicher Gespräche“ (Albers 2009, 14) von Kindern, erfasst er unter anderem „initiiierende turns“ (ebd., 137f) welchen er sprachförderlichen Charakter zuschreibt. Des Weiteren sieht er in den sogenannten „redirects“ (ebd., 68) eine Möglichkeit, „welche im Rahmen der integrierten Sprachförderung darauf abzielen soll, dass die Kinder wirkungsvolle Sprachvorbilder für einander sein können“ (vgl. Lütje-Lose 1997, 310 zit. n. Albers 2009, 68). Bei einem *Redirect* so Albers, wird eine Anfrage eines Kindes an einen Erwachsenen, an ein anderes Kind weitergeleitet, damit es zu einer Peerinteraktion kommen kann, in welcher Albers einen besonderen Faktor für die sprachliche Entwicklung der Kinder sieht.

8.3 Kategorien, die „sprachförderliches Verhalten“ erfassen – Beantwortung der Forschungsfrage 2 (Caroline Scherzer)

Zieht man Resümee über alle vier ausgewählten Studien hinsichtlich der Frage, welche Kategorien „sprachförderliches“ Verhalten erfassen, so fällt auf, dass die Autoren keine Kategorien erstellt haben, die per se „sprachförderliches“ Verhalten erfassen.

Lengyel (2009), Ricart Brede (2011) und Albers (2009) formulieren in ihren Zielsetzungen den Wunsch einen Beitrag zur Optimierung von Sprachförderung zu leisten. Königs Anliegen ist es, Entwicklungsprozesse zu erfassen, die auf „Dialogen“ basieren (König 2006). Insofern legt die Autorin keinen Fokus auf die Erfassung von sprachförderlichem Verhalten. Ricart Brede erfasst mit ihren Kategorien sogenannte „Bedingungsfaktoren“ (Ricart Brede 2011, 76), die zusammenwirken müssen, um „Sprachförderung“ zu ermöglichen. König (2006) und Lengyel (2009) versuchen „Scaffolding“ zu erfassen. „Scaffolding“ beziehungsweise das Agieren in der „Zone der nächsten Entwicklung“ sei, den Autorinnen zufolge sprachförderlich. Allerdings merken Lengyel (2009) und König (2006, 90) an, dass Scaffolding schwer zu erfassen ist. In der Studie von Albers (2009) lassen sich keine Angaben darüber finden, welche Kategorien seiner Meinung nach sprachförderliches Verhalten erfassen. Demzufolge ist „Scaffolding“ die einzige Kategorie, die explizit „sprachförderliche“ Interaktionen zu erfassen versucht. Die anderen Kategorien der Autorinnen und Autoren zielen primär auf die Untersuchung von verschiedenen Faktoren und deren Zusammenspiel, ab um „Sprachförderung“ zu erfassen. Dabei stützen sich die Autorinnen und Autoren auf wissenschaftliche Fachliteratur und empirische Studien.

Der Versuch der Beantwortung der ersten drei Forschungsfragen führt zum Versuch der Beantwortung der vierten Forschungsfrage. Im Hinblick auf das Wiener Projekt werden im nächsten Kapitel jene Kategorien dargestellt, welche „lohnenswert und realisierbar“ (Forschungsfrage 4) erscheinen.

8.4 Kategorienauswahl für das Wiener Projekt – Beantwortung der Forschungsfrage 4 (Caroline Scherzer)

Da in den Studien jeweils andere Schwerpunkte gesetzt wurden, sollen nun jene „Kategorien“ aus den einzelnen Studien angeführt werden, die für das Wiener Projekt lohnenswert und realisierbar erscheinen (Forschungsfrage 4). Das bedeutet, dass neben der inhaltlichen Ausrichtung und Struktur der vorliegenden Daten auch die wissenschaftlichen Anforderungen des Wiener Projekts Berücksichtigung bei der Auswahl der Kategorien

finden. Es genügt somit nicht, dass gewisse Aspekte interessant für eine genauere Untersuchung wären. Diese Aspekte müssen auch mit dem vorliegenden Datenkorpus in einem realistischen Zeitumfang zu untersuchen sein. Es muss festgehalten werden, dass die Erfassung von sprachlichen Merkmalen, die explizit von den ausgewählten Autorinnen und Autoren als „sprachförderlich“ benannt wurden, im Rahmen des Wiener Projekts in diesem Schritt der Datenauswertung keine Berücksichtigung finden.

Ziel war es, jene Kategorien auszuwählen, welche für das Wiener Projekt im Hinblick auf die Erfassung sprachlicher Interaktionen lohnenswert und realisierbar erschienen. In jedem Fall erscheinen die bereits dargestellten Kategoriengruppen „Sozialformen“, „Spielformen und Aktivitäten“ sowie „Sprechakte“ (Kapitel 8.1) lohnenswert und realisierbar. In einem nächsten Schritt werden jene Kategorien der ausgewählten Studien dargestellt, die im Wiener Projekt Anwendung finden könnten. Es kann sein, dass nicht alle Kategorien, welche in den nächsten Absätzen angeführt werden, auch im Rahmen des Kategoriensystems des Wiener Projekts eingesetzt werden. Die Entscheidung über die Kategorien wurde in Absprache mit der Projektleitung getroffen. Aus diesem Grund werden nach der Darstellung der Kategorien jene Kategorien angeführt, die tatsächlich ausgewählt wurden.

- In der Studie von Lengyel (2009) erscheinen die „Kategorien“ „Konstruktionsspiel“, „Parallelspiel“, „Regelspiel“, „Rollenspiel“, „Literacy-Aktivität“, „Gespräch“ und „Sonstiges“ aus dem Bereich „sozialer Kontext“ (Lengyel 2009, 171) lohnenswert und realisierbar. Des Weiteren sind die „Kategorien“ „Frage“, „Sprachspiel“ und „Code-Switching“ (ebd., 176) aus dem Bereich „Metasprachliche Strategien“ (ebd., 175) interessant. Die „Kategorien“ im Bereich des „egozentrischen Sprechens“ (ebd., 177) erscheinen brauchbar. Da Lengyel (2009) anmerkt, dass die in diesem Bereich genannten „Kategorien“ „nicht immer trennscharf abgegrenzt werden konnten“ (ebd., 242f), erscheint aus unserer Sicht eine weitere Differenzierung nicht brauchbar. Bei Lengyel (2009) sind zudem die „Interaktionskonstellationen“ (ebd., 186) von Interesse, da in „Erwachsenen-Kind-Interaktionen“ und „Kind-Kind-Interaktionen“ (ebd.) unterschieden wird.

Tatsächlich ausgewählt wurden folgende Kategorien für das Wiener Projekt: „Literacy-Aktivität“, „Sonstiges“, „Frage“, „Sprachspiel“, „Code-Switching“, „Egozentrisches Sprechen“, „Erwachsenen-Kind-Interaktionen“ und „Kind-Kind-Interaktionen“.

- In der Studie von Ricart Brede (2011) erscheinen folgende ausgewählte „Items“ „Begrüßung/Verabschiedung“, „Lied/Vers“, „Arbeit mit Text/Bild“ sowie „mündliche Kommunikation“ und „Sonstiges“ interessant für das Projekt „Spracherwerb und

lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. Realisierbar für das Wiener Projekt erscheint die Erfassung der „Gesamtgruppe“, „Partner-/Kleingruppenarbeit“ sowie „Einzelarbeit“ (Ricart Brede 2011, 124). Weiters scheinen die „Items“ „Gespräch“, „Erklären“, „Erzählen“ und „Vorlesen/Rezitieren“ aus dem „Beobachtungsaspekt Sprachbereiche“ (ebd., 124) lohnenswert und realisierbar. Das „Qualitätsmerkmal“ „Quantität“ mit den „Indikatoren“ „Umfang und Komplexität“ erscheint interessant, aufgrund der vorhandenen Ressourcen im Projekt, ist es leider nicht möglich, dieses „Qualitätsmerkmal“ in Anlehnung an das Vorgehen Ricart Bredes (2011) zu erfassen. Es ist ein interessanter Aspekt im Rahmen eines Kategoriensystems zur Erfassung sprachlichen Verhaltens sowohl „Umfang als auch Komplexität“ von Äußerungen zu erfassen. Des Weiteren scheinen die „Kategorien“ „Ja-/Nein-Frage“, „W-Frage“, „Imperativ“, „Interjektion“, sowie „Nicht-Satz“ im „Qualitätsmerkmal“ „Beschaffenheit“ (Ricart Brede 2011, 146) lohnenswert und realisierbar.

Tatsächlich ausgewählt wurden folgende Kategorien für das Wiener Projekt: „Begrüßung/Verabschiedung“, „Lied/Vers“, „Arbeit mit Text/Bild“, „Sonstiges“, „Gesamtgruppe“, „Partner-/Kleingruppenarbeit“, „Einzelarbeit“, „Erklären“, „Erzählen“, „Vorlesen/Rezitieren“, „Ja-/Nein-Frage“, „W-Frage“ und „Nicht-Satz“.

- In der Studie von König (2006) erscheinen die folgenden „Items“ „Gesamtgruppe“, „Kleingruppe“ sowie „Dyade/ErzieherIn – Kind“ (König 2006, 192) aus dem „Komplex“ „Situationsform“ (ebd.) brauchbar für das Wiener Projekt. Des Weiteren könnten die „Items“ „Fiktionsspiel/Rollenspiel“, „Konstruieren-technisch“, „Gestalten-künstlerisch“, „Hauswirtschaftliche Tätigkeit, Kochen/Essen“, „Regelspiel“, „Körper und Bewegung“, „(Bilder-)Buchbetrachtung“, „Computer“, „Gespräche ohne Spiel und Beschäftigungsgegenstand“, „Pflegerische Tätigkeit z.B. Anziehen, Hände waschen“, „Sonstiges“, „Ungeplante/spontan sich entwickelnde Aktivitäten“, „Geplante/bewusst vorbereitete Aktivitäten“ (ebd., 193) aus der „Kategorie“ „Handlungsform“ (ebd.) von Interesse für das Wiener Projekt sein. Aufgrund der Besonderheit der Studie von König (2006) können aus Königs formulierten „Komplexen“ und „Items“ nur Anregungen aus bestimmten „Items“ entnommen werden, da König ihre „Items“ so formuliert, dass damit (non-)verbale Handlungen beschrieben werden. Aus diesem Grund erscheint es nicht günstig spezielle „Items“ von ihr genau demselben Wortlaut für das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ zu übernehmen. Da die von König formulierten „Komplexe“ und „Items“ (ebd., 185) – wie bereits erwähnt – eine Ähnlichkeit zu „Sprechakten“ aufweisen, erscheinen

besonders jene „Items“ interessant, welche „W-Fragen“, „geschlossene Fragen“, „erklären“, „hinweisen“ und „kommentieren“ (ebd., 185) beinhalten.

Tatsächlich ausgewählt wurden folgende Kategorien für das Wiener Projekt: „Dyade/ErzieherIn – Kind“, „Gesamtgruppe“, „Kleingruppe“, „Sonstiges“, „Ungeplante/spontan sich entwickelnde Aktivitäten“, „Geplante/bewusst vorbereitete Aktivitäten“, „W-Fragen und geschlossene Fragen“, „erklären“, „hinweisen“ und „kommentieren“.

- Da Albers (2009, 109) mit der „linguistischen Gesprächsanalyse“ „deskriptive Gesprächsprofile“ (ebd.) erstellt, weisen seine „Analysekategorien“ (ebd., 110) qualitativ-interpretative Züge auf. Da wir im Wiener Projekt ein quantitativ angelegtes Auswertungssystem anstreben, können aus der Studie von Albers nur Anregungen aus seinen „Analyseebenen“ (ebd., 110) entnommen werden. Folgende Aspekte seiner Analyse scheinen interessant und realisierbar zu sein. Albers erfasst „turns“ wie beispielsweise „Fragen“, „Antworten“, „Witze“ und „Namen“ (ebd., 137). Weiters erhebt der Autor „Sprecherwechsel“ (ebd., 138) auf der „Mesoebene“. Interessant und brauchbar erscheint für das Wiener Projekt die Erfassung von „Mehrwortäußerungen“ auf der „Mikroebene“ (ebd., 139).

Tatsächlich ausgewählt wurden folgende Kategorien für das Wiener Projekt: „Fragen“, „Antworten“, „Witze“, „Namen“ und „Sprecherwechsel“.

Die Anregungen aus den Studien, welche eben dargestellt wurden, dienen nun weiterführend den Überlegungen zur Entwicklung des „Kategoriensystems“ im Rahmen des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. Die ausgewählten Kategorien stellen das Ergebnis der Analyse der Studien dar. In Teil III der vorliegenden Diplomarbeit werden neben den ausgewählten Kategorien auch die wissenschaftlichen Anforderungen, die Ressourcen und die Besonderheiten des Datenkorpus des Wiener Projekts bei der Entwicklung des Kategoriensystems berücksichtigt.

TEIL III: Zur Entwicklung des Kategoriensystems

9. Das Kategoriensystem des Wiener Projekts (Caroline Scherzer)

Im folgenden Kapitel wird die Entwicklung des Kategoriensystems, welches im Wiener Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ Anwendung findet, dargestellt und erläutert. Dieses Kategoriensystem wurde eigens für das Wiener Projekt basierend auf der Analyse der ausgewählten Studien entwickelt. Zuerst wird die Methode der Entwicklung des Kategoriensystems erläutert. Danach wird der Kodierungsvorgang ausgewiesen. Anschließend werden die Kategoriengruppen und die einzelnen Kategorien beschrieben und begründet.

9.1 Zur Methode der Entwicklung des Kategoriensystems

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, nahmen wir im Winter- und Sommersemester 2010/2011 am Seminar „Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung I und II“ teil. Das Seminar fand begleitend zum Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ statt. Durch unsere Mitarbeit bei der Datenerhebung der Videos sowie der Teilnahme an den Besprechungen der YCO-Gruppe⁵⁷ bekamen wir einen umfangreichen Einblick in das Datenmaterial. Da wir den Wunsch hatten das empirische Material des Projekts in unsere Diplomarbeit miteinzubeziehen, stellte sich die Frage, wie das Material ausgewertet werden könnte.

Aufgrund der Notwendigkeit ein Auswertungssystem für die videoerhobenen Daten beziehungsweise deren Transkriptionen zu entwickeln, ergab sich für uns eine enge Zusammenarbeit mit der Projektleitung, insbesondere mit Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, Mag. Regina Studener-Kuras und der Studienassistentin Valentina Bruns BA.

Ziel war es, ein Kategoriensystem zu entwickeln, welches die Erfassung sprachlicher Äußerungen sämtlicher Personen im Kindergarten ermöglicht. Dieses Kategoriensystem sollte eine Darstellung von sprachlichen Äußerungen in Form einer Partitur sein.

Die Entwicklung des Kategoriensystems erforderte ein komparatistisches und ein konstruierendes Vorgehen. Einerseits wurden aktuelle Studien als Grundlage für die Entwicklung von Kategorien mithilfe einer hermeneutischen Vorgehensweise analysiert, um Anregungen für das Wiener Projekt zu erhalten. Andererseits erfolgte eine

⁵⁷ Genauere Informationen zur Methode der Young Child Observation finden sich im Kapitel 1 „Anbindung des

Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen des Wiener Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (siehe auch Kapitel 2 der vorliegenden Diplomarbeit). Im Rahmen der begleitend zum Wiener Forschungsprojekt angelegten Seminare „Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung I und II“ erhielten wir einen Einblick in das interdisziplinär angelegte Projekt und dessen Forschungsfragen. Die leitende Forschungsfrage des Projekts lautet:

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

Im Zuge des Verfassens der vorliegenden Diplomarbeit erfolgte eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen des Wiener Projekts in der Form einer Teilnahme am Diplomandinnen-Seminar und am Seminar, welches weiterführend begleitend zum Projekt angeboten wurde. Des Weiteren nahmen wir an Besprechungen mit den zuständigen Projektmitarbeiterinnen teil. Zusätzlich sichteten wir die Videos eines Projektkindes, um einen Einblick in die Besonderheiten des Videomaterials zu erhalten. Da wir als erweiterte YCO-Gruppe an Besprechungen der YCO-Protokolle teilnahmen, entstand die Idee, auch diese Protokolle mithilfe des Kategoriensystems auszuwerten. Nach der Beschäftigung mit den Protokollen und der Sichtung der Videos entstand ein erster Eindruck, welcher uns annehmen ließ, dass die unterschiedliche Form der Datenerhebung möglicherweise Einfluss auf die untersuchten Kinder und deren sprachliches Verhalten hat. Um diesen Eindruck nachzugehen, sollten mithilfe des Kategoriensystems sowohl die videobasierten Daten als auch die YCO-Protokolle analysiert werden können.

Im Rahmen des komparatistischen Vorgehens erfolgte in einem ersten Schritt eine Recherche und Sichtung von Studien, in denen sprachliches Verhalten beim Erst- und Zweitspracherwerb im Vorschulalter sowie Sprachförderung untersucht wurde. Anschließend wählten wir vier Studien aus (siehe auch Kapitel: Zur Auswahl der Studien), die eine thematische Nähe zum Wiener Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ versprachen und analysierten diese (siehe Teil II der Diplomarbeit). Zudem erfolgte eine Auseinandersetzung mit linguistischer Fachliteratur zum Thema „Sprechakttheorie“ (vgl. Deppermann 2008, Hörisch 2005, Hindelang 1982, Ehlich/Rehbein 1983, Schanz 1983).

In einem nächsten Schritt legten wir der Projektleitung eine erste Auswahl an „Kategorien“ vor, die „lohnenswert und realisierbar“ für das Wiener Projekt erschienen (siehe Kapitel 8.5). Dieser erste Vorschlag verschiedener Kategorien wurde von uns in Form eines Kodierungsbogens der Projektleitung vorgestellt. Der Kodierungsbogen wurde mit der Projektleitung besprochen und danach ein Kodierungshandbuch verfasst. Darauf folgten erste Probekodierungen, die von den Studierenden des begleitenden Seminars vorgenommen wurden. Parallel dazu wurde ein Online-Diskussionsforum eingesetzt, in welchem Fragen zu den Kategorien und zum Kodierungsvorgang gepostet werden konnten. Offene Fragen wurden im Seminar diskutiert. Dies führte auch zur Entwicklung neuer Kategorien.

Durch diesen Prozess entstand das aktuelle Kategoriensystem des Wiener Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, welches im Anschluss dargestellt wird. Zuerst soll jedoch der Kodierungsvorgang im Allgemeinen erläutert werden, um anschließend das Kategoriensystem und die einzelnen Kategorien nachvollziehen zu können.

9.2 Der Kodierungsvorgang

In diesem Kapitel wird die Anwendung des Kategoriensystems des Wiener Projekts beschrieben und der Kodierungsbogen erläutert.

9.2.1 Zur Kodierung

„Kodieren“ im Verständnis des Wiener Projekts bedeutet, dass sämtliche transkribierten sprachlichen Äußerungen aus dem videobasierten Datenmaterial Kategorien zugeordnet werden. Sprachliche Äußerungen werden im Wiener Projekt als „Sinneinheiten“ beziehungsweise „Sprechakte“ bezeichnet. Unter einer „Sinneinheit“ wird im Wiener Projekt die kleinste Untersuchungseinheit verstanden. Der Begriff wird synonym mit dem linguistischen Begriff „Sprechakt“ verwendet. In der Linguistik werden darunter „elementare Einheiten der Kommunikation“ verstanden, die weniger komplex sind als ein Gesprächsschritt (Turn)“ (Brinker/Sager 1989, 63). Unter einem „Sprechakt“ werden in der linguistischen Fachliteratur beispielsweise „auffordern, bitten, raten, versprechen“ (ebd., 16) verstanden, also Kommunikationseinheiten, in denen kommunikativer „Sinn“ zwischen den Gesprächspartnern hergestellt wird.

Eine sprachliche Äußerung kann mehrere „Sinneinheiten/Sprechakte“ umfassen. Unter einer „Sinneinheit“ werden im Wiener Projekt sprachliche Äußerungen verstanden, „die eine

Funktion inne haben“. Die Länge und die Grammatik werden hierbei nicht berücksichtigt. Der Vorgang, der Zuordnung der „Sinneinheiten“ zu den Kategorien, soll im Folgenden erläutert werden. Des Weiteren werden Angaben zum Kodierungsbogen, auf welchem die Zuordnungen abgebildet werden, dargestellt.

