



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Vergleich des Entwicklungsstandes von
Migrantenkindern türkischer Herkunft aus Österreich
mit türkischen Kindern in der Türkei“

Verfasserin

Beyza Sahin

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

1. Einleitung	1
2. Sprachentwicklung bei MigrantInnen	2
2.1. Arten des Spracherwerbs	2
2.2. Kritische Periode im Spracherwerb	3
2.3. Variationen des Sprachgebrauchs	4
2.4. Bilingualismus	6
2.4.1. Auswirkungen des Bilingualismus	7
2.4.1.1. Vorteile von Bilingualismus	7
2.4.1.2. Nachteile von Bilingualismus	9
2.5. Gegenüberstellung der Sprachen Deutsch und Türkisch	9
Zusammenfassung	13
3. Einflüsse auf die Entwicklung von bilingualen Kindern	14
3.1. Bildung der Eltern	15
3.2. Deutschsprachige Kommunikation im familiären Umfeld	17
3.3. Sozioökonomischer Status der Eltern	18
3.4. Einfluss von Geschwistern	20
3.5. Vorlesen	21
3.6. Auswirkungen des Fernsehkonsums auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	24
Zusammenfassung	27
4. Auswirkungen der muttersprachlichen Kompetenzen auf die Zweitsprache	28
Zusammenfassung	32
5. Auswirkungen des Kindergartens auf die Kompetenzen des Kindes	33
5.1. Bedeutung der Kindergartenbesuchsdauer	34
5.2. Bedeutung der Qualität des Kindergartens	35
5.3. Zusammensetzung der Kindergartengruppe	37
Zusammenfassung	39
6. Förderung	40
6.1. Förderkonzepte unter Einbezug der Eltern	41
6.2. Förderprogramme zur Verbesserung der Sprache	43
Zusammenfassung	48

Empirischer Teil

7. Fragestellungen und Zielsetzung	51
8. Methode	55
8.1. Durchführung der Untersuchung	55
9. Erhebungsinstrumente	57
9.1. Wiener Entwicklungstest	57
9.2. Elternfragebogen	59
10. Beschreibung der Stichprobe	60
11. Darstellung der Ergebnisse	64
11.1. Gibt es Unterschiede in den kognitiven und sprachlichen Leistungen der Kinder aus VG1 und VG2?	64
11.1.1. Subtest Turnen	64
11.1.2. Subtest Lernbär	65
11.1.3. Subtest Nachzeichnen	65
11.1.4. Subtest Bilderlotto	66
11.1.5. Subtest Schatzkästchen	67
11.1.6. Subtest Zahlen Merken	67
11.1.7. Subtest Muster Legen	68
11.1.8. Subtest Bunte Formen	69
11.1.9. Subtest Gegensätze	69
11.1.10. Subtest Quiz	70
11.1.11. Subtest Rechnen	71
11.1.12. Subtest Wörter Erklären	71
11.1.13. Subtest Puppenspiel	72
11.1.14. Subtest Fotoalbum	73
11.2. Gibt es einen Unterschied im Gesamtentwicklungsscore zwischen VG1 und VG2?	73
11.3. „Gibt es einen Unterschied zwischen den muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder in der Türkei und den muttersprachlichen Kompetenzen von Kindern türkischer Herkunft in Wien?“	74
11.4. Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern	75
11.4.1. „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder und dem Bildungsniveau der Mütter?“	75
11.4.2. „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder und dem Bildungsniveau der Väter?“	76
12. Diskussion	77

13. Zusammenfassung	82
Literatur	85
Tabellenverzeichnis	93
Anhang	94

Theoretischer Teil

1. Einleitung

Die Sprache ist unbestreitbar ein grundlegendes Mittel in der zwischenmenschlichen Verständigung und überdies auch für die Entwicklung von Kindern von wichtiger Bedeutung. Ausschlaggebend wird die Sprache auch auf dem Bildungsweg angesehen, da der weitere Verlauf der Bildung weitgehend von Sprachkompetenzen abhängig ist. Kinder, die sprachliche Probleme aufweisen, erleben auch einen komplizierten Schulstart. Dieser wiederum hat zur Folge, dass Probleme beim Lernen auftreten und dadurch Leistungsdefizite entstehen. Dieser Zustand ist bei Kindern mit Migrationshintergrund häufiger anzutreffen.

Im Großen und Ganzen ist es möglich in diesem Rahmen von einem Teufelskreis zu sprechen. Denn ein Großteil der Migrantenkinder wird mit mangelnden Sprachkenntnissen eingeschult. Dieser Mangel hat zur Folge, dass Einbußen in den Leistungen zu verzeichnen sind. Dadurch werden diesen Kindern keine Möglichkeiten gewährt in eine höher bildende Schule zu kommen. Dieser Umstand hat zur Folge, dass Migrantenkinder niederqualifizierte Berufe ausüben.

Wie auch in dieser Arbeit beschrieben wird, haben Kinder mit Eltern, deren sozioökonomischer Stand niedrig ist, eine geringere Chance auf Bildung. Somit nimmt der Teufelskreis nie ein Ende.

Zur Durchbrechung dieses Kreises sind gezielte Maßnahmen zur Förderung der Kinder notwendig.

In dieser Arbeit werden unter anderem auch weitere Einflüsse der Familie, des Kindergartens und der Muttersprache bearbeitet.

Um sprachliche Defizite der Migrantenkinder aufzuheben, werden in dieser Arbeit auch bereits durchgeführte Maßnahmen zur Förderung vorgestellt.

2. Sprachentwicklung bei MigrantInnen

Es existieren nach Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) viele Voraussetzungen, unter denen eine Person zweisprachig werden kann. Ausgehend von der Sprachfähigkeit der Eltern, der im Rahmen der Erziehung gesetzten Regeln welche Sprache mit dem Kind, anderen Personen oder untereinander gesprochen werden soll, und der Sprache des Umfeldes, können viele Situationen unterschieden werden. Wenn Eltern verschiedene Muttersprachen haben, können sie mit dem Kind jeweils in der eigenen Muttersprache sprechen. Entspricht keine der elterlichen Sprachen der Umgebungssprache, so wird das Kind mit großer Wahrscheinlichkeit mit drei Sprachen aufwachsen (Tracy et al., 2000).