Da es sich bei der Auswertungssystematik des Wiener Projekts um ein Kategoriensystem handelt und nicht um ein Indexsystem, erfolgt zu jeder Kategoriengruppe⁵⁸ eine Zuordnung. Mehrfachkodierungen und Nullkodierungen innerhalb einer Gruppe (eine Kategoriengruppe besteht aus zumindest zwei auszuwählenden Kategorien) sind nicht möglich.

Das Kodieren erfordert unbedingt die Zusammenarbeit von zwei Personen. Zu diesem Entschluss kam die Projektleitung, da der Kodierungsvorgang durch die Zusammenarbeit von zwei Personen erleichtert wird, da die Möglichkeit beziehungsweise die Notwendigkeit besteht die Kodierung von einzelnen Kategorien abzusprechen, um zu einer Entscheidung zu gelangen. Grundsätzlich wurden im Rahmen des Wiener Projekts niedrig-inferente Kategorien entwickelt. Einzig die Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“, besteht aus sogenannten mittelinferenten Kategorien. Bei diesen Kategorien ist eine trennscharfe Kodierung trotz Definitionen im Kodierungshandbuch nicht immer möglich. Auch aus diesem Grund erscheint die Zusammenarbeit von zwei Kodiererinnen sinnvoll, da die einzelnen Kodierungsvorgänge von einer der beiden Kodiererinnen noch einmal kontrolliert werden kann.

Kodiert werden, wie schon erwähnt, ausschließlich die sprachlichen Ausdrücke der transkribierten Videodaten des Wiener Projekts. Die Transkriptionsprotokolle beinhalten neben den sprachlichen Äußerungen auch Angaben zum nonverbalen Verhalten, sowie Zusatzinformationen wie beispielsweise „leise gesprochen“. Diese zusätzlichen Informationen dienen den Kodiererinnen, die sprachliche Situation im Kontext zu verstehen und eine möglichst exakte Zuordnung zu treffen. Aufgrund der Tatsache, dass die im Mittelpunkt der Untersuchung stehenden Fokuskinder Türkisch als Erstsprache sprechen, finden sich neben deutschen Äußerungen, türkische Äußerungen. Aus den Transkriptionsprotokollen werden ausschließlich die deutschsprachigen Äußerungen, sowie die deutschen Übersetzungen der türkischsprachigen Äußerungen kodiert.

Obwohl es interessant wäre, die einzelnen sprachlichen Äußerungen in ihrer Originalsprache zu kodieren, muss aufgrund der Ressourcen des Wiener Projekts auf eine Kodierung der türkischen Äußerungen verzichtet werden. Nach der Erläuterung der wichtigsten

⁵⁸ Eine Kategoriengruppe kann mehrere (Sub-)Kategorien enthalten. Aus diesen (Sub-)Kategorien ist jeweils **eine** Möglichkeit auszuwählen. Mehrfachzuordnungen sind nicht zulässig.

Bedingungen der Kodierung wird nun der Kodierungsbogen sowie die einzelnen Schritte des Kodierungsvorgangs beschrieben.

9.2.2 Darstellung des Kodierungsbogens

Der Kodierungsbogen besteht aus einem Seitenkopf, einer Ereigniszeile, acht Kategoriengruppen mit einer unterschiedlichen Anzahl an Kategorien, einer Summenzeile und einem Kommentarteil.

Kodierbogen zur Erfassung sprachlichen Verhaltens und sprachlicher Interaktionen

Name des Fokuskindes:

Video: (Kürzel des Videos)

 $r):$

Quantität der Wörter der einzelnen Sprecher (FK/Päd/ST/K/Peers/..)

[illegible]

Abbildung 11: Der Kodierungsbogen des Wiener Projekts

- Der Seitenkopf

Im Seitenkopf des Kodierungsbogens werden die Bezeichnung des Videos und der dazugehörigen Transkription, sowie Angaben zu Beginn und Ende des Videos (Datum) von den Kodiererinnen vermerkt. Des Weiteren geben die Kodiererinnen ihre Namen an und machen Angaben zum Fokuskind und den im Video vorkommenden zentralen Personen. Der Seitenkopf schließt mit der Zeile „Quantität der Wörter“ ab. Nach Abschluss der Kodierungen und Eingabe der Daten in das Computerprogramm SPSS kann mit Hilfe eines Tools die Quantität der Wörter der zu kodierenden Videoeinheit ermittelt werden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit die Quantität der Wörter einzelner Personen zu ermitteln.

- Die Ereigniszeile

Das Raster der Kategoriengruppen wird von der sogenannten „Ereigniszeile“ angeführt. Der Begriff „Ereignis“ wurde im Rahmen der Transkription der Videodaten festgelegt. Die Transkribierer mussten jeweils „Ereignisse“ anlegen, um eine Systematik in die einzelnen sprachlichen Äußerungen zu bringen. In der Ereigniszeile werden die zu kodierenden „Sinneinheiten“ im Transkriptionsprotokoll verortet. Diese Kategorienzeile soll das Wiederfinden der „Sinneinheit“ im Transkriptionsprotokoll für weitere Auswertungsprozesse erleichtern. Das bedeutet, dass die Kodiererinnen die Nummer des Ereignisses aus dem Transkriptionsprotokoll der jeweiligen „Sinneinheit“ in die „Ereigniszeile“ eintragen. Es kann sein, dass eine Sinneinheit aufgrund der Transkription auf mehrere Ereignisse aufgeteilt ist. Wenn dieser Fall eintritt, wird der Beginn einer Sinneinheit mit der angegebenen Ereigniszahl kodiert. Um deutlich zu machen, dass sich diese Sinneinheit über mehrere Ereignisse erstreckt, wird zu dieser Ereigniszahl ein Plus (+) hinzugefügt. Ein Beispiel dazu: „Ich geh aufs Klo“ (56+) und ab „Ich geh“ unterbricht ein anderes Kind „Ich geh auch“ (57).

Es kann aber auch der Fall eintreten, dass sich in einem Ereignis mehrere „Sinneinheiten“ befinden. Dies wird eher bei Transkriptionen der ersten Transkriptionsgruppe des Projekts auftreten, da diese geringfügig anders transkribierten. In diesem Fall wird die Ereignisnummer mehrfach angeführt. Zum Beispiel 1 2 3 4 5 6 6 6 7 8 9 etc.

Zuerst wird das Ereignis mittels der im Transkript angeführten Ereigniszahl bestimmt. Alle weiteren Zuordnungen werden mit einem „x“ im Kodierungsbogen vermerkt.

- Die Kategoriengruppen

Anschließend an die „Ereigniszeile“ folgen die Kategoriengruppen, welche folgendermaßen lauten: „Art der Situation“, „Sprecherzuordnung“, „Sprache“, „Sprachwechsel“ „Formen von

Sprechakten“, „Aktivitäten“, „Partner/Adressaten in sprachlichen Interaktionen“, „Komplexität der Äußerung“. Die Kategoriengruppen und die dazugehörigen Kategorien werden später im Kapitel „Das Kategoriensystem – Darstellung und Begründung der Kategorien“ beschrieben und begründet und werden hier nur in wenigen Worten dargestellt.

Nach der Verortung der „Sinneinheit“ erfolgt die Zuordnung in die Kategoriengruppe „Art der Situation“. Daran anschließend erfolgt die Bestimmung des Sprechers der „Sinneinheit“ in der Kategoriengruppe „Sprecherzuordnung“. In dieser Kategoriengruppe gibt es neben den Bezeichnungen für die einzelnen Sprecher hinsichtlich ihrer „Funktion“ wie z.B. Pädagogin zusätzlich die Möglichkeit beispielsweise Kinder, welche nur ab und zu in der Transkription aufscheinen mit einer Nummer zu versehen, um sie differenzieren zu können. Nach dieser Zuordnung erfolgt die Festlegung in der Kategoriengruppe „Sprache“. Nach dieser Kategoriengruppe erfolgt die Kodierung in der Kategoriengruppe „Sprachwechsel“. In dieser wird ein möglicher Sprachwechsel erfasst. Danach wird die „Form“ der „Sinneinheit“ in der Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“ ermittelt. In einem nächsten Schritt wird eine Zuweisung in der Kategoriengruppe „Aktivitäten“ getroffen. Anschließend wird der Partner/Adressat ermittelt. Darunter erfolgt eine Kodierung im Kategorienblock „Komplexität der Äußerung“, welche den Umfang der sprachlichen Äußerung markiert.

- Die Summenzeile

Am Ende des Kodierungsbogens befindet sich die „Summenzeile“. Die Summenzeile dient der Überprüfung des Kodierungsvorganges. Hier wird erfasst, ob jede „Sinneinheit“ in jeder Kategoriengruppe einmal kodiert wurde. Da das Kategoriensystem des Wiener Projekts eine Ereigniszeile und acht Kategoriengruppen umfasst, müssen für die vollständige Kodierung einer „Sinneinheit“ neun Bezeichnungen in einer Spalte erfolgen. In die Summenzeile muss abschließend an die Kodierung einer „Sinneinheit“ immer die Ziffer neun eingetragen werden können. Die Kodiererinnen sind angehalten, einander diesbezüglich gegenseitig zu kontrollieren.

- Der Kommentarteil

Im abschließenden Kommentarteil sollen wichtige zusätzliche Informationen von den Kodiererinnen vermerkt werden. Es werden beispielsweise inhaltliche Auffälligkeiten vermerkt, sowie bedeutende Kontextinformationen.

9.3 Das Kategoriensystem – Darstellung und Begründung der Kategorien

(Katharina Pfeiffer)

Das Kategoriensystem des Wiener Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ wurde von Katharina Pfeiffer und Caroline Scherzer in Zusammenarbeit mit der interdisziplinären Projektleitung entwickelt. Das primäre Forschungsinteresse liegt auf der Erfassung von sprachlichen Äußerungen, die im Rahmen des Wiener Projekts mittels der Methode der Videografie erhoben wurden. Ziel ist es, alle sprachlichen Interaktionen der im Kindergarten anwesenden Personen zu erfassen, die im Laufe der videografierten Vormittage getätigt wurden.

Das Kategoriensystem umfasst acht Kategoriengruppen. Diese sind: „Art der Situation“, „Sprecherzuordnung“, „Sprache“, „Sprachmischung“, „Formen von Sprechakten“, „Aktivitäten“, „Partner/Adressaten in sprachlichen Interaktionen“ und „Komplexität der Äußerung“.

Die Kategoriengruppen und deren Kategorien werden nun vorgestellt. Außerdem wird deren theoretische Fundierung erläutert.

9.3.1 Die Kategoriengruppe „Art der Situation“

Die Kategoriengruppe „Art der Situation“ enthält die Kategorien „didaktisch strukturierten“ und „didaktisch unstrukturiert“. Unter einer „didaktisch strukturierten“ Situation werden im Wiener Projekt Situationen verstanden, in welchen die Pädagogin ein Angebot setzt, welches didaktisch geplant wurde. Nach den ersten Probekodierungen erwies sich die Abgrenzung von didaktisch strukturierten und didaktisch unstrukturierten Situationen als problematisch, da nur in seltenen Fällen klar ersichtlich war, dass die Pädagogin ein spezifisch geplantes Angebot setzte. Aufgrund dieser Erkenntnis, wurde die Definition von „didaktisch strukturierten Situationen“ erweitert. Eine Situation wird als „didaktisch strukturiert“ gewertet, wenn der *Eindruck* entsteht, dass die Pädagogin eine Situation *arrangiert*. Eine „didaktisch unstrukturierte Situation“ beschreibt jene Situationen, in welchen die Pädagogin keine bewusst geplanten Aktivitäten setzt, beziehungsweise jene Situationen, in denen das Kind selbstbestimmt agiert.

Die Kategoriengruppe „Art der Situation“ ergab sich einerseits aus den Anforderungen des Projekts und wurde auch in der Studie von König (2006) in ähnlicher Weise bereits angewandt. In der Hauptforschungsfrage des Projekts wird eine Unterscheidung des Kindergartenalltags in „didaktisch strukturiert“ und „didaktisch unstrukturierte“ Angebote

vorgenommen. Aus diesem Grund hatten die Filmerinnen den Auftrag sowohl „didaktisch strukturierte“ und „didaktisch unstrukturierte“ Situationen im Kindergarten aufzunehmen. Es ist zu vermuten, dass die „Art der Situation“ das sprachliche Verhalten der Personen beeinflusst.

9.3.2 Die Kategoriengruppe „Sprecherzuordnung“

Die Kategoriengruppe „Sprecherzuordnung“ umfasst die fünf Kategorien „Fokuskind“, „Kind“, „Pädagogin“, „Sprachförderin Türkisch“, „Sprachförderin Deutsch“ und „sonstige Sprecher“. Mithilfe dieser Kategorien wird erfasst, welche Person im Kindergarten eine Äußerung tätigt. Die Erfassung der „Sprecherzuordnung“ ist notwendig, um nach dem Kodierungsvorgang eindeutige Aussagen über das Sprachverhalten einzelner Personen treffen zu können. Diese Kategorie kann womöglich als Erweiterung der Analyse von Ricart Brede gesehen werden. Ricart Brede (2011, 196) erfasste beispielsweise die Quantität von sprachlichem Input der Sprachförderperson und der Kinder, konnte jedoch ausschließlich Aussagen über den durchschnittlichen „sprachlichen Output“ aller Kinder, die einer Sprachfördereinheit beiwohnten, treffen.

9.3.3 Die Kategorie „Sprache“

Die Kategorie „Sprache“ enthält die Kategorien „Deutsch“, „Türkisch“ sowie „andere Sprache /unverständlich“. Mithilfe dieser Kategorien wird erfasst, in welcher Sprache eine Äußerung getätigt wird. „Deutsch“ ist die Sprache, die in der Institution Kindergarten in erster Linie gesprochen wird und stellt somit für die vier ausgewählten Fokus kinder die Zweitsprache dar. Die Erstsprache der Fokus kinder ist Türkisch. Die Kategorie „andere Sprache/unverständlich“ enthält zwei zusammengefasste Kategorien. Die Kategorie „andere Sprache“ erschien zwar notwendig, da auch beispielsweise anderssprachige Äußerungen (wie z.B. Englisch) transkribiert wurden. Da diese nach ersten Probekodierungen eher selten vorkamen, wurde diese Kategorie mit der Kategorie „unverständlich“ zusammengefasst. Wenn für die Kodierteams nicht klar hervorgeht, ob die Äußerung Deutsch oder Türkisch ist, wird diese Kategorie kodiert. Dieser Fall kann eintreten, wenn der Geräuschpegel oder die Qualität der Videoaufnahme eine Einschätzung der Sprache nicht erlaubt.

9.3.4 Die Kategoriengruppe „Sprachmischung“

Die Kategoriengruppe „Sprachmischung“ enthält die drei Kategorien „Sprachmischung – ja“, „Sprachmischung – nein“ und „Unklar, weil unverständlich“. Die Kategorie „Sprachmischung – ja“ erfasst Äußerungen, in denen der Sprecher zumindest zwei Sprachen einsetzt. Ein oder mehrere Wörter einer anderen Sprache werden in die sprachliche Äußerung „eingeflochten“.

Dieses Phänomen wird in der wissenschaftlichen Fachliteratur als „Sprachmischung“ bezeichnet (vgl. Lengyel 2009, 28). Der Begriff „Sprachmischung“ umfasst, laut Hoffmann (1991 zit. n. Lengyel 2009, 28), sowohl „Entlehnungen, Interferenzen⁵⁹, Code-Switching und Code-Mixing“. Lengyel (ebd.) führt an, dass die unterschiedlichen Ausprägungen von „Sprachmischungen“ im alltäglichen Sprachgebrauch nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen sind. Daher werden im Wiener Projekt die Phänomene „Code-Switching“ und „Code-Mixung“, die dem Überbegriff „Sprachmischung“ (Hoffmann, 1991 zit. n. Lengyel 2009, 28) untergeordnet sind, erfasst. Grund dafür ist die eindeutige Identifizierungsmöglichkeit. Aus demselben Grund wird auf eine Differenzierung der Begriffe „Code-Switching“ und „Code-Mixing“ im Wiener Projekt verzichtet. Als „Code-Switching“ wird, so Lengyel (2009, 29) „der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen in einer Äußerung oder Konversation bezeichnet“. Beim „Code-Mixing“ können, laut Lengyel (ebd.) alle Sprachebenen betroffen sein. „Code-Mixing“ wird als „pragmatisch unangemessen“ bezeichnet, „da die Gesprächspartner die eingebundenen Wörter oder Phrasen der anderen Sprache nicht verstehen können oder sie den Wechsel in die andere Sprache nicht akzeptieren (vgl. Anstatt/Dieser 2007, 143 zit. n. Lengyel 2009, 29). Die Kategorie „Unklar, weil unverständlich“ wurde erst nach Probekodierungen hinzugefügt, da in den Videos unverständliche⁶⁰ Passagen enthalten waren und insofern eine Zuordnung zu den beiden anderen Kategorien nicht möglich war.

9.3.5 Die Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“

Die Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“ enthält 18 Kategorien. Diese lauten „offene Frage“, „geschlossene Frage“, „Antwort“, „Hinweis“, „Erklärung“, „Bericht/Feststellung“, „Befehl“, „Begrüßung“, „Verabschiedung“, „Witz/Nonsens/Sprachspiel“, „Name“, „Lob/Bekräftigung“, „Kritik/Zurechtweisung“, „Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte“, „sonstiger Kommentar“, „Aufforderung“, „Bitte“ und „unverständliche Äußerung“.

Die Kategorie „offene Frage“ erfasst die sogenannten „W-Fragen“. Bei diesen Fragen wird vom Interaktionspartner keine Ja-/Nein-Antwort erwartet. Diese Form von Sprechakt erscheint insofern bedeutend, als das der Interaktionspartner eher zu einer verbalen Äußerung angeregt wird. In allen vier ausgewählten und analysierten Studien wurden „W-Fragen“ beziehungsweise „offene Fragen“ angeführt. Es lässt sich vermuten, dass alle Autorinnen und Autoren den sogenannten „offenen Fragen“ eine sprachevozierende Wirkung

⁵⁹ Unter „Entlehnungen“ versteht Hoffmann (1991 zit. n. Lengyel 2009, 28) das Übernehmen von Wörtern aus einer Sprache in eine andere, „diese dabei morphologisch und phonologisch angepasst“ (ebd.) werden. „Interferenzen“ liegen dann vor, wenn Elemente einer Sprache in eine andere transferiert werden, beispielsweise auf syntaktischer Ebene die Wortstellungsregel einer Sprache auf die andere.

zuschreiben (vgl. Lengyel 2009, 174; Ricart Brede 2011, Anhang 2, 25; König 2006, 85ff; Albers 2009, 136ff).

Die Kategorie „geschlossene Frage“ wird kodiert, wenn der Sprecher eine/n „Sinneinheit/Sprechakt“ äußert, auf die eine bestimmte Antwort (Ja/Nein) folgen müsste. Ricart Brede (2011, Anhang 2, 27) bezeichnet „Ja-/Nein-Fragen“ auch als „Entscheidungsfragen“. Die Kategorie „geschlossene Frage“ im Wiener Projekt stellt eine Differenzierung des Sprechaktes „Frage“ dar, welche in Anlehnung an Ricart Brede formuliert wurde (vgl. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 27).

Die Kategorie „Antwort“ ist nur in Verbindung mit den Kategorien „offene Frage“ und „geschlossene Frage“ zu kodieren. Erfasst wird somit eine „Sprechaktsequenz“ (vgl. Hindelang 1983, 2). Das Beherrschen von einfachen „Sprechaktsequenzen“ trägt laut Ehlich (1991 zit. n. Lengyel 2009, 95) zur Entwicklung von „Diskurskompetenz“⁶¹ bei.

Die Kategorie „Hinweis“ erfasst „Sinneinheiten/Sprechakte“, welche einen verweisenden Charakter auf Gegenstände/Sachverhalte/Personen haben. Lengyel (2009, 177) sieht „Hinweise“ als Merkmal für die Entwicklung von „dekontextualisiertem Sprachgebrauch“. Neben „körperlichen Zeighilfen wie Gesten“ führt Lengyel (ebd.) auch „sprachliche Zeigwörter (Deixis)“ an. Lengyel bezieht sich in ihrer Studie auf Bühler (1982, 102 zit. n. Lengyel 2009, 91), welcher davon ausgeht, dass „Zeigwörter oder deiktische Ausdrücke“ dem Interaktionspartner helfen, „sich in der Sprechsituation zu orientieren“ (ebd.) und die „elementarsten praktischen Mitteilungsbedürfnisse des Menschen erfüllen“ (ebd.). Da im Wiener Projekt nicht das Erfassen von „Dekontextualisierungsprozessen“ (Lengyel 2009, 177) im Fokus der Forschung liegt, wurden die hierfür entwickelten Kategorien von Lengyel (vgl. ebd., 180) vernachlässigt. Stattdessen wurden ihre Ausführungen als Anregung zur Entwicklung der Kategorie „Hinweis“ im Rahmen des Wiener Projekts herangezogen.

Die Kategorie „Erklärung“ wird kodiert, wenn ein Sachverhalt oder ein Gegenstand erklärt wird. Ricart Brede entwickelte die Kategorie „Erklären“ in Anlehnung an Gogolin u. a. (Roth/Neumann/Gogolin 2007, 103 zit. n. Ricart Brede 2011, 122), welche den Sprachhandlungstyp „Erklären“ identifizierte. Unter diesen Sprachhandlungstyp fallen Aussagen, in welchen „eine Person ... etwas erklärt“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 12).

⁶⁰ Unverständliche Passagen wurden in den Transkriptionen als „unverständlich“ gekennzeichnet.

⁶¹ Unter „diskursiver Kompetenz“ versteht Ehlich (2005 zit. n. Lengyel 2009, 95) „die Aneignung von Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation“. Laut Ehlich (1991 zit. n. Lengyel 2009, 94f) kann in zwei „Diskursarten“ unterschieden werden: „a) Sprechhandlungssequenzen mit systematischen Sprecherwechseln (dialogische Kommunikation, z.B. Frage-Antwort), b) Sprechhandlungsverkettung ohne systematische Sprecherwechsel (monologische Kommunikation, z.B. Vortrag, Erzählen)“.

Ricart Brede führt keine nähere Begründung für diesen Sprachhandlungstyp an, dennoch erscheint diese Kategorie für das Wiener Projekt relevant, da ein Sprachhandlungstyp (eine Form von Sprechakt) erfasst wird.

Die Kategorie „Bericht/Feststellung“ erfasst Sinneinheiten/Sprechakte, in welchen eine Aussage getätigt wird, die nicht unbedingt einen gesprächsevozierenden Charakter aufweist. Diese Kategorie weist eine Ähnlichkeit zur Kategorie „Hinweise“ auf. Dennoch erachten wir es als sinnvoll, die Kategorie „Bericht/Feststellung“ explizit anzuführen, da eine Feststellung einen anderen Sprechhandlungstyp darstellt. Ricart Brede (2011, Anhang 2, 28) entwickelte eine ähnliche Kategorie mit der Bezeichnung „Deklarativsatz“. Diese Kategorie wurde von der Autorin (ebd.) im Untersuchungsaspekt „Satzformen der Input-Äußerungen“ formuliert. Die Analyse von „Satzformen“ dient der Autorin, um die „syntaktische Beschaffenheit“ (ebd., 15) von Äußerungen zu erfassen. „Deklarativsätze“ weisen, so Ricart Brede (vgl. Dudenredaktion 2005, 902ff, sowie Hoff-Ginsberg 1986, 157 zit. n. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 26) zumeist eine Verbzweitstellung auf.

Die Kategorie „Befehl“ wird kodiert, wenn eine Äußerung in der Form eines Imperativsatzes getätigt wird. Der „Befehl“ sollte vom Interaktionspartner erfüllt werden. Ein Befehl impliziert eine gewisse Hierarchie unter den Interaktionspartnern, die von beiden anerkannt werden muss (vgl. Hörisch 2005, 271). Diese Kategorie wurde in Anlehnung an Ricart Bredes Kategorie „Imperativsatz“ entwickelt (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 27). Die Verben stehen, so Ricart Brede (ebd.), im Imperativ. Auch Schanz (1983, 387) verwendete die Kategorie „Befehl“, um Sprechakte zu erfassen.

Die Kategorie „Aufforderung“ erfasst in ähnlicher Weise wie die Kategorie „Befehl“ jene Aussagen, welche den Interaktionspartner zu einer Handlung auffordern. „Aufforderungen“ können in Form von Imperativsätzen formuliert sein. Obwohl die Differenzierung zum Sprechakt „Befehl“ nur schwer eindeutig festgemacht werden kann, erscheint dies trotzdem sinnvoll. Schanz (1983, 386f) entwickelt die Kategorien „Befehl“ als auch „Aufforderung“ in seinen „sprechakttheoretischen Beobachtungskategorien“. Die Kategorie „Bitte“ wurde ebenso in Anlehnung an die Kategorien „Befehl“ und „Aufforderung“ entwickelt. Mithilfe dieser Kategorie sollen jene Aufforderungen erfasst werden, in welcher das Wort „Bitte“ enthalten ist beziehungsweise Aufforderung, die besonders „höflich“ formuliert wurden. Einer „Bitte“ kann nachgegangen werden, das Missachten einer Bitte führt zumeist zu keinen Konsequenzen für den Interaktionspartner.

Mithilfe der Kategorien „Begrüßung“ und „Verabschiedung“ werden „Sinneinheiten/Sprechakte“ erfasst, in denen Formeln wie beispielsweise „Hallo“, „Grüß dich“

getätigt werden, die einen „ritualisierten Sprachgebrauch“ (Lengyel 2009, 172) darstellen. Die Kategorien „Begrüßung“ und „Verabschiedung“ wurden in Anlehnung an Ricart Brede (2011, Anhang 2, 2) erstellt, welche allerdings keine weitere Differenzierung vornahm und deswegen die Kategorie „Begrüßen/Verabschieden“ formulierte.

Die Kategorie „Witz/Nonsens/Sprachspiel“ umfasst drei Kategorien, die zu einer Kategorie zusammengefasst wurden. Grund dafür ist das seltene Vorkommen dieser Sprechakte. Die Kategorien „Witz“ und „Nonsens“ wurden in Anlehnung an Albers (2009) entwickelt. Albers (2009, 152) erfasst „Witze“ in Form von „initiiierenden turns“ der Mesoebene. Er geht davon aus, dass es sich hierbei um Äußerungen handelt, die „Widerspruch provozieren“ und dadurch eine Reaktion erzeugen können. Die Kategorie „Sprachspiel“ entstammt von Lengyel (2009, 175). Lengyel erfasste „Wort- und Sprachspiele“, da diese „als Vorläufer der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten“ beim Spracherwerbsprozess eingestuft wurden (vgl. Oomen-Welke 2003 zit. n. Lengyel 2009, 174). „Witze“, „Nonsens“ und „Sprachspiele“ weisen demnach einen Spielcharakter auf, der durch „Sprache“ erzeugt wird.

Die Kategorie „Name“ dient der Erfassung des gesprochenen Namens der Fokuskinder des Projekts. Die Kategorie wurde aus projektinternem Interesse entwickelt. Ziel ist es, die Quantität des gesprochenen Namens zu erheben. Mit anderen Worten: Wie oft wird das Fokuskind explizit mit dem eigenen Namen angesprochen? Hinter dieser Kategorie steht die Annahme, dass die Beziehung zwischen dem Kind und der Pädagogin/Sprachförderperson eine persönliche Form bekommt, wenn diese das Kind mit dem Namen anspricht.

Die Kategorie „Lob/Bekräftigung“ sowie die Kategorie „Kritik/Zurechtweisung“ erfassen eine Form von verbalem „Feedback“ bezogen auf eine Tätigkeit, oder Handlung. Auch diese Kategorien sind aufgrund der Anforderungen des Projekts entwickelt worden. Die Kategorie „Lob/Bekräftigung“ erfasst beispielsweise die Aussage: „Du hast das schön gemalt“. Die Kategorie „Kritik/Zurechtweisung“ erfasst beispielsweise die sprachliche Äußerung: „Hör auf!“ oder „Da hast du dich aber nicht sehr bemüht“. Laut Hindelang (1983, 4) ist beispielsweise „Lob“ eine „sprachliche Handlung“.

Die Kategorie „Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte“ entstand ebenfalls aufgrund projektinterner Anforderungen. Diese Kategorie erfasst beispielsweise Aussagen in denen Emotionen verbalisiert werden. Die Kategorie wurde in Anlehnung an Tausch (1970, 79) entwickelt. In der linguistischen Fachliteratur wird von der Annahme ausgegangen, dass es verschiedene „Klassen“ von Sprechakten gibt. Zu diesen „Klassen“ zählen auch „expressive“ Sprechakte, welche Hörisch (2005, 273) als Sprechakte bezeichnet „die Gefühlen Ausdruck“ verleihen (ebd.).

Die Kategorie „Sonstiger Kommentar“ erfasst jene sprachlichen Äußerungen, welche sich in keine der dargestellten „Formen von Sprechakte“ einordnen lassen. In diese Kategorie fallen Aussagen wie beispielsweise „Ui“, „Banane“, sofern diese nicht als „Antwort“ kodiert werden können.

Die Kategorie „unverständliche Äußerungen“ wurde aus einer pragmatischen Notwendigkeit heraus entwickelt. In diese Kategorie fallen „Sinneinheiten/Sprechakte“, welche in den Transkriptionen als „unverständlich“ gekennzeichnet wurden.

Bei der Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“ ergaben sich bei Probekodierungen die meisten Schwierigkeiten. Dies könnte mit den Ausführungen von Hörisch (2005) erklärt werden. Hörisch (2005) erläutert, dass es eine „konversationelle Implikatur“ (ebd., 273) in sprachlichen Interaktionen gibt. Laut Hörisch ist eine „konversationelle Implikatur“ dadurch geprägt, dass „ein Gesprächspartner implizit etwas meint, voraussetzt, signalisiert, was man nicht direkt artikuliert. Man kann zum Beispiel meinen, jemand solle doch bitte das Fenster schließen, wenn man im Zugabteil sagt: ‚Es zieht‘.“ (ebd.). Diese „konversationelle Implikatur“ erschwert das Erfassen von Sprechakten. Die Kodierteams hatten oft, trotz Kodierungshandbuch, das Bedürfnis, einen Sprechakt wie z. B. eine Feststellung „Das Hosentürl‘ ist offen“ als eine „Aufforderung“ zu kodieren. Dies ist mit Hilfe der „konversationellen Implikatur“ zu erklären.

9.3.6 Die Kategoriengruppe „Aktivitäten“ (Caroline Scherzer)

Die Kategoriengruppe „Aktivitäten“ enthält sechs Kategorien. Diese lauten „Erzählen“, „Vorlesen“, „Singen/Vers aufsagen“, „Spielen“, „Jausnen/Essen“ und „sonstige Aktivität“.

Die ersten drei Kategorien „Erzählen“, „Vorlesen“ und „Singen/Vers aufsagen“ erfassen konzeptionell-schriftliche Inhalte. Alle sprachlichen Äußerungen, welche diesen genannten Kategorien nicht zugeordnet werden können, werden in den Kategorien „Spielen“, „Jausnen/Essen“ beziehungsweise „sonstige Aktivität“ zugeordnet.

Die Kategorie „Erzählen“ erfasst „Sinneinheiten/Sprechakte“, in welchen Geschichten oder Alltagserlebnisse mündlich weitergegeben werden. Es handelt sich bei Erzählungen zumeist um Vergangenes und/oder Zukünftiges. Die Kategorie „Erzählen“ wurde in Anlehnung an Ricart Bredes Kategorien „Erzählen“ (vgl. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 12) und „mündliche Kommunikation“ (ebd., 5) erstellt. Ricart Brede verortete die beiden genannten Kategorien einmal im Untersuchungsaspekt „Aktivitäten“ sowie im Untersuchungsaspekt „Sprachbereiche“. Im Sinne Ehlichs (1991 zit. n. Lengyel 2009, 94f) handelt es sich bei „Erzählungen“ um die Diskursart „Sprechhandlungsverkettung“.

Die Kategorie „Vorlesen“ wird kodiert, wenn die sprachliche Äußerung, stark durch einen schriftlich verfassten Text beeinflusst ist. Ein Beispiel hierfür ist, wenn die Pädagogin eine Geschichte oder ein Buch vorliest oder ein Gedicht vorträgt. Diese Kategorie wurde einerseits in Anlehnung an Ricart Bredes Kategorien „Vorlesen/Rezitieren“ (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 12) sowie „Arbeit mit Text/Bild/Bilderbuch“ und andererseits in Anlehnung an Lengyel (2009, 171) Kategorie „Literacy-Aktivität“ entwickelt.

Der Kategorie „Singen/Vers aufsagen“ werden jene verbalsprachlichen Ausdrücke zugeordnet, welche in melodischer Form, z.B. in Liedern, geäußert werden beziehungsweise deren schriftliche Vorlage in Versen formuliert wurde. Ein wesentlicher Aspekt bei der Kodierung dieser Kategorie im Gegensatz zur Kategorie „Vorlesen“ ist, dass zumeist die Gruppe gemeinsam agiert. Auch diese Kategorie wurde in Anlehnung an Ricart Bredes Kategorie „Lied/Vers“ formuliert (Ricart Brede 2011, Anhang 2, 4).

Die Kategorie „Spielen“ erfasst „Sinneinheiten/Sprechakte“, die im Rahmen von Spielhandlungen gesprochen wurden. Mögliche Spielformen sind beispielsweise das Rollenspiel, das Konstruktionsspiel, das Regelspiel und das Parallelspiel (vgl. Lengyel 2009, 170). Die Kategorie „Spielen“ wurde in Anlehnung an Lengyel (ebd.) entwickelt, wobei im Rahmen des Wiener Projekts von einer Differenzierung der verschiedenen Spielformen abgesehen wird.

Mit der Kategorie „Jausnen/Essen“ werden all jene sprachlichen Äußerungen kodiert, die im Rahmen von Situationen der Nahrungsaufnahme getätigt werden. Die Kategorie wurde in Anlehnung an König (2006, 193) erstellt.

Der Kategorie „sonstige Aktivität“ werden alle sprachlichen Äußerungen zugeteilt, die in keine der anderen Kategorien zugeordnet werden können. Ein Beispiel hierfür wären Äußerungen, die während des Malens getätigt werden.

Die Kategorien in der Kategoriengruppe „Aktivitäten“ wurden erstellt, um sprachliches Verhalten in speziellen Kontexten verorten zu können. Ricart Brede (2011, 126) geht beispielsweise davon aus, dass die „Aktivität eine Variable ist, die Einfluss auf die (sprachliche Gestaltung) der Sprachförderung hat“. Auch Lengyel (2009, 170ff) erfasst „Spielformen, Aktivitäten“, da sie der Meinung ist, dass Interaktionen in „Spielhandlungen“ in der Kita den Rahmen bilden, „in dem sich die Kinder Sprache aneignen“.

9.3.7 Die Kategoriengruppe „Partner-/Adressaten in sprachlichen Interaktionen“

Die Kategoriengruppe „Partner-/Adressaten in sprachlichen Interaktionen“ umfasst sieben Kategorien. Diese sind „Fokuskind (FK)“, „Pädagogin/Sprachförderin Deutsch/Sprachförderin Türkisch/Erwachsener (P/S/ST/E)“, „Peer/s“, „Peer/s und Pädagogin/Sprachförderin Deutsch/Sprachförderin Türkisch/Erwachsener (P/S/ST/E)“, „Peer/s und Fokuskind (Peer/s und FK)“ und „sonstige(r) Interaktionspartner“.

Die Kategorie „Fokuskind (FK)“ erfasst, Aussagen in welchen das Kind mit sich selbst spricht. Diese Kategorie wurde in Anlehnung an Lengyels Kategorien „Egozentrisches Sprechen“ (Lengyel 2009, 176) erstellt. Zudem bestätigte eine erste Sichtung der Videos, dass besonders ein Fokuskind speziell in den ersten Videoaufnahmen mit sich selber spricht. Die Kategorie „Pädagogin/Sprachförderin Deutsch/Sprachförderin Türkisch/Erwachsener (P/S/ST/E)“ wird kodiert, wenn ein Sprecher (siehe auch Sprecherzuordnung) mit einer der in der Kategorie angeführten Personen in verbalen Austausch tritt.

Die Kategorie „Peer/s“ wird kodiert, wenn ein Sprecher mit einem oder mehreren Kind/Kindern im Kindergarten spricht, wobei das Fokuskind nicht an der Interaktion beteiligt ist.

Die Kategorie „Peer/s und Pädagogin/Sprachförderin Deutsch/Sprachförderin Türkisch/Erwachsener (P/S/ST/E)“ wird kodiert, wenn eine sprachliche Äußerung an alle Personen, die gerade im näheren Umfeld des Sprechers sind, gerichtet wird.

Die Kategorie „Peer/s und Fokuskind (Peer/s und FK)“ erfasst jene sprachlichen Äußerungen, welche an ein oder mehrere Kind/Kinder sowie das Fokuskind gerichtet sind.

Die Kategorie „sonstige(r) Interaktionspartner“ wird kodiert, wenn aus der Transkription nicht eindeutig hervorgeht, an welche Person beziehungsweise Personengruppe die Aussage gerichtet ist.

Die Kategorie „Filmer/Beobachter“ wird kodiert, eine Äußerung an den Filmer/Beobachter gerichtet war. Sprachliche Interaktionen zwischen dem Filmer/Beobachter mit anderen Personen sollten nur in Ausnahmefällen vorkommen, da es grundsätzlich nicht vorgesehen war, dass die Filmer/Beobachter mit den Personen im Kindergarten interagieren. Sprachliche Interaktionen ließen sich aber nicht immer vermeiden, weshalb diese Aussagen in einer eigenen Kategorie erfasst werden.

Bei der Entwicklung der Kategorien der Kategoriengruppe „Partner-/Adressaten in sprachlichen Interaktionen“ orientierten wir uns vor allem an Lengyel (2009) und Ricart Brede (2011). Diese erfassten die Interaktionspartner ebenso, wobei Lengyel (2009) „Interaktionskonstellationen“ und Ricart Brede (2011) „Sozialformen“ erfasste. Lengyel

erhob, ob es sich bei der „Interaktionskonstellation“ um „Erwachsenen-Kind-Interaktionen“ oder um „Kind-Kind-Interaktionen“ (Lengyel 2009, 186) handelte. Ricart Brede legte den Fokus bei der Erhebung der „Sozialform“ auf die Gruppengröße und die Konzentrationsrichtung der Interaktionspartner (Ricart Brede 2011, 124). Ziel bei der Erstellung der Kategorien im Rahmen des Wiener Projekts war es die „Interaktionskonstellation“, in der eine sprachliche Äußerung getätigt wird, zu erfassen. Außerdem kann mithilfe dieser Kategorien erfasst werden, an welche Personen beziehungsweise Personengruppe eine Äußerung gerichtet ist.

9.3.8 Die Kategoriengruppe „Komplexität der Äußerung“

Die Kategoriengruppe „Komplexität der Äußerung“ umfasst fünf Kategorien, welche lauten „Einwortäußerung“, „Nicht-satzwertige Mehrwortäußerung“, „Satzreihe“, „Satzgefüge“ und „Sonstiges“.

Mithilfe dieser Kategoriengruppe wird erfasst, welche Länge und welche Komplexität eine Äußerung aufweist. Die Kategoriengruppe wurde in Anlehnung an Ricart Bredes *Indikatoren* „Satzart“ (Ricart Brede 2011, 146) beziehungsweise „Komplexität“ entwickelt. Im Rahmen des Projekts „Sag‘ mal was“ wurden die Videodaten zudem hinsichtlich der „Länge der Gesprächsanteile in Sätzen“ ausgewertet (Knapp u.a. 2008, 295). Knapp u.a. (ebd.) begründet diese Analyse folgendermaßen: „Nur wenn Kinder mehrere Sätze in Folge sprechen, können sie lernen, Sätze kohärent miteinander zu verknüpfen und gesprächsorganisierende sprachliche Mittel wie das ‚turn-taking‘ anzuwenden“ (ebd.). Die folgenden Kategorien wurden in Anlehnung an Knapp u.a. (2008) entwickelt.

Die Kategorie „Einwortäußerung“ erfasst Äußerungen, die nur aus einem Wort bestehen (vgl. Zollinger 1995, 31).