2.1. Arten des Spracherwerbs

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund wachsen zumeist bilingual auf. Dabei kann zwischen dem simultanen und dem sukzessiven Spracherwerb unterschieden werden.

a) Simultaner Spracherwerb

Beim simultanen Spracherwerb wird das Kind von klein an mit zwei Sprachen konfrontiert (Rauch, 2007). Für Kinder, deren beide Elternteile unterschiedliche Erstsprachen haben, geht der synchrone Erwerb von zwei Sprachen leichter von statten. Ihnen ist es möglich sich beide Sprachen anzueignen. Beim simultanen Spracherwerb werden nach Rauch (2007) beide Sprachen parallel und gleichgewichtig gelernt. Dennoch kann aber die eine Sprache häufiger als die andere eingesetzt werden. Welche Sprache dabei vermehrt verwendet wird, hängt zuletzt von subjektiv wahrgenommenen Faktoren betreffend Prestige und Nützlichkeit der jeweiligen Sprache ab (Rauch, 2007).

b) Sukzessiver Spracherwerb

Vom sukzessiven Spracherwerb ist dann die Rede, wenn zwei Sprachen nacheinander gelernt werden. Um den Lernerfolg beim Erwerb der Zweitsprache zu gewährleisten, sollten die wichtigsten Grundlagen der Muttersprache bereits erlernt worden sein (Rauch, 2007).

Nach Rauch (2007) ist der Verlauf des Zweitspracherwerbs und die damit einhergehende Kompetenz, diese auch anwenden zu können, vom Alter des Kindes beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache, dessen Intensität und Dauer abhängig. Der Zweitsprachkontakt sollte möglichst früh einsetzen und möglichst lange andauern. Denn für Personen, die erstmals im Alter von 10 Jahren in Kontakt mit der Zweitsprache kommen, ist das Erreichen des Sprachniveaus, das annähernd jenem von Personen, die monolingual sind, nur in seltenen Fällen möglich (Rauch, 2007).

2.2. Kritische Periode im Spracherwerb

Der leichte Erwerb der Sprache im Kindesalter ist auf die erhöhte Plastizität der Neuronen im Gehirn zurückzuführen. Hierbei wird in der Literatur des Öfteren von einer Kritischen Periode gesprochen (Meisel, 2003). Diese Phase wird mit der Vollendung der Lateralisation des Gehirns abgeschlossen.

In diesem Entwicklungsstadium wird der Erwerb der Sprachen mit wenig Anstrengung vollzogen. Die für den Spracherwerb besonders günstige Entwicklungsphase kann nicht genau abgegrenzt werden (Meisel, 2003).

Nach Meisel (2003) ist der beste Zeitraum, um eine Sprache zu erlernen, vor dem fünften Lebensjahr und wird innerhalb des siebenten und zehnten Lebensjahres beendet. Dies bedeutet aber nicht, dass nach dieser Phase keine weiteren Sprachen erlernt werden können. Der Lernprozess nach dem zehnten Lebensjahr ist lediglich mit einer größeren Anstrengung verbunden (Meisel, 2003).

Diese Annahmen werden durch die Ergebnisse der Untersuchung von Hakuta, Bialystok und Wiley (2003) bestätigt. Sie fanden heraus, dass die Ausprägung der Fähigkeit eine Sprache zu Erlernen im Kindesalter stärker ist. Mit dem fortschreitenden Alter nehme diese Fähigkeit ab. Das Alter, in dem Migranten mit der Sprache des Aufnahmelandes in Kontakt kommen, ist somit von hoher Bedeutsamkeit.

2.3. Variationen des Sprachgebrauchs

Bei Konversationen zwischen Personen mit Migrationshintergrund ist der Gebrauch von mehreren Sprachen innerhalb des geführten Dialogs nicht selten. Die geläufigsten Begriffe um dieses Phänomen zu beschreiben sind "Code-switching" und "Code-mixing" (Auer, 2009).

Viele Forscher sind sich darüber einig, dass "Code-switching" und "Code-mixing" als eine Fähigkeit anerkannt werden muss. Nach Auer (2009) gibt es viele Gründe, die dafür sprechen, dass der Wechsel von der einen Sprache auf die andere eine besondere Fähigkeit im Bereich der Grammatik abverlangt. Dieser Wechsel erfolgt nämlich oftmals im Rahmen von syntaktischen Strukturen. Desweiteren wird die Fähigkeit des Sprachwechsels zur besseren Ausdrucksweise eingesetzt, indem die zur Verfügung stehenden Mittel beider Sprachen ausgeschöpft werden (Auer, 2009).

Code- Switching

Beim "Code-switching" werden nach Auer (2009) einzelne Wörter, der beherrschten Sprachen vertauscht. Während des Dialogs in einer Sprache kommt es zum Gebrauch von einzelnen Wörtern aus der anderen Sprache, derer man mächtig ist. Die Anwendung unterliegt dabei grammatikalischen Einschränkungen, denn Wörter und Begriffe können nicht an jeder Satzstelle beliebig vertauscht werden (Auer, 2009).

Der Einsatz des „Code-Switching“ benötigt also Wissen über die Strukturen beider Sprachen und deren Gebrauch. Dies liefert keinen Hinweis darauf, dass „Code-Switching“ ein Mangel an Sprachkompetenz darstellt, sondern eher einen Hinweis für eine ausgeprägte Sprachkenntnis in den jeweiligen Sprachen (Auer, 2009).

Code- mixing

Unter dem Begriff „Code-mixing“ wird eine Vermischung von verschiedenen Sprachen verstanden. Bei diesem Vorgang werden eher kurze Abschnitte, zum Beispiel Sätze, von der einen Sprache auf die andere Sprache übertragen (Auer, 2009).