Die Kategorie „Nicht-satzwertige Mehrwortäußerung“ wird kodiert, wenn mehrere Wörter in einer sprachlichen Äußerung aufeinanderfolgen, aber noch keinen Hauptsatz⁶² ergeben (vgl. Albers 2009, 139).

Die Kategorie „Satzreihe“ wird kodiert, wenn eine Äußerung aus einer „nebenordnenden Verbindung mehrerer gleichrangiger Teilsätze zu einem zusammengesetzten Satz“ (Dudenredaktion online, <http://www.duden.de>; 21.05.2012) besteht.

⁶² Ein Hauptsatz ist laut, Dudenredaktion online [2011; <http://www.duden.de>; 21.05.2012], ein „selbstständiger Satz“. Ein Satz wird wie folgt definiert: „im Allgemeinen aus mehreren Wörtern bestehende, in sich geschlossene, eine Aussage, Frage oder Aufforderung enthaltende sprachliche Einheit“ (ebd.).

Die Kategorie „Satzgefüge“ erfasst sprachliche Äußerungen, die aus einem Haupt- und einem Nebensatz beziehungsweise -sätzen“ (Dudenredaktion online, <http://www.duden.de>; 21.05.2012) bestehen.

Unter „Sonstiges“ werden unverständliche Äußerungen kodiert.

9.4 Zusammenfassung

Die Entwicklung des Kategoriensystems im Wiener Projekt stellt einen „dynamischen Prozess der Kategorienentwicklung“ dar (Petko u.a. 2003 zit. n. Ricart Brede 2011, 104). Die eben dargestellten Kategorien basieren auf der Analyse der Studien. Nach der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Studien erfolgte eine erste Kategorienausswahl für das Wiener Projekt. Es folgte eine Anwendung der Kategorien sowie Überprüfungen und Überarbeitung einzelner Kategorien, um das Kategoriensystem „passgenau und zugleich praktisch handhabbar zu gestalten (vgl. ebd., 103f). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Kategoriensystem acht Kategoriengruppen umfasst. Diese enthalten eine unterschiedliche Anzahl an auszuwählenden Kategorien.

Im Zuge der Anwendung der Kategorien und der Auswertung der ersten Einzelfallstudie hat sich gezeigt, dass allein bei einem Fokuskind über 85 000 Kodierungen vorgenommen werden konnten. Diese Kodierungen wurden zur Auswertung in eine SPSS Datenbank eingegeben (Datler u.a. 2012, 182). Nach den ersten Kodierungen wurde die Intercoder-Reliabilität ermittelt. Die ersten Berechnungen ergaben eine Intercoder-Reliabilität von knapp 80 Prozent (ebd.).

Resümierend lässt sich feststellen, dass das Kategoriensystem des Wiener Projekts eine reliable Methode zur Erfassung und Auswertung sprachlicher Interaktionen im Kindergarten darstellt.

10 Ertrag der Diplomarbeit und pädagogische Relevanz

Eine wichtige Erkenntnis der Analyse der Studien ist, dass Spracherwerb ein sehr komplexes Phänomen darstellt. Dies zeigte sich im Rahmen der Analyse der Studien durch unterschiedliche Untersuchungsschwerpunkte, die sich in den Kategorien und in den Auswertungssystematiken widerspiegeln. Trotz der Unterschiede, welche die Auswertungssystematiken aufweisen, lassen sich Parallelen in den Studien entdecken.

Wenn wir uns abschließend die Frage stellen, welche Aspekte die ausgewählten Autorinnen und Autoren als sprachförderlich erachten, kommen wir zu der zentralen Erkenntnis, dass trotz intensiver Auseinandersetzung mit den Phänomenen Spracherwerb und Interaktionsverhalten, kaum explizite Aussagen über förderliche Aspekte beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache getroffen werden können.

Wesentlich für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen scheint das „Interaktionssetting“ zu sein. „Förderung“ vollzieht sich aus Sicht der ausgewählten Autorinnen und Autoren in Form eines Interaktionsprozesses, der, wenn er „entsprechend“ gestaltet ist, „förderlich“ für die Entwicklung – insbesondere – die Sprachentwicklung des Kindes sein kann. In welcher Weise der Interaktionsprozess gestaltet sein muss, um als „förderlich“ bezeichnet werden zu können, unterscheidet sich bei den ausgewählten Autorinnen und Autoren. Lengyel (2009, 250) erachtet besonders „Scaffoldingprozesse“, als förderlich, in welchen die Interaktionspartner des Kindes mit dem Kind „in der nächsten Zone der Entwicklung“ (ebd., 181) agieren. Ricart Brede erachtet besonders eine „Ausgewogenheit“ in Bezug auf ihre „Bedingungsfaktoren“ als förderlich (Ricart Brede 2011, 67 und 146). König plädiert für „lang andauernde Interaktionen“ (König 2006, 164), in denen sich die Pädagogin dem „Denken des Kindes“ annähern kann (ebd., 165) und möglicherweise „Denkfehler“ (ebd.) des Kindes aufdeckt. Albers vertritt die Ansicht, dass Sprachförderung – besonders der sprachliche Input der „sprachlichen Umwelt“ – gezielt auf das Kind abgestimmt sein soll, was auf der Basis von qualitativen und quantitativen Erhebungen möglich erscheint.

Ein forschungspraktischer Ertrag der vorliegenden Diplomarbeit stellt das entwickelte Kategoriensystem dar, welches zur Auswertung der erhobenden Daten des Wiener Projekts herangezogen wird. Das Kategoriensystem des Wiener Projekts erlaubt die Erfassung sämtlicher sprachlicher Äußerungen, welche aus dem Videomaterial transkribiert werden konnten beziehungsweise Äußerungen der direkten Rede in den YCO-Protokollen. Die „Abbildung“ der sprachlichen Äußerungen der Pädagoginnen und Kinder mit Hilfe von Kategorien, stellt eine Darstellung der sprachlichen Äußerungen in Form einer Partitur dar.

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“ Optimierungsbedarf aufweist. Bei dieser Kategoriengruppe handelt es sich um mittelinferente Kategorien, welche eine eindeutige Zuordnung erschweren. Mit Hilfe des entwickelten Kategoriensystems können keine sprachförderlichen Aspekte per se erfasst werden.

Der Ertrag der Diplomarbeit und die pädagogische Relevanz lassen sich in dreifacher Hinsicht resümierend festhalten:

1. Zum einen konnte ein Überblick zu den Ergebnissen der ausgewählten Studien im Hinblick auf sprachförderliches Verhalten gewonnen werden. Darüber hinaus wurde eine Zusammenschau über bestehende Auswertungssystematiken verbalsprachlicher Daten erarbeitet.
2. Zum anderen kann die Diplomarbeit und das Kategoriensystem auf forschungsmethodischer Ebene als Basis für weitere Forschungsarbeiten betrachtet werden.
3. Außerdem können die Ergebnisse der Diplomarbeit sowie die mit Hilfe des Kategoriensystems ausgewerteten Daten, Anregungen für die Weiterbildung von Pädagoginnen bieten. Das Nachdenken über sprachliches Verhalten im Kindergarten kann zu einer Sensibilisierung der Pädagoginnen hinsichtlich ihres sprachlichen Verhaltens beitragen.

11 Ausblick

In Bezug auf die Auswertung der erhobenen Daten des Wiener Projekts erscheint es interessant das vorliegende Kategoriensystem zu erweitern. Die Entwicklung von Kategorien, welche das nonverbale Verhalten erfassen können, dürfte lohnenswert sein. Im Zuge der Sichtung des Videomaterials entstand der Eindruck, dass die Kinder bereits vor den ersten sprachlichen Äußerungen non-verbal agieren, um Interaktionen aufrechtzuerhalten und zu kommunizieren.

Ein weiterer interessanter Aspekt wäre die Erfassung von Emotionen, im Sinne der Hauptforschungsfrage des Wiener Projekts. Interessant wäre es zu beobachten, in welcher Stimmungslage sich das Kind befindet, wenn es beispielsweise viel spricht. Insofern könnte nach Zusammenhängen von Emotionen und Sprachverhalten gesucht werden.

Da die einzelnen sprachlichen Ausdrücke nicht nur kodiert, sondern im Kodierungsbogen auch verortet wurden, ist eine rasche Auffindung einzelner Sequenzen gewährleistet. Dies ermöglicht eine qualitative Auseinandersetzung mit spezifischen Videosequenzen hinsichtlich emotionaler Zustände und deren Bedeutung für den Spracherwerb.

Möglicherweise könnten die Kategorien der Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“ des vorliegenden Kategoriensystems stärker voneinander abgegrenzt werden, damit eine eindeutige Zuweisung sprachlicher Äußerungen gewährleistet werden kann. Interessant wäre auch das Entwickeln von Kategorien, in Anlehnung an Lengyel (2009), mit welchen die sprachlich-kognitive Entwicklung erfasst werden kann.

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Albers, T. [2012]: Homepage der PH Karlsruhe, URL: <http://www.albers.ph/> (30.05. 2012)
- Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Gunter Narr: Tübingen
- Andresen, H. (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr. Klett-Cotta: Stuttgart
- 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. Narr Francke Attempto: Tübingen, 139-162
- Apeltauer, E. (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Hueber: München, 9-50
- Arnett, J. (1989): Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter? Journal of Applied Delevopmental Psychology 10 (4), 541-552
- Austin, J. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. Reclam: Stuttgart
- Bachmann, T., Sigg, M. (2004): Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns. Bericht zur explorativen Studie „Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule“. Zürich URL: http://www.phzh.ch/dotnetscripts/ForschungsDB/Files/65/Hochd_Kinderg.pdf (11.05.2009)
- Bates, E. u.a. (1994): Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. In: Journal of Child Language, 21. Jg. (1), 85-123
- Baumert, J., Cortina, K. S., Leschinsky, A. (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, K. S., u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt: Reinbek, 52-147
- Becker, B. (2006): Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. The Influence of Preschool as a Context for the Acquisition of the German Language by Immigrant Children. In: Zeitschrift für Soziologie 35 (6), 449-464
- Beller, K. (2010): Pädagogische Qualität von Sprachförderung im Vorschulalter – eine videobasierte Analyse im Rahmen des Projekts „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Pädagogische Hochschule

Weingarten

- Beller, S. (2008): Fostering language acquisition in daycare settings: What does the research tell us? In: Early Childhood Development 49, Bernard van Leer Foundation: The Hague 1-64
- Beller, S., Beller, E.K. (2009): Abschlussbericht des Projekts *Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention*. Berlin. URL: <http://www.jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2009/Abschlussbericht-52-36-06-INA.pdf> (21.07.2011)
- Bernstein, B. (1971): Elaborierter und restringierter Code: Eine Skizze. In: Klein, W., Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Athenäum-Fischer: Frankfurt, 15-23
- Berruto, G. (1987): Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo. La Nuova Italia Scientifica: Rom
- Bialystok, E. (2001): Bilingualism in development. Cambridge University Press: Cambridge
- Bildungsrahmenplan: Hartmann, W. (2009) (Hrsg.): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> (31.01.2012)
- Blex, K. (2001): Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdspracherwerb. URL: <http://dspace.hrz.uni-dortmund.de:8080/dspace/bitstream/2003/20386/1/blex.pdf> (20.09.2009)
- Blum-Kulka, S. (2004): The role of peer interaction in later pragmatic development. The case of speech representation. In: Bermann, R. (Hrsg.): Language development across childhood and adolescence. John Benjamins: Amsterdam, 191-210
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Kröner: Stuttgart, 16. Vollständig überarbeitete Auflage
- Brandes, H. (2009): Die Kindergruppe als Übergangsraum. In: *Psychosozial* 32. Jg., Nr. 115, (1), 49-60
- Breckow, J. (1990): Beziehungsstrukturen bei gestörtem Spracherwerb. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Hans Huber: Berlin, 1997, 1. Auflage 2. Nachdruck
- Bühler, K. (1982, Original 1934): Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Gustav Fischer: Stuttgart
- Bußmann, H. (2002/3): Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner: Stuttgart

- Büttner, G., Schmidt-Atzert, L. (2004): Diagnostische Verfahren zur Erfassung von Aufmerksamkeit und Konzentration. In: Büttner, G., Schmidt-Atzert, L. (Hrsg.): Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Reihe: Tests und Trends, Band 3: Hogrefe: Göttingen, 23-62
- Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. Paul Chapman Publishing: London
- Carroll, S. (1999): Putting 'input' in its proper place. In: Second Language Research, Jg. 15 (4), 337-388
- Clahsen, H. (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Spiess: Berlin
- Clark, E. (1993): The lexicon in acquisition. Cambridge University Press: Cambridge
- Corder, S. P. (1967): The Significance of Learner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), Jahrgang V, 161-170
- Cummins, J. (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J.-H. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Königshausen und Neumann: Würzburg, 34-50
- Dannenbauer, F. M. (1997): Grammatik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Ernst Reinhardt: München, Basel, 3. Auflage, 123-203
- Datler W., u.a. (2012): Abschlussbericht. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Im Auftrag der Stadt Wien. In Fertigstellung
- De Guerrero, M. C. M. (1994): Form and functions of inner speech in adult second language research. Ablex Publishing Cooperation: Norwood, 83-115
- Denison, N. (1984): Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung. In: Oksaar, E. (Hrsg.): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Walter de Gruyter: Berlin, 1-29
- Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 4. Auflage
- Dimroth, C. (2008): Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund*. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 117-134
- Dittmar, N. (1997): Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Max Niemeyer: Tübingen
- Dornes, M. (1989): Spiegelung – Identität – Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung. In: Jahrbuch für

- Psychoanalytische Pädagogik 10. Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit.
 Psychosozial: Gießen, 48-62
- Dubowy, M., u.a. (2008): Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 40 (3), 124-134
- Dudenredaktion (2005/8): Fremdwörterbuch. Duden, Band 8. Dudenverlag: Mannheim
 Dudenredaktion online: o.A. URL: <http://www.duden.de> (21.05.2012)
- Ehlich, K. (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Metzler: Stuttgart, 127-143
- Ehlich, K., Rehbein, J. (1983): Einleitung. In: Ehlich, K., Rehbein, J. (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 7-19
- Ehlich, K., Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Gunter narr: Tübingen
- Elkonin, D. (1980): Psychologie des Spiels. Pahl Rugenstein: Köln
- Ellis, R. (1997): Second language acquisition. Oxford University Press: Oxford
- Ellis, R. (1999): Learning a second language through interaction. John Benjamins Publishing: Amsterdam, Philadelphia
- EMARaLDA Homepage: EMARaLDA. URL: (<http://www.exmaralda.org/hiat/index.html>) (30.05.2012)
- Finke, J. (2009): Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte. In: Stumm, G., Pritz, A. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Springer: Wien, 2. Auflage, 753
- Flick, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Rowohlt: Reinbek
- Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik Wien [2011]: Psychoanalytische Pädagogik. URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/psychoanalytische-paedagogik> (07.10.2011)
- Fried, L., Briedigkeit, E. (2008): Sprache & Literacy: Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Buch mit Video-DVD. Cornelson: Scriptor
- Füssenich, I. (1987): Gestörte Kindersprache aus interaktionistischer Sicht. Edition Schindele: Heidelberg
- Füssenich, I. (1990): „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten!“ Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion. In: Die Sprachheilarbeit 35 (2), 56-63
- Gallagher, T. M. (1991): Language and social skills. In: Gallagher, T. M. (Hrsg.): Pragmatics

- of language: Clinical practice issues. Singular Publishing Group: San Diego, 11-42
- Garnitschnig, I., Sobczak, E., Studener-Kuras, R. (2011): Was brauchen Kinder beim Spracherwerb in einem Umfeld lebensweltlicher Mehrsprachigkeit? Zugänge eines laufenden Forschungsprojekts an Wiener Kindergärten. In: Rosenberger, K. (Hrsg.): Sprache aufbauen – Grenzen abbauen. Prävention, Intervention, Vision. Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Band 4, 55-58
- Gass, S., Selinker, L. (2008/3): Second Language Acquisition. An Introductory Course. Routledge: New York, London
- Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen: Berlin
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., Kucharz, D. u.a. (2010): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Pädagogische Hochschule Weingarten. URL: <http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/ph-weingarten.html> (27. 12. 2011)
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., Kucharz, D., Patzelt, D., Vomhof, B. (2007): Ergebnisse aus der ersten Längsschnittuntersuchung nach einem Jahr Sprachförderung. Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg. URL: <http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/Zwischenbericht%20Homepage%20Endfassung.pdf> (14.12.2007)
- Gauvain, M., Rogoff, B. (1989): Collaborative Problem Solving and Children's Planning Skills. *Developmental Psychology* 25, 139-151
- Girolametto, L. u.a. (2000): Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Day Care. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 1101-1114
- Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bonn
- Gogolin, I., Roth, H.-J. (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung: Narr Francke Attempto: Tübingen, 31-45
- Grimm, H. (1995): Mother-child dialogues: a comparison of preschool children with and without specific language impairment. In: Markova, I., Graumann, C., Foppa, K.

- (Hrsg.): *Mutualities in dialogue*. Cambridge University Press: Cambridge, 217-237
- Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. Hogrefe: Göttingen
- Grimm, H. u.a. (2004): *Sprachscreening im Vorschulalter: Wieviele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung?* In: *Frühförderung interdisziplinär* 3, 108-137
- Grosjean, F. (1996): *Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition*. In: Schneider, H., Hollengweger, J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* Ed. SZH/SPC: Luzern, 161-184
- Gyger, M. (2007): *Hochdeutsch im Kindergarten*. In: *Linguistik online*, Heft 32, 37-48. URL: http://www.linguistik-online.de/32_07/index.html (14.07.2008)
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1991): *Aspects of language in a sozial-semiotic perspective*. 3rd Edition. Oxford University Press: London
- Hamburger, A. (1995): *Entwicklung der Sprache*. Kohlhammer: Stuttgart, Köln, Berlin
- Hart, B. (1991): *Input frequency and children's first words*. In: *First Language*, Jg. 11 (32), 289-300
- Helmke, A. (2004): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Kallmeyer: Seelze
- Helmke, A., Renkl, A. (1992): *Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schüleraufmerksamkeit im Unterricht*. In: *Diagnostica*, Band 38 (2), 130-141
- Hindelang, G. (1983): *Einführung in die Sprechakththeorie*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen
- Hoff-Ginsberg, E. (1986): *Function and Structure in Maternal Speech: Their Relation to the Child's Development of Syntax*. In: *Developmental Psychology*, Jg. 22 (2), 155-163
- Hollich, G.J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. (2000): *Breaking the Language Barrier. An Emergentist Coalition Model for the Origins of Word Learning*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 65 (3), 1-137
- Holmen, A. (1993): *Conversations between bilingual school-starters*. In: Kettemann, B., Wieden, W. (Hrsg.): *Current issues in European second language acquisition research*. Niemeyer: Tübingen, 337-347
- Hörisch, J. (2005): *Theorie-Apotheke. Eine Handreichung zu den humanwissenschaftlichen Theorien der letzten fünfzig Jahre, einschließlich ihrer Risiken und Nebenwirkungen*. Eichborn Verlag: Frankfurt am Main
- Huhn, N. u.a. (2000): *Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern*. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Huttenlocher, J. u.a. (1991): *Early vocabulary growth: Relation to language input and gender*.

- In: Developmental Psychology, Jg. 27 (2), 236-248
- Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske und Budrich: Opladen
- Jampert, K. u.a. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? verlag das netz: Weimar, Berlin
- Jampert, K., u.a. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern im Kindergarten: Konzepte – Projekte – Maßnahmen. URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/schluessselkompetenz-sprache,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (07.09.2011)
- Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Fillibach: Freiburg
- Jeuk, S. (2004): Zur Bedeutung emotionaler Faktoren beim frühen Zweitspracherwerb. In: Kauter, H., Munz, W. (Hrsg.): Schule und Emotion. Winter: Memmingen, 127-135
- Jeuk, S. (2007): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 186-202
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011): „Was wirkt wie?“ - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. 2. Zwischenbericht (Juli 2011). Universität Landau
- Karatas, R. (2001/4): Morphologie: Die Lehre von den Bausteinen der Wörter. In: Volmert, J. (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. Wilhelm Fink: München, 87-98
- Karmiloff-Smith, A., Karmiloff, K. (2001): Pathways to Language. From Fetus to Adolescent. Harvard University Press: Harvard
- Käsermann, M. (1980): Spracherwerb und Interaktion. Hans Huber: Bern
- Katz-Bernstein, N. (1998): Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt: Bern, 195-226
- Klann-Delius, G. (1999): Spracherwerb. Metzler: Stuttgart
- Klann-Delius, G. (2008): Spracherwerb. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart, 2. Auflage
- Klein, W. (1987): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Athenäum: Frankfurt am Main, 2. Auflage
- Kleppin, K. (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In:

- Helbig, G. u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter: Berlin, New York, 986-994
- Knapp, W. (1998): Lässt sich der gordische Knoten lösen? Analysen von Erzähltexten von Kindern aus Sprachminderheiten. In: Steinig, W., Kuhs, K. (Hrsg.): Pfade durch Babylon: Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Fillibach: Freiburg, 225-244
- Knapp, W. (2007): Wie Kinder Begriffe erwerben und welche Annahmen Erwachsene darüber haben. In: Jost, R., Knapp, W., Metz, K. (Hrsg.): Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 173-188
- Knapp, W., Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Beltz: Weinheim und Basel
- Knapp, W., Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Beltz: Basel
- Knapp, W., u.a. [2011]: Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. URL: Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen (28.07.2011, 9.20 Uhr), 1-15, Erschienen in: Ahrenholz, B. (2008) (Hrsg.): Zweitspracherwerb, Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. *Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Fillibach: Freiburg im Breisgau
- Knapp, W., Vomhof, B., Gasteiger-Klicpera, B., Kucharz, D. (2007): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 98-114
- Knoblauch, H. (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: Sozialer Sinn (1), 123-138. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-7571> (20.07.2009)
- Koch, K., Jüttner, A. (2010): Erste Ergebnisse zur Strukturqualität niedersächsischer Kindertageseinrichtungen aus dem Projekt: „Sprachförderung für Migrantenkinder im Elementarbereich - Evaluation unterschiedlicher Sprachförderkonzepte in niedersächsischen Kindertagesstätten“. In: Böttcher, W., Dicke, J. N., Högrefe, N. (Hrsg.): „Evaluation, Bildung und Gesellschaft“ der Kommission „Bildungsorganisation, -planung, -recht“
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. VS-Research: Wiesbaden
- Kontos, S. u.a. (1995): Quality in Family Child Care and Relative Care. Teachers College Press: New York
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und

- Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis:
Waxmann: München
- Krapp, A. (2001): Interesse. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Beltz: Weinheim, 2. überarb. u. erw. Auflage, 286-294
- Krashen, S. (1986): The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman: London, New York
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. BeltzVerlag: Weinheim und Basel, 4. Auflage
- Laucht, M., Schmidt, M.H., Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung interdisziplinär 19, 97-108
- Lave, J., Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press: Cambridge
- Leitner, A., Pinter, A. (2010): Früher Spracherwerb in der Migration. Praesens Verlag: Wien
- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Waxmann: Münster
- Leutner, D. (2001): Instruktionspsychologie. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz: Weinheim, 2. überarb. Aufl. 267-275
- Lin-Huber, M. A. (1998): Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich. Verlag Hans Huber: Bern
- List, G. (2006): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut e.V. URL: http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (07.02.2012, 09.24 Uhr)
- List, G. (2006): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Expertise für das deutsche Jugendinstitut e.V. URL: http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (29.05.2012)
- Löffler, C. (2003): Welche Bedeutung hat der Dialekt in der Alphabetisierung? In: Alfa-Forum, Jg. 17 (53), 13-16
- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Röhrig: St. Ingbert
- Mackey, A. (2006): Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. In: Applied Linguistics, Jg. 27 (3), 405-430
- Marrie, B., Netten, J. E. (1991): Communication strategies. In: The Canadian Modern Language Review 47 (3), 442-462
- Martial, I., Bennack, J. (2004/8): Einführung in schulpraktische Studien. Vorbereitung auf Schule und Unterricht. Schneider: Hohengehren
- Mashburn, A. u.a. (2009): Peer Effects on Children's Language Achievement During

- PreKindergarten. In: Child Development 80 (Heft 3), 686-702
- McDonald, L., Pien, D. (1982): Mother conversational behavior as a function of interactional intent. In: Journal of Child Language 9 (2), 337-358
- Menyuk, P. (2000): Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: Grimm, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Hogrefe: Göttingen, 171-192
- Moerk, E. (1991): Positive evidence für negative evidence. In: First Language, Jg. 11 (32), 219-251
- Mogel, H. (1994): Psychologie des Kinderspiels. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit. Springer-Verlag, Berlin, 2., aktualisierte u. erw. Auflage
- Montanari, E. (2007): Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz: Mainz
- Müller, B. (2008): Sprachfördersequenzen in der Praxis. Die Rolle der ErzieherInnen in Sprachlernsituationen am Beispiel des Förderkonzepts der Kindertagesstätte XXX. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit am der Goethe-Universität zu Frankfurt
- Neumann, U. (2005): Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In: Ahnert, L. u.a.: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München, 175-217
- Newport, E., Gleitman, H., Gleitman, L. (1977): Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow, C., Ferguson, C. (Hrsg.): Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge University Press: Cambridge, 109-150
- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung. Bearbeitung der Loslösung von Kleinstkindern und ihren Eltern unter der Bedingung der Teilung des Sozialisationsfeldes in Familie und Krabbelstube. Inauguraldissertation: Frankfurt am Main
- Niklas, F. u.a. (2011): Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von
- O'Neill, D., Main, R., Ziemski, R. (2009): „I like Barney“: Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. In: First Language 29 (Heft 4), 401-425 URL: <http://fla.sagepub.com/content/29/4/401.full.pdf+html> (17.07.2011)
- Oerter, R. (1997): Psychologie des Spiels: Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 2. Auflage

- Oerter, R. (1998): Die Gleichaltrigen: Zur Entwicklung sozialer Kompetenz. In: Oerter, R., Montada, L. (1998): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, 4. Auflage
- Oerter, R., Montada, L. (1998): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim, 4. Auflage
- Ohta, A. S. (2001): Second Language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese. Lawrence Erlbaum Ass. Publishers: Mahwah
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kohlhammer: Stuttgart
- Parish-Morris, J. u.a. (2007): Children With Autism Illuminate the Role of Social Intention in Word Learning. In: Child Development 78 (4), 1265-1287
- Peter, U. (1998): Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt: Bern, 49-82
- Petko, D. u.a. (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. In: ZDM (Zentralblatt für Didaktik der Mathematik). 35 (6) 265-280
- Preiser, S. (2003): Pädagogische Psychologie. Juventa: Weinheim
- Prenzel, M. u.a. (2001): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In: Schiefele, U. & Wilde, K. P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Waxmann: Münster, 11-30
- Projekthomepage „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ [2011]: Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. URL: <http://www.forschungskindergarten.at/projekt> (20.10.2011)
- Pusztai Nonn, E. (2009): Zweitspracherwerb im Kindergarten. Sukzessiver ungesteuerter L2-Erwerb im Vorschulalter am Beispiel dreier Migrantenkinder. Drava Verlag: Klagenfurt
- Quay, S. (2011): Trilingual toddlers at daycare centres: the role of caregivers and peers in language development. In: International Journal of Multilingualism 8 (Heft 1), 22-41
- Renninger, K. A., Wozniak, R. H. (1985): Effects of Interest on Attentional Shift, Recognition and Recall in Young Children. Developmental Psychology 21 (4), 624-632
- Ricart Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Fillibach: Freiburg im Breisgau
- Ricart Brede, J., u.a. (2009): Qualitätsanalyse von Sprachförderung für Vorschulkinder – Möglichkeiten der kontrastiven Analyse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. *Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 81-104
- Ricart Brede, J., u.a. [2011]: Lernumgebung in der vorschulischen Sprachförderung. Eine

- videobasierte Analyse von Aktivitäten, Sozialformen und sprachlichen Förderbereichen. URL: http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/Lernumgebung_in_der_vorschul._Sprachfoerderung_PH-Weingarten.pdf (21.07.2011)
- Rice, M. u.a. (1994): Frequency of Input Effects on Word Comprehension of Children With Specific Language Impairment. In: American Speech-Language-Hearing Association: Journal of Speech and Hearing Research, Jg. 37, 106-122
- Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in Thinking: Cognitive Delevopment in Social Context. Cambridge Harvard University: New York
- Rogoff, B., Lave, J. (1984): Everyday Cognition: Its Development in Social Context. Harvard University Press: Cambridge, MA
- Rohde, M. (2009): Sensorische Aspekte der Sprachentwicklung in Beziehung mit frühen Ängsten. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett Cotta Verlag: Stuttgart, 103-118
- Roth, H.-J., Neumann, U., Gogolin, I. (2007): Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. URL: http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht_2007.pdf (09.10.2009)
- Salisch, M. von (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Arnelang, M. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Bd. 4. Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen: Hogrefe Verlag, 345-405
- Saville-Troike, M. (1973): Bilingual children: guidance for the family. Multilingual Matters: Clevedon
- Saxton, M. (2000): Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammatically of child speech. In: First Language, Jg. 20 (60), 221-252
- Schanz, G. (1983): Sprechakttheoretische Beobachtungskategorien für die Unterrichtsanalyse – Möglichkeiten und Grenzen der Sprechakttheorie bei der Beschreibung von Unterrichtsinteraktionen. In: Ehlich, K., Rehbein, J. (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 386-394
- Schmidt, R. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: Applied Linguistics, Jg. 11 (2), 129-158
- Schramm, K. (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Interaktion bei

- Grundschul erzählungen in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 168-185
- Schuele, M. C., Rice, M.L. (1995): Redirects. A Strategy to increase Peer Interaction. In: Journal of Speech and Hearing Research 38, 1319-1333
- Schwartz, R., Terrell, B. (1983): The role of input frequency in lexical acquisition. In: Journal of Child Language (10), 57-64
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Spektrum Akademischer Verlag: München
- Silver, K. u.a. (2003): The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the Pre-School Period. Institut of Education, University London: London
- Siraj-Blatchford, I. u.a. (2002): Researching Effective Pedagogy in Early Years (REPEY). Resarch Report No. 356
- Soultanian, N. (2011): Sprachkompetenz und Kommunikationstile von Erzieherinnen im Kontext der Mehrsprachigkeit. Russisch- und deutschsprachiger pädagogischer Alltag in der Kita. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, Heft 10, Friedrich
- Statistik Austria (Hrsg.) (2011): Kindertagesheimstatistik 2010/2011. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend: Wien. URL: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html (28.06.2011)
- Steinbrink, C. (2004): Phonologische und flexionsmorphologische Fehler in der Sprache normalhörender und hörgeschädigter Kinder. Dissertation, Universität Oldenburg. URL: docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/dissertation/2004/stepho04/stepho04.html (05.11.2009)
- Straka, G. A., Macke, G. (2002): Lern- Lehr-theoretische Didaktik. Waxmann: Münster
- Strapp, C. u.a. (2008): Developmental differences in the effects of negative and positive evidence. In: First Language, Jg. 28. (1), 35-53
- Swain, M. (2005): The Output Hypothesis: Theory and Research. In: Hinkel, E. (Hrsg.): Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 471-483
- Szagun, G. (1998): Coding Morphology, In: Szagun, G. (Hrsg.): Rules for Transcribing and Analyzing German Child Language. Universität Oldenburg. Unveröffentlichtes Manuskript, 9-11
- Szagun, G. (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Szagun, G. (2008): Spracherwerb beim Kind: Was ist normal, was nicht? In: Kinder- und Jugendarzt 1, 6-8

- Szagun, G.(2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Beltz: Weinheim und Basel
- Tausch, R. (1970): Gesprächspsychotherapie. Hogrefe: Göttingen
- Tenorth, H., Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Thoma, D., Tracy, R. (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 58-79
- Tietze, W. (1998) (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Berlin
- Tippelt, G. (2009): Kindheit und Bildung. In: Tippelt, R., Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, 627-640
- Titscher, S. u.a. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Westdeutscher Verlag: Opladen/Wiesbaden
- Deppermann, A. (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Leske und Budrich: Opladen
- Brinker, K. und Sager, S. F. (2006): Linguistische Gesprächsanalyse. Erich Schmidt Verlag: Berlin
- Henne, H., Rehbock, H. (1995): Einführung in die Gesprächsanalyse. De Gruyter: Berlin, 3. Auflage
- Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Narr: Tübingen
- Tracy, R. (1996): Vom Ganzen und seinen teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache und Kognition 15 (1/2), 70-92
- Tracy, R (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke Verlag:Tübingen, 2. überarbeitete Auflage
- Tracy, R. [2011]: Sprache macht stark! Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. URL: http://projekt02.aviva-beisel.de//upload//PDF/24_Seiter_Sprache-macht-Stark.pdf (27.12.2011)
- Vigil, D., Hodges, J., Klee, T. (2005): Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. In: Child Language Teaching and Therapy, Jg. 21 (2), 107-122
- Volmert, J. (Hrsg.) (2001/4): Grundkurs Sprachwissenschaft. Wilhelm Fink: München
- Vorschulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 25 (Heft 2), 115-130
- Vygotskij, L. S. (1980): Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes.

- In: Röhrs, H. (Hrsg.): Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Akademische Verlagsgesellschaft: Wiesbaden, 129-146
- Vygotskij, L. S. (2002, Original 1934): Denken und Sprechen. Beltz: Weinheim
- Warfield, J. (2001): Teaching Kindergarten Children to Solve Problems. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 161-167
- Weber, A. (Hrsg.) [2011]: Programm der Baden-Württemberg Stiftung „Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder“. URL: <http://www.sagmalwas-bw.de/> (20.10.2011)
- Whitebook, M. u.a. (1989): Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America. Child Care Employee Project: Oakland, CA
- Wiener Kindergärten (Magistratsabteilung 10) [2011]: Städtische Kindergärten. Informationen auf einen Blick. URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/fakten.html> (28.06.2011)
- Wilcox-Herzog, A. & Ward, S. L. (2004): Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research & Practice* 6 (2), URL: <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html> (17.07.2006)
- Wode, H. (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Hueber: Ismaning
- Wong-Fillmore, L. (1979): Individual differences in second language acquisition. In: Fillmore, C. J., Kempler, D., Wang, W. S-Y (Hrsg.): Individual differences in language ability and language behavior. Academic Press: New York, 203-228
- Wood, D. u.a. (1976): The Role of Tutoring in Problem-Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (17), 89-100
- Wustmann, C. (2006): Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, I. (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht“ am 13. September 2005 in Frankfurt am Main
- Yates, T.M., Egeland, B., Sroufe, L.A. (2003): Rethinking Resilience. A Developmental Process Perspective. In: Luthar, S. S. (Hrsg.): Resilience and Vulnerability. A Deception in the Context of Childhood Adversities. Cambridge University Press: Cambridge, 243-266
- Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Suhrkamp: Frankfurt
- Zollinger, B. (1999): Die Entdeckung der Sprache. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien
- Zydati, W. (1997): Interaktionsprozesse in der zweisprachigen Kindererziehung: Anregungen für den bilingualen Unterricht der Primarstufe. In: Meißner, F.-J. (Hrsg.): Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Überblick zu den Beobachtungsfeldern und ihren Kategorien“ (Lengyel 2009, 184).....	26
Abbildung 2: „Beobachtungsaspekte für die erste Teilanalyse mit Angabe der Kappa-Werte für die einzelnen Items“ (Ricart Brede 2011, 124).....	56
Abbildung 3: „Beobachtungsaspekte für die zweite Teilanalyse“ (Ricart Brede 2011, 146) ..	63
Abbildung 4: „Grobkategorien (Beobachtungsraster 3)“ (König 2006, 236).....	91
Abbildung 5: „Situationsform“ (König 2006, 192)	110
Abbildung 6: „Handlungsform (Beobachtungsraster 3)“ (König 2006, 193)	111
Abbildung 7: „Topic (Beobachtungsraster 3) (König 2006, 193).....	111
Abbildung 8: „Mikroanalyse“ (König 2006, 9)	112
Abbildung 9: „Vorgehensweise bei der Gesprächsanalyse“ (Albers 2009, 110).....	131
Abbildung 10: „Beobachtungsleitfaden“ (Albers 2009, 102)	135
Abbildung 11: Der Kodierungsbogen des Wiener Projekts	159
Abbildung 12: „Eigens entwickeltes Beobachtungsraster“ (König 2006, 361ff).....	210
Abbildung 13: Fallstudie „Alexander“ (Albers 2009, 135ff)	216

Anhang 2: Kodierungshandbuch

Das Kodierungshandbuch

des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“

Stand: 16.05.2012

6. Version des Kodierungshandbuch

Das vorliegende Kodierungshandbuch enthält Definitionen der im Rahmen des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ ausgewählten und modifizierten Kategorien und stellt eine Arbeitsversion dar. Diese Definitionen beinhalten jeweils bestimmte Merkmale/Indikatoren, um die einzelnen „Sinneinheiten“ kodieren zu können. Zusätzlich werden Ankerbeispiele angeführt. Mögliche „Streitfälle“ und der Umgang mit diesen bei der Kodierung, werden im Laufe der Arbeit am Material hinzugefügt.

Da es sich bei der Auswertungssystematik des Wiener Projekts um ein Kategoriensystem und nicht um ein Indexsystem handelt, erfolgt zu jeder Kategoriengruppe⁶³ eine Zuordnung. Mehrfachkodierungen und Nullkodierungen innerhalb einer Gruppe (eine Kategoriengruppe besteht aus zumindest zwei auszuwählenden Kategorien) sind nicht möglich.

Das Kodieren erfordert unbedingt die Zusammenarbeit von zwei Kodiererinnen da es sich bei diesem Kategoriensystem, besonders bei der Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“, um mittelinferente Kategorien handelt.

Aus den Transkriptionsprotokollen werden ausschließlich die deutschsprachigen Äußerungen und die deutschen Übersetzungen der türkischsprachigen Äußerungen kodiert.

Sprecherbezeichnung

Es werden folgende Codes für die „Sprecher“ angewendet:

Code	Person
FK	Fokuskind
K	Kind, das ebenfalls zur Kindergartengruppe zählt
P	Pädagogin
ST	Sprachförderin, die Türkisch spricht
SD	Sprachförderin, die Deutsch spricht
E	andere Erwachsene im Gruppenraum, wie z.B.: Assistentinnen, Leiterin, Hundeführerin, Schülerinnen

⁶³ Eine Kategoriengruppe kann mehrere (Sub-)Kategorien enthalten. Aus diesen (Sub-)Kategorien ist jeweils **eine** Möglichkeit auszuwählen. Mehrfachzuordnungen sind nicht zulässig.

Beo	Filmerin bzw. Beobachter/Beobachterin der Young Child Observation
-----	---

Um die zentralen Sprecher präziser unterscheiden zu können, werden zusätzliche Bezeichnungen (Nummerierung) zum Code hinzugefügt, wie zum Beispiel K3 oder K5.

Hinsichtlich der Erfassung setzt sich der Kodierungsbogen aus Kategoriengruppen zusammen, welche eine unterschiedliche Anzahl an zu wählenden Kategorien besitzen. Einzig die Zeile „Ereignis“ beinhaltet keine Wahlmöglichkeit. Hier wird die Verortung der jeweiligen Sinneinheit im Transkriptionsprotokoll kodiert. Die letzte Zeile im Kodierungsbogen ist die „Summenzeile“, welche die Anzahl der Kodierungen einer Sinneinheit⁶⁴ innerhalb einer Spalte beschreibt. Diese Zahl muss für jede kodierte Sinneinheit gleich sein. Diese Zeile stellt für die Kodiererin eine Kontrollfunktion dar, da anhand dieser Summe überprüft werden kann, ob jede Sinneinheit in allen Kategorien kodiert wurde.