Das „Code-mixing“ ist einer Metagrammatik untergeordnet und kann nicht dem Belieben nach eingesetzt werden. Die Metagrammatik umfasst dabei allgemeine und sprachcharakteristische Teile. In weiterer Folge kann davon ausgegangen werden, dass während des Gebrauchs von Code-mixing eine zusätzliche Arbeit im Bereich der Prozessierung geleistet wird (Auer, 2009).

Beim „Code-mixing“ sind verschiedene Prozesse zu beobachten (Muysken, 2000):

- Von der einen Sprache werden einzelne oder gesamte Einheiten in die andere Sprache übertragen.
- Es erfolgt ein Wechsel von Strukturen der beiden Sprachen untereinander.
- Bei Bildung von Sätzen aus beiden Sprachen wird eine gemeinsame grammatikalische Struktur aufgebaut.

2.4. Bilingualismus

Für den Begriff des Bilingualismus werden Synonyme wie Vielsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit eingesetzt (Trim, North, Coste & Sheils, 2001). Jedoch ist unter diesen beiden Begriffen zu unterscheiden:

Unter dem Begriff der Vielsprachigkeit versteht man die Beherrschung von mehreren Sprachen. Zusätzliche Sprachen werden zum Beispiel im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichtes erworben. Die Mehrsprachigkeit hingegen ist eng mit Migration verbunden und kommt durch die zwingend entstehende Zweisprachigkeit zustande (Trim et al., 2001). Sie ist dadurch gegeben, dass die Sprachkompetenz von dem Kultursetting einer Person abhängt. Damit ist die Muttersprache gemeint, also die Sprache, die im häuslichen Umfeld angewendet wird. Wichtig ist hierbei der Begriff der Kultur, denn die Kultur und die Muttersprache stehen in enger Verbindung miteinander. Diese Verbindung liefert eine Fähigkeit zur besseren Kommunikation mit Personen derselben Abstammung (Trim et al., 2001). In solchen Fällen ist auch die Möglichkeit gegeben, dass Kommunikationspartner/innen von der Muttersprache zu der Zweitsprache sprunghaft wechseln können und damit in der Lage sind das Repertoire beider Sprachen auszunutzen. Denn in manchen Fällen geht die Ausdrucksweise, zum Beispiel von Emotionen, in der Muttersprache leichter vonstatten, als in der Zweitsprache (Trim et al., 2001).

Um diesen sprunghaften Wechsel von der einen Sprache auf die andere Sprache zu bewerkstelligen, sind unter anderem Kompetenzen im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes von großer Bedeutung (Caprez-Krompæk, 2007).

In dieser Hinsicht ist nach de Cillia (2011) die Förderung und Ausweitung der Muttersprache ein wichtiger Ansatz. Denn das Hineinwachsen in die jeweilige Kultur hat nicht zugleich die Bedeutung, dass wesentliche grammatikalische und lexikalische Strukturen der Erstsprache perfekt erworben werden.

Beim Eintritt in die Schule werden die Strukturen der deutschen Sprache unterrichtet. Dies hat zur Folge, dass die Kinder die Möglichkeit haben die Umgebungssprache zu erlernen. Derselbe Aufwand sollte auch beim Erlernen

der Erstsprache aufgebracht werden (de Cillia, 2011).

Denn die Beherrschung der Erstsprache liefert einen wichtigen Grundstein für den Erwerb der Zweitsprache (Cummins, 1979).

2.4.1. Auswirkungen des Bilingualismus

Es existieren verschiedene Studien, die die Auswirkungen des Bilingualismus und dessen Vor- und Nachteile untersucht haben. Im Folgenden werden einige Studien, die sich mit dem Spracherwerb, den mathematischen Fähigkeiten, exekutiven Funktionen und dem lexikalischen Wissen im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit vorgestellt.

2.4.1.1. Vorteile von Bilingualismus

Cummins (2001) ist ein Befürworter des Bilingualismus und vertritt die Meinung, dass:

“Bilingualism has positive effects on children’s linguistic and educational development.” (Cummins, 2001, S. 17)

In der DESI- Studie (Deutsch- Englisch- Schülerleistungen International) von Hesse, Göbel und Hartig (2008) wurden die Englisch- und Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache getestet. Anhand von Leistungstests in Deutsch und Englisch wurden ihre Sprachkenntnisse in beiden Sprachen erfasst.

Wie erwartet, waren die Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Muttersprache besser ausgeprägt, als von jenen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Bezüglich der Englischkenntnisse wurde jedoch festgestellt, dass bilinguale Kinder höhere Werte als ihre einsprachigen Mitschüler erzielten. Hesse et al. (2008) interpretierten diese Ergebnisse dahingehend, dass bilingual

aufwachsende Kinder einen Vorteil gegenüber den monolingualen Kindern haben, da sie in einer zweisprachigen Umwelt aufwachsen, die auch das Lernen einer weiteren Sprache begünstigt. Im Gegensatz zu den Englischkenntnissen sind die Deutschkenntnisse der zweisprachig aufwachsenden Kinder schlechter ausgeprägt. Dieser Zustand wird auf die unterschiedliche Gestaltung des Unterrichts in Deutsch und Englisch zurückgeführt, da der Fokus des Unterrichts in Englisch, wie im Fremdsprachenunterricht generell, auf den Neuerwerb der Sprache gerichtet ist.

Im Bereich der mathematischen Fähigkeiten wurde von Kempert, Saalbach und Hardy (2008) eine Studie durchgeführt. Sie haben den Zusammenhang zwischen Bilingualismus und mathematischen Fähigkeiten untersucht.

Es konnte festgestellt werden, dass bilinguale Kinder gegenüber monolingualen Kindern einen Vorteil beim Lösen von Textaufgaben haben. Denn Aufgabenstellungen in Mathematik bestehen aus vielen Informationen durch die wichtige und unwichtige Botschaften vermittelt werden. Bei der Lösung einer Textaufgabe konnten zweisprachige Kinder die wichtigen Informationen leichter herausfiltern (Kempert et al., 2008). Diese Überlegenheit auf diesem Gebiet wird auf die Kontrolle der Aufmerksamkeit zurückgeführt.