Untersuchungseinheit: **Sinneinheit/Sprechakt**

Die kleinste Untersuchungseinheit von sprachlichen Äußerungen wird im Wiener Projekt als „Sinneinheit/Sprechakt“ definiert. Im Wiener Projekt werden die Begriffe „Sinneinheit“ und „Sprechakt“ synonym verwendet. Eine sprachliche Äußerung kann mehrere „Sinneinheiten/Sprechakte“ umfassen. Unter einer „Sinneinheit“ werden sprachliche Äußerungen verstanden, „die eine Funktion inne haben“. Die Länge und die Grammatik werden hierbei nicht berücksichtigt. Beispiele dafür sind „Kann ich noch Saft haben?“, „Hunger“. Die folgende Äußerung aus einer Transkription: „So, setzen wir uns hin“, wird als zwei Sinneinheiten gewertet. Das „So“ wird beispielsweise der Kategorie „Sonstiger Kommentar“ zugeteilt, während „setzen wir uns“ in die Kategoriengruppe „Formen von Sprechakte“ als „Aufforderung“ zugeordnet wird. Als Hilfe zur Kodierung kann gesagt werden, dass meist ein Beistrich eine neue Sinneinheit markiert. Eine Ausnahme ist der Beistrich, der einen Gliedsatz⁶⁵ markiert.

Eine Sinneinheit/Sprechakt kann auch eine sprachliche Äußerung umfassen, die nicht als Wort gewertet werden kann, sondern nur aus Lautfolgen besteht, wie beispielsweise „hmmm, mjam, aha“. Diese Ausdrücke fallen in die Kategorie „sonstiger Kommentar“. Eine Ausnahme stellt „Mhm“ dar. „Mhm“ kann auch als Antwort kodiert werden, wenn sonst keine

⁶⁴ Obwohl sich eine Sinneinheit über mehrere Ereignisse erstrecken kann, dient die Spalte lediglich zur Überprüfung der Kodierung. Hier sollte immer die Ziffer 9 (8 Kategoriengruppen entspricht 8 Kodierungen + 1 Ereignis = 9) stehen, da dies bedeutet, dass in jeder Kategoriengruppe eine Zuordnung erfolgt ist.

⁶⁵ Zur Erläuterung: Ein Gliedsatz, früher auch Nebensatz genannt, ist kein vollwertiger Satz und bezieht sich auf einen Hauptsatz. Gliedsätze müssen vom Hauptsatz durch einen Beistrich getrennt werden.

weitere Antwort gegeben wird⁶⁶, da „mhm“ in der deutschen Sprache ugs. für „ja“ beziehungsweise eine Bestätigung steht. Neben diesen Ausdrücken gibt es in den Transkriptionen auch sprachliche Äußerungen, welche als „unverständlich“ transkribiert wurden. Diese sprachlichen Äußerungen werden der Kategorie „unverständliche Aussagen“⁶⁷ zugeordnet.

Allgemein zur Kodierung:

- Pro Kategoriengruppe wird eine Kodierung vorgenommen. Mehrfach-Nullkodierungen sind nicht zulässig. „Setzen wir uns hin!“ kann in der Kategorie „Formen von Sprechakten“ z.B. nur als „Aufforderung“ gewertet werden und nicht zum Beispiel als „Bericht/Feststellung“.
- Die Verortung der Sinneinheit im Transkriptionsprotokoll erfolgt mittels der Bestimmung des „Ereignisses“. Das bedeutet, die Kodiererin/der Kodierer notiert die Nummer des Ereignisses am Kodierungsbogen. Es kann sein, dass eine Sinneinheit aufgrund der Transkription auf mehrere Ereignisse aufgeteilt ist. Wenn dieser Fall eintritt, wird der Beginn einer Sinneinheit mit der angegebenen Ereigniszahl kodiert. Um deutlich zu machen, dass sich diese Sinneinheit über mehrere Ereignisse erstreckt, wird zu dieser Ereigniszahl ein Plus (+) hinzugefügt. Ein Beispiel dazu: „Ich geh aufs Klo“ (56+) und ab „Ich geh“ unterbricht ein anderes Kind „Ich geh auch“ (57). Es kann aber auch der Fall eintreten, dass sich in einem Ereignis mehrere Sinneinheiten befinden (Dieser Fall wird eher bei Transkriptionen der ersten Transkriptionsgruppe des Projekts auftreten, da diese geringfügig anders transkribierten). In diesem Fall wird die Ereignisnummer mehrfach angeführt. Zum Beispiel 1 2 3 4 5 6 6 6 7 8 9 ... etc.

In Folge werden die einzelnen Kategoriengruppen mit ihren Kategorien in der Reihenfolge der Kodierung definiert und mit Ankerbeispielen besetzt.

„Art der Situation“: Diese Kategoriengruppe definiert den von der Institution (Kindergarten) vorgesehenen Rahmen/Kontext, in welchem eine Sinneinheit geäußert wird. Grundsätzlich wird unterschieden in „didaktisch strukturierte“ Situationen und „didaktisch nicht strukturierte“ Situationen.

⁶⁶ Ein Streitfall: Antwortet beispielsweise eine Pädagogin mit „Mhm, ja gelb ist Fenerbahce“ kann „Mhm, ja“ als eine Antwort gewertet werden. „Gelb ist Fenerbahce“ wäre als neue Sinneinheit zu kodieren.

⁶⁷ Unverständliche Aussagen konnten von den Transkribenten aufgrund der Qualität der Videoaufnahme nicht eindeutig identifiziert werden. Außerdem wurde eine Aussage als unverständlich bezeichnet, wenn diese sowohl von der deutschen als auch von der türkischen Transkribentin nicht verstanden werden konnte. Da in den

- **„didaktisch strukturiert“:** In diese Kategorie fallen all jene Aussagen, in welchen *der Eindruck entsteht*, dass sie innerhalb einer von der Pädagogin **arrangierten** Situation, in welcher Sprachförderung betrieben wird, geäußert werden. Ein wesentliches Merkmal zur Identifikation des Beginns einer didaktisch strukturierten Situation sind sprachliche Äußerungen, die von der Pädagogin getätigt werden. Einleitende Worte, im Sinne von „Signalwörtern“ können beispielsweise sein „So, ok, also“ (vgl. Ricart Brede 2011, Anhang 2, 1). Ein Beispiel dafür ist „So, jetzt können wir uns hinsetzen“. Das Ende wird zumeist ebenso durch abschließende Worte der erwachsenen Person (P/S/ST/E) markiert, wie zum Beispiel „Wer fertig ist, darf sich jetzt ein anderes Spiel suchen“. Ein weiteres Beispiel für eine didaktisch strukturierte Situation ist folgendes: Die Pädagogin lädt das FK ein, gemeinsam Memory zu spielen. In diesem Fall ist anzunehmen, dass die Pädagogin mit dem ausgewählten Kind ein bestimmtes Spiel – in diesem Fall Memory – ausgewählt hat, um es sprachlich zu fördern. Es ist hingegen nicht als didaktisch strukturierte Situation zu kodieren, wenn die Pädagogin erst im Spielverlauf zu den Kindern dazu stößt und fragt „Was ist das?“. In diesem Fall zeigt die Pädagogin zwar Interesse am sprachlichen Können des Kindes, hat diese sprachliche Interaktion jedoch nicht vorab geplant.
- **„didaktisch nicht strukturiert“:** In diese Kategorie fallen all jene Aussagen, welche in Spielaktivitäten beziehungsweise der sogenannten Freispielzeit geäußert werden. Die Pädagogin kann an diesen Aktivitäten teilnehmen, beispielsweise dem Parallelspiel, Regelspiel (Brettspiel), dem Rollenspiel (vgl. Lengyel 2009, 171) und die Kinder zwar sprachlich darin anregen, diese Situationen können jedoch nicht vorab geplant werden. Ebenso werden jene Sinneinheiten hier kodiert, welche im Garten und/oder Turnsaal geäußert werden.

„Sprecherzuordnung“: Diese Kategoriengruppe erlaubt die Zuordnung der Sprechenden Person.

- **„FK“:** Diese Kategorie legt das Fokuskind als Sprecher fest.
- **„K“:** Diese Kategorie legt ein anderes Kind als Sprecher fest. Da es vorkommt, dass unterschiedliche Kinder in den Protokollen sprechen, wird zusätzlich die Nummer des Kindes aus dem Transkriptionsprotokoll dem Buchstaben „K“ beigefügt.

- „**P**“: Diese Kategorie legt die Pädagogin als Sprecher fest.
- „**ST**“: Diese Kategorie legt die Sprachassistentin für Türkisch als Sprecherin fest.
- „**SD**“: Diese Kategorie legt die Sprachassistentin für Deutsch als Sprecherin fest.
- „**sonstige Sprecher**“: Diese Kategorie erfasst all jene Sprecher, welche außer den oben genannten Personen im Transkriptionsprotokoll vorkommen. Die Kürzel für diese Personen stehen in der Tabelle auf Seite 1 des vorliegenden Handbuchs und sind variabel in die Zeile einzusetzen.

„**Sprache**“: Mithilfe dieser Kategorie kann erfasst werden, in welcher Sprache die Sinneinheit geäußert wurde.

- „**Deutsch**“: Diese Kategorie erfasst alle Sinneinheiten, welche in Deutsch geäußert wurden.
- „**Türkisch**“: Diese Kategorie erfasst alle Sinneinheiten, welche in Türkisch geäußert wurden.
- „**andere Sprache/unverständlich**“: Diese Kategorie erfasst alle Sinneinheiten, die in einer anderen Sprache geäußert wurden (z.B. „Bye bye“ – Englisch) oder aber für Sinneinheiten, die generell unverständlich sind.

„**Code-Mixing**“ (**Sprachmischung**): Die Kategorie „Code-Mixing“ erfasst Sinneinheiten, in denen ein oder mehrere Wörter einer anderen Sprache in die Äußerung eingeflochten werden. Im Rahmen des Wiener Projekts wird der Begriff „Code-Mixing“ in der wissenschaftlichen Fachliteratur (vgl. Anstatt/Dieser 2007 zit. n. Lengyel 2009, 29) als „pragmatisch unangemessen“ bezeichnet, da der Gesprächspartner die Wörter der anderen Sprache nicht verstehen kann. Die Kategorie „Code-Mixing“ im Wiener Projekt unterscheidet zwischen einem kompletten Sprachwechsel oder dem Verwenden einzelner Wörter in der zweiten Sprache. Dabei wird nicht gewertet, ob die Sprachmischung pragmatisch angemessen erfolgt oder nicht. „Ana ich will“

Die Kategorie „unklar, weil unverständlich“ ist dann zu wählen, wenn es sich generell um eine unverständliche Aussage handelt.

„**Formen von Sprechakten**“: Unter einem „Sprechakt“ beziehungsweise einer „Sinneinheit“ wird im Wiener Projekt die kleinste Untersuchungseinheit verstanden. Der Begriff „Sprechakt“ wird im Rahmen des Projekts synonym zu dem Begriff „Sinneinheit“ verwendet (laut Projektleitung). In der Linguistik werden unter einem „Sprechakt“ „elementare Einheiten der Kommunikation“ verstanden, die weniger komplex sind als ein Gesprächsschritt (Turn) (Brinker/Sager 1989, 63). Unter einem Sprechakt werden in der linguistischen Fachliteratur

beispielsweise „auffordern, bitten, raten, versprechen“ (ebd., 16) verstanden, also Kommunikationseinheiten, in denen kommunikativer „Sinn“ zwischen den Gesprächspartnern hergestellt wird. Die Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“ umfasst 18 auszuwählende Kategorien, welche in Folge definiert werden.

- **„offene Frage“:** Unter offenen Fragen werden die sogenannten W-Fragen verstanden. Beispiel: „Warum glaubst du, dass Ali traurig ist?“ Eine bestimmte Antwortmöglichkeit darf nicht vorgegeben sein (Ja/Nein Antworten).
- Spezialfall: Aussagen welche mit einem Strich am Ende der Äußerung transkribiert wurden (Bsp.: die Pädagogin sagt: „Das ist eine ____.“), aber kein Fragezeichen als Satzzeichen am Satzende aufweisen, werden als offene Frage kodiert. Dahinter steckt die Annahme, dass eine Antwort vom Sprecher erwartet wird!

Bsp.: A: „Das ist eine ____.“ B: „Raupe“.

Da allerdings keine spezifische Antwort erwartet wird/werden kann, ist eine Aussage dieser Art als offene Frage zu kodieren.

Bsp: A: „Eins, zwei, drei, ____“. B: „Vier.“

Auch beim zweiten Beispiel ist ersichtlich, dass es sich hier um eine Frage handelt, obwohl die sprachliche Äußerung „eins, zwei, drei, ____“, nicht mit einem Fragezeichen abschließt!

- **„geschlossene Frage“:** Unter geschlossenen Fragen werden Fragen verstanden, die entweder ein „Ja“ oder ein „Nein“ als Antwort erfordern oder dem Befragten Antwortalternativen anbieten. Beispiel: „Möchtest du einen Saft haben?“ oder „Möchtest du lieber Apfel- oder Orangensaft?“
- **„Antwort“:** Diese Kategorie bezeichnet eine verbalsprachliche „Reaktion“ auf eine Frage. Nach einer Frage wird die nächste dem Kontext entsprechende sprachliche Äußerung als Antwort gewertet. Auch eine Gegenfrage ist demnach eine Antwort! Dies bedeutet, dass nach einer Frage eine „Antwort“ kodiert wird, sofern diese im Rahmen des betreffenden Gesprächs erfolgt, egal, ob diese eher bspw. einer „Erklärung“ zugeordnet werden könnte. Bsp.: Die Pädagogin fragt: „Was war noch?“ – Antwort: „Daran kann ich mich nicht erinnern“. Eine Antwort kann auch später erfolgen, sofern sie sich auf die Frage bezieht. Bsp.: das FK fragt die Pädagogin „Wo liegt denn die Schere?“ die Pädagogin ist gerade im Gespräch mit einem anderen Kind und greift

einige Äußerungen später diese Frage auf und antwortet mit „Die Schere findest du in der Lade rechts“.

- **„Hinweis“:** Eine Person weist sprachlich auf etwas hin, wobei sich dies auf Dinge beziehen kann, die in „greifbarer“ Nähe sind, aber auch auf sprachliche Bereiche. Ein Merkmal für die Kategorie „Hinweise“ ist das Verwenden von sogenannten „Zeigwörtern“ (Lengyel 2009, 180), wie z.B. „Das ist offen“, andere Beispiele hierfür sind: „Schau, draußen regnet es!“, „Dort ist ein Schneeglöckchen!“, „Sie hat dich gezwickt, nicht er“.
- **„Erklärung“:** Diese Kategorie beschreibt die Darstellung eines Sachverhalts, oder eines Gegenstandes. Erklärungen können unter anderem in Form von Spielen stattfinden. Bsp.: Die Pädagogin erklärt den Kindern wie „Tempo, kleine Schnecke“ funktioniert. Ein Kind erklärt einem anderen Kind bestimmte Regeln. (Bsp.: „Wir dürfen nicht schaukeln“), ein Kind erklärt der Pädagogin wie eine Handlung abgelaufen ist. Beispiel aus einer Transkription des Projekts: „Mit dem Pistole ist er sein Kopf geschlagen. Pistole macht er. Gestern auch gemacht.“
- **„Bericht/Feststellung“:** Diese Kategorie umfasst Aussagen, welche eine Tatsachenbeschreibung darstellen. Beispiel: Das FK wendet sich an die Filmerin (Beo) mit der Äußerung „Du bist ein Doktor“, oder beim Memory spielen sagt ein Kind „Das ist blau“. Streitfall: „Dein Hosentürl` ist offen.“ Dieser Satz könnte auch als Aufforderung oder Hinweis verstanden werden, wir würden ihn jedoch als eine Feststellung werten.
- **„Befehl“:** Bei dieser Kategorie handelt es sich vorwiegend um Imperativsätze. In einigen Fällen ist dem Transkriptionsprotokoll zu entnehmen (siehe Anmerkungen im Transkriptionsprotokoll), dass etwas sehr laut gesagt oder geschrien wurde – hier kann aus dem Kontext und mit Hilfe der zusätzlichen Informationen vermutet werden, dass es sich um einen Befehl handelt. Beispiel: „Heb das auf!“, „Hör sofort auf damit“, „Jetzt sag ich dir schon zum x-ten Mal“ (inhaltliche Zusatzbegründungen zur Aufforderung)
- **„Begrüßung“:** Als „Begrüßung“ werden Grußformeln verstanden, wie z.B.: „Hallo“, „Grüß Dich“, „Guten Morgen“. Begrüßungslieder oder andere Aktivitäten zur Begrüßung, wie etwa das Aufsagen eines Reimes, werden nicht mit dieser Subkategorie erfasst.

- **„Verabschiedung“:** Als „Verabschiedung“ werden Grußformeln verstanden, wie etwa „Auf Wiedersehen“, „Servus“, „Tschüss“.
- **„Witz/Nonsens/Sprachspiel“:** Dieser Subkategorie werden Äußerungen/Sinneinheiten zugeordnet, in denen die Person mit Worten beziehungsweise mit Sprache in lustvoller Weise spielt, indem es beispielsweise bestimmte Laute durch andere ersetzt oder neue Wörter erfindet. (vgl. Lengyel 2009, 175). Ein Beispiel zur Erfindung eines neuen Wortes: „Das ist ein Popelmensch!“. Wichtig: Prinzipiell ist es schwierig, Witz, Nonsens und Sprachspiel in einer Kategorie zusammen zu fassen, da es sich bei einem Witz um etwas anderes handelt, als um ein Sprachspiel, wenn sich das Kind bspw. mit der Phonetik eines Lautes oder Wortes spielt. Da mit dem vorliegenden Kategoriensystem nur ein bestimmter Teil an zu untersuchenden Kategorien ausgewählt werden kann, muss auf eine Aufteilung verzichtet werden, da diese Form der Sprechakte zudem nicht sehr häufig im Kindergarten-Setting auftreten.
- **„Name“:** In dieser Subkategorie werden ausschließlich Namen des jeweiligen Fokuskindes erfasst, welche oft zur Erweckung der Aufmerksamkeit ausgerufen werden. Bsp.: „Merve! Merve!“⁶⁸ – in diesem Fall handelt es sich um zwei Sinneinheiten, welche jeweils mit der Subkategorie „Name“ kodiert werden.
- **„Lob/Bekräftigung“:** Unter einem „Lob“ oder einer „Bekräftigung“ wird ein positives Feedback bezogen auf eine Tätigkeit/Handlung verstanden. Ein Beispiel hierfür wäre: „Du hast das schön gemalt“, „Weiter so“, „Toll ist der Turm geworden“;
- **„Kritik/Zurechtweisung“:** Unter einer „Kritik/Zurechtweisung“ wird eine Reaktion bezüglich eine Tätigkeit/Handlung verstanden, welche negativ besetzt ist, wie etwa: „Nein“, „So nicht“, „Hör auf!“, „Da hast du dich aber nicht sehr bemüht.“
- **„Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte“** (vgl. Tausch 1970, 79): Mithilfe dieser Kategorie werden Kommentare erfasst, die emotionale Inhalte beschreiben. Beispiele dafür sind: „Ich bin wütend, weil ich nicht mitspielen

⁶⁸ Merve, ist zwar kein Name eines Fokuskindes, aufgrund der Anonymisierung werden im Handbuch keine Beispiele, welche einen Namen eines Fokuskindes enthalten, angeführt.

darf“, „Das ist traurig“, „Ich bin glücklich, dass mich meine Mama abholt“ – Wichtig bei dieser Kategorie ist, dass von der Kodiererin KEIN Gefühl interpretiert wird (Bsp.: „ich will, dass mich meine Mama abholt“)! Es wird ausschließlich dann diese Kategorie kodiert, wenn der Sprecher, die Sprecherin emotionale Erlebnisinhalte in verbale Form verpackt.

- **„Sonstiger Kommentar“:** Darunter fallen Kommentare, die sich in keine der genannten Kategorien einordnen lassen. Beispielsweise werden auch Laute erfasst wie „Ui“, „Banane“, „rot“
- **„Aufforderung“:** Eine Aufforderung entspricht einer Aussage, welche das Gegenüber zu einer Tätigkeit, Handlung, Aussage auffordert. Die Pädagogin sagt bspw. zu einem Kind, „Komm, probier's noch einmal“, „Spiel doch mit Clara in der Puppenküche“, „Du kannst dir zur Abwechslung einmal ein Buch anschauen.“
- **„Bitte“:** Meist handelt es sich bei einer Bitte um eine höfliche Aussage mit Aufforderungscharakter. Es werden vorwiegend jene Aussagen in dieser Kategorie kodiert, welche das Wort „Bitte“ enthalten. Darüber hinaus gelten auch jene Aussagen, welche eine Bitte zum Ausdruck bringen (Umschreibungen des Wortes Bitte) Beispiel: „Gib mir bitte ein Taschentuch“, „Spiel doch bitte bei den anderen Kindern mit“, „Sei so lieb und bring mir die Schere“;
- **„Unverständliche Äußerung“:** Dieser Kategorie werden jene sprachlichen Äußerungen zugeteilt, welche in den Transkriptionsprotokollen als „unverständlich“ vermerkt sind. Diese Aussagen konnten von den Transkribentinnen zum Teil aufgrund akustischer Störgeräusche in den Videos, nicht eindeutig transkribiert werden. Diese Kategorie ist nicht zu wählen, wenn nur ein Teil des Satzes oder ein Wort nicht verständlich ist.

Aktivitäten:

Dieser Kategorienblock enthält sechs Kategorien. Die ersten drei Kategorien „Erzählen, Vorlesen und Singen/Vers“ erfassen konzeptionell-schriftliche Inhalte. Alle sprachlichen Äußerungen, welche diesen genannten Kategorien nicht zugeordnet werden können, werden in den Kategorien „Spielen“, „Jausnen/Essen“ beziehungsweise „Sonstige Aktivität“ kodiert.

- **„Erzählen“:** Der Kategorie „Erzählen“ werden Äußerungen zugeordnet, in denen Geschichten oder Alltagserlebnisse sprachlich dargestellt werden (vgl.

RicartBrede 2011). Es handelt sich bei Erzählungen oftmals um Vergangenes und/oder Zukünftiges. (Beispiel: „Es war einmal ...“, „Morgen geh ich mit der Mama ins Kino und schau mir Cars 2 an“.)

- **„Vorlesen“:** Die Kategorie „Vorlesen“ erfasst sprachliche Äußerungen, die stark durch einen schriftlich verfassten Text beeinflusst sind, wenn z.B. die Pädagogin eine Geschichte oder ein Bilderbuch vorliest. Beispielsweise auch das Vortragen eines Gedichtes. In dieser Kategorie werden ausschließlich Äußerungen kodiert, welche tatsächlich vorgelesen werden! Aussagen, welche von den beteiligten Personen zwischendurch getätigt werden, aber nicht vorgelesen werden, sind mit der Kategorie „sonstige Aktivität“ (siehe unten) zu kodieren. Die Aussagen, die in dieser Kategorie erfasst werden, sind in der Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“ ausnahmslos der Kategorie „Bericht/Feststellung“ zuzuordnen.
- **„Singen/Vers aufsagen“:** Der Kategorie „Singen/Vers aufsagen“ werden jene verbalsprachlichen Ausdrücke zugeordnet, welche in melodischer Form, z.B. in Liedern, ausgedrückt werden beziehungsweise deren schriftliche Vorlage in Versform ist. Beispiel: Die Pädagogin singt mit den Kindern Weihnachtslieder. Die Pädagogin gibt den Kindern „gesungene“ Informationen. Bsp.: „Alle Kinder räumen ein“. Ein Beispiel für einen Vers/Spruch wäre: „Mische mische mische morgen gibt es Fische, übermorgen Schweinebraten, dazu bist du eingeladen“. Eine Mischform sind z.B. gesungene Fingerspiele wie z.B. „Wo ist der Daumen?“ nach der Melodie vom Lied „Bruder Jakob“. Wie bei der oben dargestellten Kategorie werden die Aussagen, welche „gesungen“ werden, in der Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“ ausnahmslos der Kategorie „Bericht/Feststellung“ zuzuordnen.
- **„Spielen“:** Unter „Spielen“ werden jene Sinneinheiten verbucht, die im Rahmen von Spielhandlungen gesprochen wurden. Beispielsweise: „Ich baue das Donauzentrum“. Mögliche Spielformen sind beispielsweise das Rollenspiel, das Konstruktionsspiel, das Regelspiel und das Parallelspiel (vgl. Lengyel 2009, 170). Im Gegensatz zu der Kategorie „vorlesen“ werden hier alle sprachlichen Äußerungen, im Rahmen der Aktivität „Spielen“, dieser zugeordnet. Sollte eine Äußerung nicht zu der Spielhandlung passen, aber im Rahmen der Aktivität „Spielen“ erfolgen, wird dafür die Aktivität „Spielen“ kodiert!

- **„Jausnen/Essen“:** In diese Kategorie werden all jene sprachlichen Äußerungen kodiert, welche im Rahmen von „Jausen- oder Essensituationen“ getätigt werden. Beispiel: Die Kinder essen Obst und ein Kind fragt ein anderes Kind, „Kannst du mir bitte noch ein Stück Apfel geben?“
- **„Sonstige Aktivität“:** Dieser Kategorie werden alle sprachlichen Äußerungen zugeteilt, welche nicht in die oben genannten drei Formate passen. Bsp.: Äußerungen, welche im Kontext mit dem Therapiehund getätigt werden, Gespräche am Gang, Gespräche während des Malens etc.

„Partner/Adressaten in sprachlichen Interaktionen“: Diese Kategorie erfasst unterschiedliche Interaktionssettings, in denen sprachlicher Austausch stattfindet. Folgende Interaktionspartner sind hierfür von Interesse:

- FK
- Filmer/Beobachter
- P/SD/ST/E
- Peer/s
- Peer/s und P/SD/ST/E
- Peer/s und FK
- Sonstige(r) Interaktionspartner

In einer Gruppenaktivität werden die vom Fokuskind geäußerten Sinneinheiten immer mit der Kategorie „Peers und P/SD/ST/E“ kodiert. Spricht das FK zu sich selbst (egozentrisch), so ist als Adressat „FK“ zu wählen.

„Komplexität der Äußerung“: Mit dieser Kategorie wird erfasst, welche Länge und Komplexität die Äußerung aufweist. Es wird unterschieden in:

- Einwortäußerung (Beispiel: „Banane“)
- Nicht-satzwertige Mehrwortäußerung (Beispiel: „Masche schön“)
- Spezialfall: Aussagen in welchen gezählt wird, bspw. „eins, zwei, drei, vier, fünf, ...zehn, elf, ...“ werden zusammengefasst als nicht-satzwertige Mehrwortäußerung kodiert, obwohl die Beistriche zwischen den Ziffern/Zahlen eindeutig einzelne Sinneinheiten voneinander abtrennen. Da mit Hilfe des Kodierungsbogens keine Ziffern/Zahlen explizit erfasst werden, erscheint es nicht notwendig, Kodierungen in Form von „eins“ = Einwortäußerung, „zwei“ = Einwortäußerung vorzunehmen, sofern mehrere Ziffern/Zahlen aufeinander folgen!

- Satzreihe (Bsp.: „Die Kinder spielen“)
In dieser Kategorie werden auch jene sprachlichen Ausdrücke kodiert, welche nicht „Subjekt, Verb und Prädikat“ enthalten, aber als „satzwertig“ vermutet werden. In solchen Fällen wird die Äußerung auch als „Satzreihe“ kodiert.
- Satzgefüge: Hauptsatz und Nebensatz (Bsp.: „Er weint, weil ich ihn geschlagen hab“)
- sonstiges (beispielsweise Äußerungen, die aus einer Reihe von Lauten bestehen; z.B. „ui“, „aha“)

„Summe“: Diese Zeile dient dem Kodierer zur Überprüfung, ob die einzelnen Sinneinheiten auch jedem Kategorienblock einmal zugeordnet wurden. In dieser Zeile muss immer die Ziffer 9 vermerkt sein. Diese Ziffer markiert die Anzahl der Zuordnungen für jede einzelne Sinneinheit (8 Kodierungen plus eine Verortung = 9).

Erläuterungen zum Kodierungsvorgang und Erklärung des Kodierungsbogens:

Der Kodierungsbogen umfasst acht Kategoriengruppen mit einer unterschiedlichen Zahl an Kategorien. Zusätzlich zu den Kategoriengruppen gibt es eine Kategorienzeile mit dem Namen „Ereignis“. Hier wird die jeweilige zu kodierende Sinneinheit verortet. Diese Kategorie soll das Wiederfinden der Sinneinheit im Transkriptionsprotokoll erleichtern. Am Ende des Kodierungsbogens befindet sich die Summenzeile (8 Kodierungen plus eine Verortung = 9). In einem ersten Schritt wird das „Ereignis“ bestimmt. Darauf folgt die „Art der Situation“. Nach dieser Festlegung erfolgt die Bestimmung der sprechenden Person. Diese Zuordnung wird mit dem jeweiligen Code, welcher aus dem auf Seite 1 dargestellten Raster zu entnehmen ist, in die Kästchen eingetragen. Alle anderen Zuordnungen werden als „X“ eingetragen. Daran anschließend wird die Sprache kodiert. Im Zusammenhang mit der Kodierung der Sprache erfolgt die Bestimmung des möglichen Code-Mixing.

Anknüpfend daran erfolgt die Kodierung der Kategoriengruppe „Formen von Sprechakten“. Danach wird eine Zuweisung im Kategorienblock „Aktivitäten“ getroffen. Anschließend wird der Partner/Adressat ermittelt.

Darunter erfolgt eine Kodierung im Kategorienblock „Komplexität der Äußerung“, welche den Umfang der sprachlichen Äußerung markiert.

In einer letzten Zeile wird die Summe der Kodierungen einer Sinneinheit festgehalten. Da bei diesem Kategoriensystem acht Zuweisungen erfolgen müssen, damit jede Kategoriengruppe einmal erfasst wird, sollte in dieser Zeile am Schluss immer die Ziffer 8 stehen. Dies dient

der Kodiererin zur Überprüfung ihrer Arbeit. Zählt er mehr oder weniger Zuweisungen in einer Spalte, dann ist eine sofortige Kontrolle notwendig.

Zum Kodierungsbogen:

Das Kodierungsblatt erfasst die Daten eines Fokuskindes pro Videoeinheit.

Das Kodierungsblatt besteht aus einem Seitenkopf, einer Tabelle (einem Ausfüllbogen), in der die Auszählungen und Messungen stattfinden und vermerkt werden, aus einem Summen- und Ergebnisteil und einem Bereich, in dem Kommentare der Kodierer vermerkt werden können (bspw. sollen hier Notizen zu ausgewählten Inhalten + zugehörigem Ereignis vermerkt werden).

Seitenkopf:

Der Seitenkopf beinhaltet die Bezeichnung des Videos und der dazugehörigen Transkription sowie Angaben zu Beginn und Ende des Videos (Datum) den Namen des Kodierers, Angaben zum Fokuskind und der zentralen Personen.

Kommentarteil:

An dieser Stelle können Kommentare der Kodierer angemerkt werden. Wie zum Beispiel Probleme bei der Kodierung, wie z.B. unverständliche Passagen, inhaltliche Auffälligkeiten, etc.

Anhang 3: Beobachtungsraster König (2006)

Eigens entwickeltes Beobachtungsraster

K	Aktivität - Kind
1	Das Kind[1] schaut zu, beobachtet und befindet sich in unmittelbarer Nähe zur Aktivität. <i>z.B. Das Kind beobachtet das Geschehen in der Puppenecke.</i> <i>Das Kind schaut zu, während andere Kinder mit Legosteinen bauen.</i>
2	Das Kind nimmt das Material in die Hand. Beschäftigt sich mit dem Material in einer unspezifischen Weise. <i>z.B. Das Kind nimmt die Bauklötze in die Hand oder spielt mit den Farbstiften.</i>
3	Das Kind setzt Material spezifisch ein. Es geht funktional mit dem Material um. <i>z.B. Das Kind benutzt die Schere, um etwas auszuschneiden, die Farbstifte zum Malen eines Bildes oder es arrangiert gezielt Dinge für den Spielprozess.</i>
4	Das Kind löst sich mehr und mehr vom funktionalen Handeln, so dass eine eigene Auseinandersetzung mit dem Gegenstand deutlich wird. Die Aktivität wird durch die Ideen des Kindes erweitert. (Kreativ) <i>z.B. Das Kind wählt die Materialien selbst aus bzw. variiert verschiedene Materialien.</i> <i>Das Kind mischt verschiedene Techniken.</i>
K	Interaktion - Kind
5	Das Kind fordert zur Interaktion auf, indem es die ErzieherIn um Hilfe bittet oder sie zu einer Aktivität auffordert. (Initiieren) <i>z.B. „Spielst du mit mir?“</i> <i>oder „Kann ich auch mitspielen?“</i>
6	Das Kind fragt nach, wie es z.B. bestimmte Dinge machen soll oder wo es noch fehlende Materialien findet. (Hilfe bekunden) <i>z.B. „Wo gibt es die Schachteln?“</i> <i>„Wie muss ich das falten?“</i>
7	Das Kind greift die Anregungen der ErzieherIn auf oder macht nach, was die ErzieherIn vorgibt. (Reagieren) <i>z.B. „Möchtest du noch ein Gesicht auf deinen Drachen malen?“</i> <i>„Vielleicht braucht dein Haus noch einen Garten?“</i>
8	Das Kind stellt wieso/warum-Fragen bzw. es hinterfragt das Handeln oder weist auf Alternativen hin. (Erweitern des Handelns) <i>z.B. „Wieso haben Pinguine Flügel?“</i> <i>„Warum legt ihr die Samen unter die Erde?“</i>
Handeln	Interaktion - Erzieherin
E0	Die ErzieherIn befindet sich in räumlicher Nähe zu den Kindern (max. 150cm Distanz). <i>z.B.</i> <i>Die ErzieherIn sitzt neben den Kindern, während diese etwas bauen.</i> <i>Die ErzieherIn bleibt bei den Kindern stehen.</i>
E0.1.	Die ErzieherIn handelt nonverbal. Es ist nicht erkennbar, dass die Kinder etwas nachahmen sollen. <i>z.B.</i> <i>Die ErzieherIn schupst die Kinder beim Schaukeln an.</i>

	Die ErzieherIn baut mit den Kindern mit Konstruktionsmaterialien.
E0.2.	Die ErzieherIn handelt nonverbal. Dabei kommt es darauf an, dass die Kinder etwas nachahmen sollen. z.B. <i>Die ErzieherIn faltet das Papier.</i> <i>Die ErzieherIn zeigt, wie die Kinder die Säge halten müssen.</i>
Initiieren	Es besteht noch kein gemeinsamer Bezugspunkt
E1	Die ErzieherIn hat Blickkontakt zum Kind.
E2	Die ErzieherIn gibt Impulse ohne Interaktionsaufforderung. z.B. <i>„Du könntest ein Bild malen.“</i> <i>„Geh doch in die Bauecke.“</i>
E3	Die ErzieherIn benutzt Fragen, die eine Ja/Nein-Antwort fordern (mit Interaktionsaufforderung). z.B. <i>„Möchtest du mitspielen?“</i> <i>„Sollen wir gemeinsam etwas spielen?“</i>
E4	Die ErzieherIn stellt W-Fragen. z.B. <i>„Was hast du denn gestern gemacht?“</i> <i>„Wie gefällt dir unsere neue Lesecke?“</i>
	Nachspüren Versuch, einen gemeinsamen Bezugspunkt aufzubauen
E5	Die ErzieherIn wiederholt die Aussagen des Kindes. z.B. <i>„Das ist also das Auto.“</i> <i>„Und hier wohnen die Kinder.“</i>
E6	Die ErzieherIn fragt nach, ohne an einen Handlungskontext anzuschließen. z.B. <i>„Was möchtest du denn spielen?“</i> <i>„Erzähl mal, wie möchtest du das spielen?“</i>
E7	Die ErzieherIn spricht in Ellipsen. z.B. <i>„Heute haben wir ...“</i> <i>„Das ist ein ...“</i>
Motivation	ErzieherIn knüpft an den Handlungskontext an
E8	Die ErzieherIn stellt einen Bezug zu bekannten Sachverhalten oder Kontexten her. z.B. <i>„Wie macht ihr das denn, wenn ihr zu Hause so etwas macht?“</i> <i>„Könnt ihr euch erinnern, als wir im Sommer im Wald waren? Da haben wir auch Frösche beobachtet.“</i>
E9	Die ErzieherIn stellt einen Bezug zu dem gegenwärtigen Sachverhalt her.

	<i>z.B.</i> „Habt ihr gesehen wie schnell der Stein gesunken ist?“ <i>„Schaut mal, hier sind noch mehr.“</i>
E10	Die ErzieherIn fragt nach Ursachen und Gründen. <i>z.B.</i> <i>„Warum ist denn das Wasser so schwarz?“</i> <i>„Was passiert wohl, wenn wir diesen Stein herausnehmen?“</i>
E11	Die ErzieherIn sagt, das Kind soll seine Tätigkeit wieder aufnehmen. <i>z.B.</i> <i>„Hast du die Zugbrücke schon fertig? Dann komm ich gleich und schau mir an wie sie funktioniert.“</i> <i>„Du wolltest doch wissen, warum wir das so gemacht haben. Dann kannst du jetzt nicht einfach weglaufen.“</i>
Abwarten Zuhören	Gemeinsamer Bezugspunkt
E12	Die ErzieherIn hört zu ohne Blickkontakt.
E13	Die ErzieherIn hört zu und hält den Blickkontakt zum Kind/zu den Kindern.
E14	Die ErzieherIn weist Kinder ab. <i>z.B.</i> <i>„Jetzt spiel ich mit Lea.“</i> <i>„Im Moment bin ich hier, später komm ich zu dir.“</i>
E15	Die ErzieherIn wartet, bis ein Kind seine Tätigkeit vollendet hat.
Reagieren	
E16	Die ErzieherIn gibt Feedback. <i>z.B.</i> <i>„Ja“ oder „Hm“</i> <i>„Damit kenn ich mich nicht aus.“</i>
E16a	Die ErzieherIn gibt Feedback mit Bemerkungen wie z.B. „gut“, „schön“ ohne Interaktionsaufforderung. <i>z.B.</i> <i>„Das hast du toll gemacht!“</i> <i>„Das ist aber ein schönes Bild mit den Bäumen.“</i>
E17	Die ErzieherIn weist die Kinder/das Kind auf Regeln hin. <i>z.B.</i> <i>„Lass das bitte!“</i> <i>„Das Papier ist nur zum Falten von Papierdrachen!“</i>
E18	Die ErzieherIn gibt Handlungsanweisungen. <i>z.B.</i> <i>„Jetzt schneiden wir den Elefanten aus.“</i> <i>„Die Schuhe kommen ins Regal.“</i>
Erweitern	Gemeinsamer Bezugspunkt - Erweitern/Differenzieren des Handlungskontextes

Differenzieren	
E19	Die ErzieherIn bekundet ihr Interesse am Handlungskontext. z.B. „Und wie geht die Geschichte jetzt weiter?“ „Das ist eine tolle Burg geworden, sollen wir zusammen noch versuchen einen Brunnen dazu zu bauen?“
E20	Die ErzieherIn erklärt, wie oder warum etwas so ist, wie es ist. z.B. „Hier gibt es kleine Fenster, damit die Pflanzen auch Licht haben.“ „Damit der Drache nicht wegfiegt, muss er an einer Schnur festgebunden werden.“
E21	Die ErzieherIn spricht frühere Erfahrungen an, um auf bereits bekannte Techniken und Wissen zu verweisen. z.B. „Vielleicht könnt ihr das auch so machen wie wir es an dem Drachen ausprobiert haben?“ „Habt ihr euch noch mal im Lexikon das Bild dazu angeschaut?“
E22	Die ErzieherIn ermutigt die Kinder/das Kind zu neuen Erfahrungen, d.h. sie regt das Kind an etwas auszuprobieren . Die ErzieherIn macht einen Vorschlag. (Experimentieren) z.B. „Hast du schon einmal versucht mit den Wasserfarben darüber zu malen?“ „Ich würde es einmal mit dem Meißel versuchen, vielleicht klappt es dann.“
E23	Die ErzieherIn stellt Fragen, die auf Probleme verweisen. Die ErzieherIn stellt etwas in Frage. z.B. „Wie kann die Tür geöffnet werden, wenn hier der Brunnen steht?“ „Aber wie sollen die Ritter über den Graben kommen?“
E24	Die ErzieherIn benennt, was die Kinder getan oder gesagt haben. (Impuls Erz.) z.B. „Ida hat einfach Sand dafür genommen.“ „Tim hat dafür die Schere genommen.“
E25	Die ErzieherIn greift die Einwände der Kinder/des Kindes auf. (Impuls Kind) z.B. „Paul meint, wir könnten hier ein Loch graben, um den Tunnel zu verbinden.“ „Wie meinst du das Ida?“
E26	Die ErzieherIn bestätigt das Tun der Kinder/des Kindes indem sie das Handeln kommentiert. Mit Interaktionsaufforderung. z.B. „Wie hast du das denn hinbekommen, dass das Flugzeug so toll fliegt?“ „Prima, jetzt hast du ja schon die Hälfte geschafft. Wie willst du das jetzt weiter machen?“
E27	Die ErzieherIn gibt Tipps und konstruktive Hinweise , die das Handeln der Kinder/des Kindes noch verbessern können.