Dieses Phänomen wird dahingehend erklärt, dass Kinder, die zweisprachig sind, ständig zwischen den Sprachen wechseln. Dabei wird durch die bevorzugte Sprache die andere Sprache gehemmt. Bei diesem Vorgang wird nach Kempert et al. (2008) auch die Fähigkeit der Aufmerksamkeitskontrolle geschult.

Mit dieser Studie wurden zum ersten Mal die Vorteile des Bilingualismus in Mathematik dargestellt.

In einer weiteren Studie haben Kempert und Hardy (2012) die Vorteile von Mehrsprachigkeit auf exekutive Funktionen untersucht. Ihre Stichprobe bestand aus Grundschulkindern, deren Muttersprache Deutsch war, und Kindern, die zweisprachig mit den Sprachen Deutsch und Englisch aufgewachsen sind.

Bei Syllogismen, die konditional waren, und deren inhaltliche Bedeutung abstrakt oder in Widerspruch war, zeigten zweisprachige Kinder höhere Werte.

Um zu einer Lösung zu gelangen, sollten die Antworten im Widerspruch zu den bisherigen Erfahrungen stehen oder auf abstrakte Inhalte zugreifen. Dabei sind die exekutiven Funktionen von Wichtigkeit. Dies ist ein Indiz dafür, dass exekutive Funktionen bei bilingualen Kindern besser ausgeprägt sind.

2.4.1.2. Nachteile von Bilingualismus

Erwähnt wurde schon, dass beim frühen Lernen von zwei Sprachen die grammatikalischen Strukturen beider Sprachen im Gehirn abgebildet werden. Die grammatikalischen Strukturen werden dabei unbewusst und schnell aufgenommen.

Anders verhält es sich beim Wortschatz, da dieser von vielen Faktoren abhängig ist. Dadurch, dass zum Beispiel im familiären und schulischen Umfeld auf andere Sprachen zurückgegriffen wird, entwickelt sich der Wortschatz der bilingualen Kinder im Vergleich zu monolingualen Kindern weniger gut (Desmet & Duyck, 2007).

Dieses Thema wurde von Mahon und Crutchley (2006) aufgegriffen und untersucht. Sie erfassten das Vokabelwissen von Kindern mit Englisch als Erstsprache und Kindern, die Englisch als Zweitsprache hatten. Ihre Ergebnisse zeigten, dass das Vokabelwissen von monolingualen Kindern im Vergleich zu bilingualen Kindern besser ausgeprägt war.

2.5. Gegenüberstellung der Sprachen Deutsch und Türkisch

Die Anfänge des Erlernens einer Sprache gehen unabhängig von der Erstsprache gleichermaßen vonstatten (Apeltauer, 2010).

Die ersten Ausdrücke von Kleinkindern beziehen sich auf Verweise von Gegenständen. Kinder versuchen zunächst durch Verwendung von Nomen oder Bezeichnungen, wie Mutter oder Vater auf Sachverhalte aufmerksam zu machen. Im Alter von 2 Jahren werden allmählich erste Verben in den Wortschatz aufgenommen.

Von diesem Zeitraum an (Apeltauer, 2010) werden Verben vermehrt eingesetzt und das Repertoire erweitert. Im Alter von circa 2;5 Jahren sind die Kinder in der Lage Verben an zweiter Stelle einzusetzen und gelegentlich auch Nebensätze zu bilden, an denen das Verb an letzter Stelle steht.

In den Sprachen des Westens (Apeltauer, 2010) werden, kurz vor Beginn des dritten Lebensjahres begonnen grammatikalische Strukturen zu erlernen. In den germanischen Sprachen scheint die Reihenfolge angefangen von Nomen, Verben und Adjektiven stets Geltung zu haben. Hierbei sind die morphologischen und syntaktischen Charakteristika zu unterscheiden.

Die deutsche Sprache ist bei syntaktischer Betrachtung eine Sprache mit einer Wortfolge von Nomen, Verb und Objekt. Dies hat zur Bedeutung, dass die Verben die zweite Stelle im Satz einnehmen.

Im Vergleich zur deutschen Sprache (Apeltauer, 2010) ist die türkische Sprache eine Nomen, Objekt, Verb- Sprache. In diesem Fall stehen die Verben stets am Ende jedes Satzes. Hinsichtlich der Grammatik sind in der deutschen Sprache Konjugationen und Deklinationen anzuwenden. Die türkische Sprache jedoch ist eine Sprache, in der Auskünfte von der Wortendung zu entnehmen sind.

Der oben beschriebene Lernprozess kommt in dieser Hinsicht vermutlich auf den Bautyp der Sprache und auf den verschiedenen Sprachgebrauch an (Apeltauer, 2010).

Um die Schwierigkeiten eines Zweitspracherwerbs zu erläutern, sollten zunächst die Verschiedenheiten der Muttersprache und der Zweitsprache aufgedeckt werden (Gippert, 1980). Denn beim Erlernen einer Zweitsprache können vielen Personen Fehler unterlaufen, welche sich auf die Erstsprache beziehen lassen. Im Gebrauch der türkischen und der deutschen Sprache

lassen sich viele Unterschiede aufweisen, welche in diesem Kapitel in stark verkürzter Form für Nomen, Verben und Adjektive angeführt sind.

Nomen:

In der deutschen und der türkischen Sprache sind im Bereich von Substantiven viele Unterschiede präsent. Im Deutschen werden die Unterschiede bezüglich der grammatikalischen Geschlechter (weiblich, männlich, sächlich) durch Artikeln ausgedrückt (Gippert, 1980).

In der türkischen Sprache existieren weder bestimmte noch unbestimmte Artikel. Durch Hilfe von Artikeln wird in der deutschen Sprache sowohl das Geschlecht als auch Kasusmerkmale bekannt gegeben. In diesem Zusammenhang sind türkische Kinder, die in Kontakt mit der deutschen Sprache kommen, dazu geneigt die Artikel nicht zu benutzen. Auch das Bilden von Pluralwörtern erfolgt in der türkischen Sprache in der Weise, dass die Mehrzahl am Ende des Wortes abzulesen ist (Gippert, 1980).

Verben:

Die Schwierigkeit von Verben in der türkischen Sprache besteht in der Verschiedenheit der Stämme (Gippert, 1980). In der deutschen Sprache existieren vier Stammbildungen, wohingegen im Türkischen elf Stämme zu verzeichnen sind. Durch die Bildung von Stämmen werden im Türkischen, sowohl Auskunft über die Zeit, als auch Informationen über die Dauer von der Tätigkeit gegeben. Durch diese gravierenden Unterschiede, beim Gebrauch von Verben, können Migrantenkinder türkischer Abstammung Schwierigkeiten bei den Deklinationen aufweisen (Gippert, 1980).

Adjektive:

Auch die Verwendung des Adjektivs bereitet den türkischen Kindern Probleme. Im Deutschen hat man die Möglichkeit das Adjektiv als ein bestimmtes/ unbestimmtes Satzglied zu verwenden, wie „der schlaue Fuchs“ oder „ein schlauer Fuchs“. Das Adjektiv wird hierbei dem Nomen angepasst. In der türkischen Sprache erfährt das Adjektiv keine Veränderung in seiner Form (Gippert, 1980).

Nach Apeltauer (2010) nimmt auch das Lernen von verschiedenen Begriffsbedeutungen sehr viel Zeit in Anspruch. Die Zuordnung eines Begriffes zu einer Bedeutung wird von Migrantenkindern häufig falsch durchgeführt. Sie werden in vielen Situationen, in der Benutzung der Zweitsprache, versuchen eine Beziehung zu Wörtern in der Muttersprache aufzubauen. In der türkischen Sprache existiert zum Beispiel ein Wort (kardeş) für Geschwister.

Man unterscheidet zwischen dem Geschlecht des Geschwisters, indem das entsprechende Geschlecht vor dem Wort verwendet wird. In solchen Fällen kann es dazu kommen, dass das Wort zum Beispiel „Bruder“ allgemein als Geschwister betrachtet wird und das Kind mit türkischer Muttersprache nachfragt, ob es sich um einen Bub oder um ein Mädchen handelt (Apeltauer, 2010).

Zusammenfassung

Bei bilingualen Kindern kann der Erwerb einer Zweitsprache (Rauch, 2007) entweder simultan oder sukzessiv sein. Beim simultanen Erwerb wird das Kind von klein an mit zwei Sprachen konfrontiert. Vom sukzessiven Spracherwerb ist dann die Rede, wenn zwei Sprachen nacheinander erlernt werden (Rauch, 2007). Nach Meisel (2003) sollte mit dem Lernen einer Zweitsprache vor dem fünften Lebensjahr begonnen werden. Spätestens bis zum zehnten Lebensjahr sollte der Spracherwerb im Wesentlichen abgeschlossen sein. Nach Hakuta et al. (2003) ist im Kindesalter das Erlernen einer Sprache mit weniger Anstrengung verbunden. Denn mit fortschreitendem Alter nimmt die Fähigkeit zum Spracherwerb ab.

Bei Konversationen zwischen bilingualen Personen kommt es häufig vor, dass innerhalb des Dialogs zwei Sprachen gemischt verwendet werden. Viele Forscher sind der Meinung, dass dieser Umstand als eine Fähigkeit anerkannt werden muss (Auer, 2009). Wenn einzelne Wörter der beherrschten Sprachen während des Dialogs vertauscht werden, nennt man dies Code-switching. Kommt es zum Austausch von Sätzen aus beiden Sprachen, spricht man von Code-mixing (Auer, 2009). Der Einsatz von Code-switching und Code-mixing liefert einen Hinweis darauf, dass die verwendeten Sprachen sehr gut beherrscht werden. In der Literatur werden auch Vor- und Nachteile des Bilingualismus angeführt. Cummins (2001) war ein Befürworter des Bilingualismus und vertritt die Meinung, dass Bilingualismus viele Vorteile bezüglich der sprachlichen Bildung und der Entwicklung der Kinder aufweist. Weiters konnte die Überlegenheit mathematischer Fähigkeiten von bilingualen Kindern bewiesen werden (Kempert et al., 2008).

Trotz dieser Vorteile des Bilingualismus lassen sich besonders bei türkischen Migrantenkindern Defizite in der Umgebungssprache ausmachen. Diese können auf die Verschiedenheit der Muttersprache und der Zweitsprache zurückgeführt werden (Gippert, 1980).

3. Einflüsse auf die Entwicklung von bilingualen Kindern

Verschiedene Faktoren spielen beim Erwerb der Sprache eine wichtige Rolle. Auf Grund der Ergebnisse in der PISA- Studie 2000, bei denen vor allem Kinder mit Migrationshintergrund verglichen mit einheimischen Kindern niedrigere Leistungen erbrachten, wurden Studien durchgeführt, die die Ursachen für diese Ergebnisse aufzeigen sollten. Die schlechten Ergebnisse wurden auf die mangelnden Deutschkenntnisse der Kinder zurückgeführt. In der Folge wurden Untersuchungen durchgeführt, die die familiären Einflüsse auf die Sprachfähigkeit der Kinder aufdecken sollten (Baumert et al., 2003).

Zweifelsohne wird die Familie als ein wichtiger Einflussfaktor für den Erwerb von wesentlichen Kompetenzen eines Kindes angesehen. Jedoch gibt es zwischen den Familien große Unterschiede im Hinblick auf die angebotenen Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Kinder (Holodynski, Stallmann & Seeger, 2007). Nach Holodynski et al. (2007) können die Entwicklungsergebnisse von Kindern aber nicht alleinig mit der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Kinder oder den elterlichen Zielvorstellungen und Möglichkeiten begründet werden. Schlussendlich hängt die Entwicklung der Kinder von einer Vielzahl von Faktoren ab.

Zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben zählt unter anderem die Fähigkeit des Kindes zu sprechen (Minsel, 2007). In diesem Zusammenhang stellt sich die Muttersprache als ein wichtiges Medium dar. Sechsjährige Kinder sind üblicherweise im Besitz der wichtigsten Strukturen der Grammatik und besitzen einen Wortschatz, mit Hilfe dessen eine Kommunikation mit anderen Personen gewährleistet wird. Hierbei ist nach Minsel (2007) die Familie als ein wichtiger Ort der Bildung anzusehen, denn jene Fähigkeit wird im Rahmen der Erziehung mitgeprägt. Dabei sind die Möglichkeiten der Eltern ihren Kindern Kontakt zu Utensilien, wie Büchern, zur Förderung der kindlichen Entwicklung, zu bieten von großer Bedeutung.

3.1. Bildung der Eltern

In der Studie von Caspar und Leyendecker (2011) wurde der Einfluss von verschiedenen Faktoren auf die Sprachkompetenzen von Kindern türkischer Herkunft und Kindern mit deutscher Muttersprache untersucht.

Die Kinder waren zwischen vier- und fünf Jahre alt. Zunächst wurde der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Sprachfähigkeit der Kinder dargestellt. Die Ergebnisse zeigten, dass in der Stichprobe der Kinder mit Deutsch als Muttersprache das Bildungsniveau der Mutter einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder hatte.

In der Stichprobe der Kinder mit Türkisch als Muttersprache wurde jedoch festgestellt, dass das Bildungsniveau der Mutter keinen Einfluss auf die Sprachfähigkeiten der Kinder hatte. Lediglich das Bildungsniveau des Vaters hatte einen indirekten Einfluss auf die Sprachfähigkeiten der türkischen Kinder. Unter den befragten türkischen Eltern befanden sich Personen, die in der Türkei die Schule besucht hatten. Da sich das Schulsystem in der Türkei von dem System in Deutschland unterscheidet, sind nach Meinung der Autorinnen, die in ihrer Arbeit präsentierten Ergebnisse über den Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern jedoch kritisch in Betracht zu nehmen.

In einer weiteren Studie von Becker (2006) wurden Migrantenkinder türkischer und russischer Herkunft miteinander verglichen. Für diese Untersuchung wurden die Daten von der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung herangezogen. Im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung wird neben einer medizinischen Untersuchung auch der Entwicklungsstand der Kinder erhoben.

Becker (2006) konnte feststellen, dass die Bildung des Vaters und auch seine Berufstätigkeit in der russischen Stichprobe einen signifikanten Einfluss auf die Sprachfähigkeit der Kinder in Deutsch hatten. Diesen Kindern war es möglich, sich die Sprache des Aufnahmelandes mit wenigen Schwierigkeiten anzueignen. Dieser Effekt ließ sich bei den türkischen Kindern nicht nachweisen. Bei beiden Gruppen hatte die Ausbildung der Mutter keinen Einfluss auf die Sprachfähigkeit der Kinder.

Biedinger (2009) hatte eine Studie durchgeführt, mit der sie jene Faktoren untersuchen wollte, die für eine normale Entwicklung eines Kindes ausschlaggebend sind. Dabei wurden deutschsprachige Kinder und Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im Alter von drei bis vier Jahren verglichen.

Durch die Untersuchung stellte sich das Bildungsniveau der Eltern als ein wichtiger Einflussfaktor auf die Entwicklung des Kindes heraus. In beiden Stichproben war zu sehen, dass ein positiver Einfluss der Schulbildung der Eltern gegeben war, sofern diese mehr als zehn gedauert hatte. Für die Kinder in der deutschen Stichprobe war die Bildung ihrer Eltern sogar der wichtigste Einflussfaktor. Für die türkische Stichprobe hingegen spielen neben der Bildung der Eltern die Investitionen, in Form von spielerischen und lernanregenden Aktivitäten, eine bedeutendere Rolle.

Die Bildung der Eltern kann auch einen indirekten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben. Kratzmann und Schneider (2009) haben in ihrer Studie die Bedeutung der Kindergartenbesuchsdauer in Bezug auf die Einschulung untersucht. Durch den frühen Besuch einer Tageseinrichtung könne die Gefahr einer etwaigen Zurückstufung vermieden werden. Hier erwies sich der Bildungsstand der Eltern als ein wichtiger Faktor im Zusammenhang mit der Entscheidung, das Kind zu einem angemessenen Zeitpunkt in den Kindergarten zu schicken. Es wurde festgestellt, dass Eltern, die über ein höheres Bildungsniveau verfügen, ihre Kinder frühzeitig in eine Betreuungseinrichtung geben. Der frühe Besuch eines Kindergartens wäre vor allem für Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus und Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund von großem Vorteil.

3.2. Deutschsprachige Kommunikation im familiären Umfeld

Die Bedeutsamkeit der deutschsprachigen Kommunikation im häuslichen Umfeld lässt sich durch die Studie von Häusermann (2009) bestätigen. Dieser Untersuchung zufolge sind die Sprachkompetenzen der Mütter als ein wichtiger Einflussfaktor auf den Spracherwerb der Kinder anzusehen. In dieser Arbeit wurden Migrantenkinder zwischen 2;8 und 4;10 Jahren einzeln in Spielsituationen beobachtet. Durch ein Beobachtungsprotokoll und einen Elternfragebogen wurden die Daten erhoben. Die Sprachkompetenzen der Kinder wurden während des Spielens erfasst, indem u.a. der Spielablauf, die Handlungsweisen, diverse Gesten und Ideen der Kinder beim Spielen aufgezeichnet wurden. Zur Registrierung der Sprachfähigkeit der Kinder wurden die Kenntnisse in Deutsch unter anderem durch folgende Items aufgenommen:

- Sprechen von einzelnen Wörtern
- Bildung von Sätzen, die 1- 3 Wörter enthalten
- Bildung von Sätzen, die einfach sind
- Verwendung komplexer Strukturen im Sprachgebrauch
- Kenntnis von Gegenständen, die alltäglich verwendet werden
- Wissen über diverse Verben

Mittels eines Elternfragebogens wurden die Daten über Deutschkenntnisse innerhalb der Familie, Deutschkursbesuche der Eltern und den Besuch eines Kindergartens aufgenommen.

Die mütterliche Einstellung sowie das Verhalten gegenüber der Zweitsprache stehen nach der Autorin auch im Fokus der Sprachförderung von Kindern. Häusermann (2009) erwähnt in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit eines Deutschkursbesuches für Mütter mit Migrationshintergrund.