	z.B. <i>„Damit das Flugzeug besser fliegt, musst du die Tragflächen größer machen.“</i> <i>„Wenn du die Umbrüche ganz glatt streichst, dann lässt sich das Papier leichter falten.“</i>
Delegieren	Gemeinsamer Bezugspunkt Übertragen von Zuständigkeiten auf die Kinder
E28	Die ErzieherIn überträgt den Kindern Aufgaben. z.B. <i>„Anton du kannst schon die Zeitungen aus dem Korb in der Abstellkammer holen.“</i> <i>„Hannah fragst du in der anderen Gruppe nach, wie viele Kinder in die Kunsthalle mitkommen?“</i>
E29	Die Kinder verrichten Ordnungsdienste. z.B. <i>Die Kinder versorgen ihre Materialien wie Schere, Klebstoff etc.</i> <i>Die Kinder bereiten den Tisch vor für das Frühstück.</i>
E30	Die ErzieherIn verweist auf bestimmte Kinder, die die anderen bei bestimmten Aufgaben unterstützen können. z.B. <i>„Sophia kannst du es noch mal erklären?“</i> <i>„Aaron zeigt euch wie ihr den Flieger bauen könnt.“</i>
E31	Die ErzieherIn überlässt das Vorgehen/die Organisation den Kindern. (Management) z.B. <i>„Das könnt ihr allein ohne mich.“</i> <i>„Dazu braucht ihr mich nicht mehr.“</i>
E32	Die ErzieherIn fragt die Kinder bei Problemen. z.B. <i>„Was meint ihr, wie wir das besser organisieren können, dass jeder einmal dran kommt?“</i> <i>„Wie können wir das machen, dass alle Menschen etwas sehen können?“</i>
Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse	Gemeinsamer Bezugspunkt/ ErzieherIn und Kind wechseln sich ab beim Strukturieren des Prozesses
E33	ErzieherIn und Kind/Kinder lösen Probleme dialogisch (mindestens 4 Turns). z.B. <i>ErzieherIn und Kind/Kinder tauschen sich aus, stellen gemeinsam Fragen, suchen gemeinsam nach Antworten und ergänzen sich gegenseitig.</i> A: <i>„Wie hast du das gemeint?“</i> B: <i>„Ich glaub wir sollten die Röhren einfach zusammenstecken.“</i> A: <i>„Warum läuft das Wasser hier wieder raus?“</i> B: <i>„Das weiß ich jetzt auch nicht wie das kommt.“</i> A: <i>„Was meinst du?“</i> B: <i>„Vielleicht haben wir die Röhre nicht richtig zusammengesteckt?“</i>
	A: <i>„Schau mal, ich glaub hier ist ein Loch?“</i> B: <i>„Stimmt.“</i>

Abbildung 12: „Eigens entwickeltes Beobachtungsraster“ (König 2006, 361ff)

Anhang 4: Fallstudie „Alexander“ Albers (2009)

Kindertageseinrichtung A (ländliches Einzugsgebiet)

Fallstudie 1: Alexander, kein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Alexander ist zum Zeitpunkt der Erhebung 5;5 Jahre alt und besucht seit zwei Jahren den Kindergarten. Seine sprachlichen Fähigkeiten sind mit einem mittleren T-Wert von 47,5 als durchschnittlich zu bezeichnen. Die Familiensprache ist Russisch, seine Eltern leben seit zwölf Jahren in Deutschland und beherrschen die deutsche Sprache. Beide Eltern sind berufstätig, die Mutter arbeitet als Verkäuferin, der Vater als Monteur. Alexander hat keine Geschwister. Laut Auskunft der Mutter spricht Alexander sehr gut Russisch und kann sich mit seinen Eltern und gleichaltrigen russischen Freunden fließend unterhalten.

Beobachtungsleitfaden: Alexander initiiert oft Gespräche und Rollenspiele mit der Peergroup und besitzt einen hohen Status innerhalb seiner Kindergartengruppe. In der Freispielzeit beschäftigt er sich vorwiegend mit deutschsprachigen Kindern, nie mit Kindern der gleichen Familiensprache. Im Morgenkreis und in Gesprächsrunden zeigt sich Alexander selbstbewusst und bringt von sich aus eigene Beiträge ein. Im Kindergarten vermeidet er, in seiner Familiensprache zu sprechen, Prozesse des ‚code-switching‘ sind bei ihm nicht erkennbar.

In der Analyse der kommunikativen Strategien wird deutlich, dass Alexander bereits über metasprachliches Wissen verfügt und Ursache- und Wirkungsprinzipien von sprachlichen Äußerungen einschätzen kann. Er setzt Sprache gezielt zur Vermittlung von Humor und als Ausdrucksmittel für Emotionen und Bedürfnisse ein. Darüber hinaus nutzt er sprachliche Äußerungen auch als Möglichkeit sozialer Exklusion, indem er die Initiationsversuche nicht gewünschter Spielpartner direkt abweist.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	• Transkription 2: Gesprächseröffnung und Kern wird durch Situation / Kontext bestimmt (Morgenkreis); Alexander trägt eigenaktiv zum Gesprächskern bei, indem er die Funktion der Erzieherin übernimmt und Fragen an die Kinder stellt • Transkription 3: Alexander eröffnet das Gespräch und gibt den Gesprächskern vor • Transkription 5: Gesprächseröffnung durch Frage von Hannes, Kern wird durch Alexander mitgestaltet • Transkription 7: Gesprächseröffnung und Vorgabe des Kerns (Freunde) durch Alexander • Gesprächsbeendigung durch Simon und Alexander	• Erz: Und was möchtest du heute spielen? Jona: Nix. Erz: Gar nichts? Alexander: Willst du wieder nach Hause gehen?; Jona: Nööö (2/18-22) • Wenn ich im Kamin bin, hat der Feueralarm (3/0) • Hannes: Weißt du, wen ich getroffen habe? Ein Soldaten. Alexander: Hat der eine Bombe dabei? (5/1) • Freunde sollen nebeneinander sitzen. (7/0) • Simon: Wenn du das sagst, muss ich auf Toilette. Alexander: Dann muss ich mit.

	• Transkription 10: Unmittelbare / direkte Beteiligung am Gesprächskern • Transkription 15: Gesprächsbeendigung • Transkription 16: Unmittelbare / direkte Beteiligung am Gesprächskern; Gesprächsbeendigung (Abweisen von Marie) • Transkription 19: Direkte Beteiligung am Kern	• (7/18-19) • Ich hab' ein Mercedes (10/1) • Mach doch! (15/14) • Marcel: Ich komm' bald in die Schule, da gibt's auch einen Kran. Alexander: Ne, in der Schule gib's kein Kran. Aber wir spiel'n schon hier. (16/21) • Erz: Wer weiß, was das ist? • Dean: Eine Raupe. Alexander: Näh, ein Regenwurm! (19/0-2)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	• Transkription 2: Schleifenbildung, Gesprächsziel ist vorgegeben durch die Fragen der Erzieherin im Stuhlkreis (Wie geht es dir? Was möchtest du spielen?); Alexander stellt eine andere Frage an ein Kind (Teilziel 2) und führt gegen Ende des Gesprächs wieder zum Gesprächsziel zurück, indem er auf die Frage der Erzieherin antwortet • Transkription 3: Das Gesprächsziel wird durch Alexander bestimmt und verfolgt: glatter Ablauf, keine Teilziele • Transkription 5: Vorgabe durch Hannes (Soldaten), Aufnahme und Expansion durch Alexander (Bomben, Kampfflugzeug, Panzer); glatter Ablauf, keine Teilziele • Transkription 7: Gespräch durch Alexander initiiert, jedoch kein konkretes Gesprächsziel erkennbar • Transkription 16: Gesprächsziel: Thema Schule wird von Marcel vorgegeben und von Alexander weiterverfolgt; keine Schleifenbildung, allerdings abruptes Ende durch den Ausschluss von Marie aus dem Spiel von Alexander und Marcel	• Erz: ... Wie geht es dir? (2/1) ... Was möchtest du denn heute am liebsten spielen? (2/12) Alexander: Willst du wieder nach Hause gehen? (2/21) ... Erz: Guten Morgen Alex, wie geht es dir denn? Alexander: Nich gut. Ich hab' Bauchschmerzen. (2/24) • ... hat der Feueralarm (3/0); Ich hab mein Gameboy in Kamin geschmissen und dann kam die Feuerwehr (3/2); Ich hab mit'n Gameboy auf Klo gespielt (3/7) • Hannes: Ein Soldaten (5/0) Alexander: Hat der eine Bombe dabei? (5/1); Hier wurde gekriegt (5/3); Ich habe zuhause Soldaten. Und ein Kampfflugzeug (5/6); Meins hat Bomben. Eine Bombe fliegt auf den Panzer und dann ist er kaputt (5/11) • Marcel: ... da gibt's auch einen Kran. Alexander: Ne, in der Schule gibt's kein Kran. (16/1); Marie: Hallo! Marcel: Hau ab! ... Alexander: Aber wir spiel'n schon hier! (16/18-21)

	Transkription 19: Gesprächsziel vorgegeben durch Erzieherin (Frage nach einem Regenwurm), glatter Ablauf	
Mesoebene Initiierende turns	- Frage gerichtet an ein Kind - Äußerungen, die Widerspruch provozieren (Witze/Einsatz von Humor; Versuch, den Gegenüber zu beeindrucken; Schilderung unrealistischer Sachverhalte) - Provozierende Handlungen (einen Gegenstand des Gesprächspartners wegnehmen und verstecken) - Kreativer Umgang mit Sprache: Neologismen - Widerspruch, der Streitgespräch initiiert (erfüllt damit sowohl initiierende, als auch respondierende Funktion)	- Willst du wieder nach Hause gehen? (2/21); Hat der eine Bombe dabei? (5/1); Spielst du mit? (10/21) - Wenn ich im Kamin bin, hat der Feueralarm (3/0); Ich hab mein Gameboy in Kamin geschmissen und dann kam die Feuerwehr (3/2); Ins Klo, ich hab mit'n Gameboy auf Klo gespielt (3/7); Ich habe zuhause Soldaten. Und ein Kampfflugzeug (5/6); Meins hat Bomben (5/11); Ich hab den weggezaubert. Das Essen geht immer in Po. (7/14); Ich hab' ein Mercedes (10/1) (Alex klaut Apfel von Simon) Alexander: Ich hab kein Apfel; Simon: Doch, gib den her oder ich sag's (7/7) - Mümmel mich nicht an (10/19) - Ne, in der Schule gib's kein Kran (16/1); Näh, ein Regenwurm (19/2);
Respondierende turns	- Direkte Antwort auf Frage der pädagogischen Fachkräfte - Vermutungen - Widerspruch zur Äußerung des Gesprächspartners - Bestätigung des Gesprächspartners mit inhaltlicher Expansion - Inhaltlicher Bezug zur Äußerung der Gesprächspartner immer vorhanden	- Ja. (2/5); Weiß nich. (7/9); Ich will mit Kevin zusammen mit'm Kran spielen (2/30) - Vielleicht ääh, in dein Haus? - Doch, ich hab welche Sachen gesammelt (2/4); Ne, in der Schule gib's kein Kran (16/1); Näh, ein Regenwurm (19/2) - Okay, durch den ganzen Dreck (10/4)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	- Genaue Antwort auf Frage des Erwachsenen, zeigt sich aufmerksam gegenüber Sprechersignalen - Nimmt Sprechersignale auch aus der Peergroup wahr	Erz: Guten Morgen Alex, wie geht es dir denn? Alexander: Nich gut. Ich hab' Bauchschmerzen. Erz: Oh, müssen wir den Krankenwagen holen? Alexander: Ja.

		Erz: Na gut, Kevin, kannst du mal eben das Telefon holen? Alexander: Nein, is nich so schlimm. Ich hab‘ 4 Brötchen gegessen (2/23-28)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	• Sprecherwechsel durch Fremdzweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen) • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung sehr häufig • Keine Unterbrechung oder simultanes Sprechen • Alexander ist in der Lage, dialogische Gespräche zu initiieren und diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten	• Ja. (2/5); Weiß nich. (7/9); Ich will mit Kevin zusammen mit‘m Kran spielen (2/30)

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	• Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität (Abstrakta) werden verwendet, überwiegend jedoch Namen, Objekte, Körperfunktionen, soziale Routinen, Aufforderungen • Bedeutungsrelationen: Semantisches Feld Krieg; keine weiteren Bedeutungsrelationen analysierbar	• Freunde (7/0) • Soldaten (5/6); Bombe (5/1); gekriegt (5/3); Kampfflugzeug (5/6); Bomben, Panzer (5/11)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	• Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich	• Mümmel mich nicht an (10/19); Spielst du mit? (10/21)
	• Satzklammern: Alexander beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher, in Präsens- und Perfektkontexten • auch Inversion gelingt: Meilenstein IV nach Tracy ist bereits erreicht • Prinzip der Satzklammer auch in komplexen Äußerungen beachtet (konditionale Nebensätze)	• Ich will mit Kevin zusammen mit‘m Kran spiel‘n. (2/30); Ich hab mit‘n Gameboy auf Klo gespielt (3/7) • Willst du wieder nach Hause gehen? (2/21) • Wenn ich in Kamin bin, hat der Feueralarm (3/0)
	• Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie an Pronomen; Probleme beim Akkusativ • KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen; Oft Probleme bei Akkusativ und Dativ fordernden Kontexten; teils unklar, ob nur die Endung alltagssprachlich substituiert wird	• Mein[en] Gameboy (3/2); eine Bombe (5/1); ein Kampfflugzeug (5/6); das Essen (7/14); kein[en] Kran (16/1); kein[en] Kran (16/14); ein Regenwurm (19/2) • Nach Hause gehen (2/21); mit‘m Kran spielen (2/39); im Kamin (3/0); Ins Klo (3/7); auf [dem] Klo (3/7); auf den Panzer (5/11); in [den] Po;

		ein[en] Mercedes (10/0); durch den ganzen Dreck (10/4); in der Schule (16/1); in die Schule (16/14); in dein Haus (19/7)
	• Verbmorphologie: Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular und Plural • Konjugation Part. Perfekt mit ge- wird überwiegend korrekt gebildet • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt	• Ich hab'... (2/24); Ich will... (2/30); ...dann kam (3/2); Ich möchte (5/8); Meins hat (5/11); Eine Bombe fliegt (5/11); hat der (3/1) • Ich hab'... geschmissen (3/2); ich hab'... gesammelt (3/4); Ich hab'... gespielt (3/7) • Ich hab'... (2/24); Ich will... (2/30);
	• Wortstellung: Verbstellungsregeln: einfache Verben in Zweitstellung • Nebensatz: Endstellung des konjugierten Verbs • In Inversion: Finites Verb in Erststellung, infinite Verbform in Endstellung	• Ich hab'... (2/24); Ich will... (2/30); ...dann kam (3/2); Ich möchte (5/8); Meins hat (5/11); Eine Bombe fliegt (5/11) • Wenn ich im Kamin bin (3/0) • Willst du... gehen? (2/22)
	• Negation: Negationselement nicht+Adjektiv • Negationselement nicht+Verb • Nein (Interjektion) • Kein(en)+Substantiv	• Nicht gut (2/24); Nicht so laut (3/10) • Weiß nich' (7/9); mümmel mich nicht an (10/19); könn' gar nicht puzzlen (15/5) • Nein (2/28); Ne, in der Schule... (16/1); Näääh! (16/11); Näh (19/2) • Kein' Apfel (7/6)
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	• Überwiegend Mehrwortäußerungen und MLU>4 weist auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin • Insgesamt MLU=6,10	• Transkription 2: MLU = 6,33 (Stuhlkreis, Gespräch kennzeichnet sich durch Fragen der Erzieherin und Antworten der Kinder aus) Max. 12; 7 Sprecher • Transkription 3: MLU=10,40 (freies Spiel, skriptbasierte Kommunikation); Max. 17; 3 Sprecher • Transkription 5: MLU=8,60 (am Frühstückstisch, skriptbasierte Kommunikation); Max. 18; 3 Sprecher • Transkription 7: MLU=5,13 (am Frühstückstisch, Fragen der Erzieherin); Max.13; 3

		Sprecher • Transkription 10: MLU=3,83 (Freispiel); Max. 5; 3 Sprecher • Transkription 15: MLU=4,00 (Freispiel); Max. 6; 4 Sprecher • Transkription 16: MLU=7,5 (Freispiel, skriptbasierte Kommunikation); Max. 13; 4 Sprecher • Transkription 19: MLU=3,00 (Gesprächskreis); Max. 4; 10 Sprecher
--	--	--

Abbildung 13: Fallstudie „Alexander“ (Albers 2009, 135ff)

Anhang 5: Lebensläufe

Lebenslauf: Katharina Pfeiffer

Persönliche Daten:

Name: Katharina Pfeiffer
Geburtsdatum: 19.11.1986

Kontaktdaten: katharinapfeiffer@gmx.at

Schulbildung:

- Studium der Pädagogik (Diplomstudium) an der Universität Wien, seit Wintersemester 2006
- Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in St. Pölten 2001 – 2006
- Hauptschule Neulengbach 1997 – 2001
- Volksschule Neulengbach 1993 – 1997

Berufliche Tätigkeit:

- Angestellte der MA 10 als Kindergartenpädagogin im 2. Wiener Gemeindebezirk (Teilzeit) seit Februar 2011
- Freie Mitarbeit bei den Niederösterreichischen Nachrichten (NÖN) Bezirk Wien Umgebung/Purkersdorf Juni 2006 bis Februar 2011 als Lektorin und Ortsberichterstatterin

Arbeit in pädagogischen Feldern:

- Leitung des Hilfswerk Ferienhortes in Neulengbach (Juli 2007)
- Betreuerin der Feuerwehrjugend Raipoltenbach seit September 2006
- Kinderbetreuung von kranken Kindern im Rahmen von „KIB – children care“

Wissenschaftliche Praxis:

- Mitarbeit bei der Wiener Kinderkrippenstudie der Universität Wien 2009 - 2010 (Videoanalyse und Dateneingabe)
- Mitarbeit im interdisziplinären Wiener Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Wintersemester 2010 – Sommersemester 2012) (Datenerhebung mittels Handkamera, Teilnahme an Besprechungen der YCO-Gruppe)

Sonstiges:

- Aktives Mitglied der Freiwilligen Feuerwehr Raipoltenbach seit 1999

Lebenslauf: Caroline Scherzer

Persönliche Daten:

Name: Caroline Scherzer
Geburtsdatum: 04.04.1987

Kontaktdaten: scherzerc@gmail.com

Schulbildung:

- Studium der Pädagogik an der Universität Wien, seit 2005
- Wirtschaftkundliches Bundesrealgymnasium Wenzgasse 1130, 1997-2005
- Volksschule Dr. Schoberstraße 1, 1130 Wien, 1993 - 1997

Berufliche Tätigkeit:

- Schuhverkäuferin bei Schuhmann Wien, 1010 Wien, seit 2010

Arbeit in pädagogischen Feldern:

- Kinderbetreuerin im Smalltalk Kids Café, 1060 Wien, 2007 – 2009
- Tenniscamp-Betreuerin, Tennisschule Mocker, 1130 Wien Sommermonate 2004 – 2008
- Betreuerin der Camps des Jugendhotels „Youtels“, Abtenau Salzburg Sommermonate 2007

Wissenschaftliche Praxis:

- Mitarbeit im interdisziplinären Wiener Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Wintersemester 2010-Sommersemester 2012) (Datenerhebung mittels Handkamera, Teilnahme an Besprechungen der YCO-Gruppe)

Weitere Ausbildungen:

- Babysitterausbildung, Eltern-Kind Zentrum 2006
- Skilehrerausbildung, USI 2005
- Tennis-Übungsleiterausbildung 2005