Die Auswirkungen des häuslichen Sprachgebrauchs auf die Sprachkompetenzen der Kinder wurde auch von Dubowy, Ebert, von Maurice und Weinert (2008) bestätigt. Die Untersuchung umfasste deutschsprachige Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund. Das durchschnittliche Alter der Kinder betrug zum Testzeitpunkt 3;8 Jahre.

Die Autorinnen erfassten folgende Fähigkeitsbereiche:

- Grammatik
- Wortschatz
- nonverbale Kompetenzen
- verbales Gedächtnis und
- vorwissensabhängige Fertigkeiten.

Die Resultate zeigten, dass Kinder, deren beide Eltern nicht deutschsprachig waren, in allen erfassten Bereichen signifikant schlechter waren, als Kinder mit deutscher Muttersprache. Kinder mit einem deutschsprachigen Elternteil wiesen lediglich im Bereich des Wortschatzes signifikant schlechtere Werte als Kinder mit deutscher Muttersprache auf. Es zeigte sich auch, dass jene Kinder, die im häuslichen Umfeld zum Teil in deutscher Sprache kommunizieren, signifikant höhere Werte im Bereich der Grammatik aufwiesen, als Kinder, die zu Hause selten Deutsch sprachen.

3.3. Sozioökonomischer Status der Eltern

Den wichtigen Zusammenhang zwischen den Leistungen der Kinder und dem sozioökonomischen Status der Eltern konnten bereits Dubowy et al. (2008) für drei- bis vierjährige Kinder nachweisen. Der positive Zusammenhang ließ sich für die Fähigkeitsbereiche Grammatik, Wortschatz, nonverbale Kompetenzen, verbales Gedächtnis und vorwissensabhängige Fertigkeiten zeigen.

Niklas, Schmiedeler, Pröstler und Schneider (2011) untersuchten Faktoren, die einen Einfluss auf die Sprachfähigkeit eines Kindes aufweisen. Ausgangspunkt für diese Untersuchung stellten die Ergebnisse der PISA- Studie dar. Hierbei schnitten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen teilnehmenden Kindern schlechter ab. Vor allem wiesen sie schlechte Resultate im Bereich der Lesekompetenz auf. Aufgrund dieser Ergebnisse untersuchten die Autoren/ Autorinnen den Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die sprachlichen Leistungen von Kindergartenkindern.

Die sprachliche Entwicklung der Kinder wurde durch mehrere Tests erfasst. Mit einem Fragebogen an die ErzieherInnen und Eltern wurden Daten zu Migrationshintergrund, Anzahl der Migrantenkinder in den Gruppen der Tageseinrichtungen, sozioökonomischer Status der Eltern und die Kindergartenbesuchsdauer der Kinder erhoben.

Der sozioökonomische Status wurde aus den Berufen der Eltern, indem jeder angegebene Beruf bestimmte Punkte bezüglich des Prestiges bekam, ermittelt. Um mögliche Defizite vor dem Schulbeginn zu identifizieren, wurden die Sprachkompetenzen der Kinder im vorletzten Kindergartenjahr erhoben. Die Ergebnisse zeigten, dass mit höherem sozioökonomischen Status der Eltern die Kinder bessere Leistungen in der phonologischen Bewusstheit aufwiesen.

Die Ergebnisse einer anderen Studie, durchgeführt von Biedinger (2009), zeigten, dass es einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und der Entwicklung des Kindes gibt. Dazu wurden die Leistungen der Kinder deutscher und türkischer Herkunft miteinander verglichen. Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Entwicklung war vor allem in der deutschen Stichprobe ersichtlich. Auch in der türkischen Stichprobe ist der sozioökonomische Status als ein wichtiger Einflussfaktor auf die Entwicklung zu sehen. Jedoch verschwindet dieser Einfluss, wenn die Investitionen der Eltern mit einbezogen werden.

3.4. Einfluss von Geschwistern

Im Rahmen der Analysen zur PISA- Studie vom Jahr 2000 kamen Baumert et al. (2003) zum Ergebnis, dass die Geschwisterzahl einen Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern hat.

Bei der PISA-Studie wurden 15- jährige Kinder auf ihre Fähigkeiten in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften getestet und international miteinander verglichen. Dabei wurde die Absicht verfolgt diese Fähigkeiten am Ende der Schulpflicht zu erfassen.

Die Resultate der Studie von Baumert et al. (2003) konnten aufzeigen, dass die Geschwisteranzahl einen wichtigen Faktor im Bereich der schulischen Weiterbildung darstelle. Die Studie führte vor Augen, dass für Kinder mit mehreren Geschwistern, die Möglichkeit in eine höhere Schule zu wechseln niedriger sei als für Einzelkinder. Die Leistungen im Lesen von Kindern, die eine Hauptschule besuchten und mehrere Geschwister hatten, waren schlechter als jene Kinder, die keine Geschwister hatten. Für Kinder hingegen, die bereits das Gymnasium besuchten, spielte die Anzahl ihrer Geschwister keine Rolle. Kinder, mit mehr als zwei Geschwistern, verfügten nach Baumert et al. (2003) über geringere Chancen auf eine erfolgreiche Bildung.

In der Studie von Caspar et al. (2011) wurde der Einfluss der Position des Kindes in der Familie auf die Sprachfähigkeit der Kinder untersucht. Dazu wurden deutsche und türkische Familien herangezogen. In der deutschen Stichprobe konnte ein Einfluss bezüglich der Geschwisterposition nachgewiesen werden. Es wurde gezeigt, dass erstgeborene Kinder und Einzelkinder bessere Werte in der Sprachkompetenz aufwiesen. In der türkischen Stichprobe hatte jedoch die Geschwisterposition keinen Einfluss auf die Sprachfähigkeit der Kinder. Hinsichtlich der präferierten Sprache zwischen den Geschwistern wurde von den Autorinnen auch kein signifikanter Zusammenhang in Bezug auf die Sprachfähigkeit festgestellt. Bei den türkischen Kindern präferierten 40% die türkische Sprache mit ihren Geschwistern, ungefähr genauso viele kommunizierten in deutscher Sprache und die restlichen Kinder sprachen gemischt miteinander.

Becker (2006) hat in ihrer Studie auch den Einfluss der Anzahl der Geschwister auf die Sprachkompetenz untersucht. Hierbei wurden türkische und russische Kinder miteinander verglichen. Die Resultate zeigten, dass mit steigender Anzahl der Geschwister, in der türkischsprachigen Gruppe, auch der Förderbedarf der Kinder in der Sprache des Aufnahmelandes stieg. Je mehr Geschwister türkische Kinder hatten, umso höher war ihr Förderbedarf in Deutsch.

3.5. Vorlesen

Geschriebene und gesprochene Sprache unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht (Apeltauer, 2010). Zumal ist die gesprochene Sprache nicht leicht zu erlernen, da sie im Alltag flüchtig und im weiten Sinne ungenau angewendet wird. Dabei ist der Sprachgebrauch auch meist vereinfacht aufgebaut.

Bei der literalen Sprache kommt es nach Apeltauer (2010) zu einer Anregung der Vorstellungskraft. Hierbei hat man nicht die Möglichkeit durch aktiven Blickkontakt das Gemeinte durch Mimiken zu erschließen. Dies führt wiederum dazu, dass der/die Leser/in oder die Zuhörer dazu verleitet werden die Handlungsträger in der Phantasie vorzustellen. Durch das Phantasieren wird der gelesene Inhalt besser eingeprägt, da es dadurch zu einer vertieften Verarbeitung der Inhalte kommt.

Der Inhalt des Geschriebenen ist auch in vieler Hinsicht verständlicher dargestellt. Denn dabei wird auch die Möglichkeit gewährt nicht Verstandenes nachzulesen. Durch das Vorlesen wird dem Kind ein bereicherndes Sprachangebot dargeboten. Über das Vorgelesene bietet sich auch die Chance darüber zu diskutieren und den Wörtern vorangehende Wörter einzuprägen. Damit wird eine Art Muster hergestellt, wodurch die Kinder erfassen können, welche Begriffe mit anderen Begriffen gehäuft angewendet werden (Apeltauer, 2010).

Beim Vorlesen einer Geschichte gelingt es dem Kind sich ungefähr drei Prozent der nicht gekannten Begriffe zu merken. Wenn pro Woche das Vorgelesene drei Mal wiederholt wird, dann werden 15 % der nicht gekannten Begriffe gemerkt. Wenn in diesem Kontext die nicht verstandenen Begriffe erklärt werden und das Kind durch Nachfragen dazu aufgefordert wird, mitzudenken, werden ungefähr 30% von den nicht bekannten Begriffen im Gedächtnis behalten (Apeltauer, 2010).

Da auch die Begriffe in den Geschichten mit einer bestimmten Handlung in Verbindung stehen, werden nach Apeltauer (2010) damit Emotionen verbunden. Durch diesen Zusammenhang geht die Speicherung jener Inhalte leichter vonstatten.

Vorgelesene Geschichten können nach Apeltauer (2010) auch abgeändert werden. Um dies in die Tat umzusetzen, sollten die Kinder bei der Erzählung mit einbezogen werden. Durch die Zusammenarbeit von dem Kind und der erzählenden Person kann die Fähigkeit des Kindes zu Erzählen gefördert und geschult werden.

Das Vorlesen ist nach Artelt et al. (2005) auch ein wichtiges Hilfsmittel, anhand dessen eine positive Beeinflussung der Sprachfähigkeiten von Kindern ermöglicht werden kann. Wichtig in diesem Zusammenhang ist nicht nur die Vorlesehäufigkeit der Eltern sondern auch die Qualität des Vorlesens. Unter Qualität wird in diesem Kontext die Art und Weise des Vorlesens verstanden. Von großer Bedeutung ist auch hier das Interagieren und die Kommunikation des Zuhörers und des Vorlesenden.

Caspar et al. (2011) untersuchten auch den Einfluss der Vorlesehäufigkeit auf die Sprachfähigkeiten von Kindern zwischen vier und fünf Jahren. Ihre Stichprobe bestand aus deutschen und türkischstämmigen Kindergartenkindern.

In diesem Zusammenhang wurde das Engagement der Eltern erhoben, indem nachgefragt wurde, wie häufig sie ihren Kindern etwas vorlesen. Es zeigte sich, dass nur 25 Prozent der türkischen Eltern ihren Kindern täglich aus Büchern vorgelesen haben, wobei dies bei den deutschen Familien 75 Prozent betrug.

Der Großteil der Bücher, welche die türkischen Familien besaßen, war in deutscher Sprache. Die Autorinnen konnten jedoch in ihrer Studie den positiven Effekt der Vorlesehäufigkeit auf die Sprachfähigkeit der Kinder nicht nachweisen. Nach Ansicht der Autorinnen ist die Qualität des Vorlesens von größerer Bedeutung als dessen Häufigkeit.

Biedinger (2009) sieht die Investitionen der Eltern als einen Haupteinflussfaktor für die Entwicklung der Kinder. Unter anderem hat sie den Faktor des Vorlesens in ihrer Studie mitberücksichtigt.

Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Vorlesehäufigkeit für die Kindesentwicklung eine wichtige Rolle spielt. Sie konnte einen signifikant positiven Effekt nachweisen. Bei türkischen Kindern wird, seitens der Autorin, die Vorlesehäufigkeit als eine der wichtigen Einflussfaktoren angesehen.

Moser, Bayer und Tunger führten 2010 eine Längsschnittstudie durch. Sie waren der Meinung, dass durch eine Förderung der Erstsprache die Zweitsprache besser gelernt werden kann.

Unter anderem gingen die Förderungen vonstatten, in dem Kindertageseinrichtungen zwei Unterrichtseinheiten in der Erstsprache je Woche abhalten sollten. Weiters wurden die Eltern aufgefordert im häuslichen Umfeld die Muttersprache durch Vorlesen zu fördern. Dabei stützten sich der Autor und die Autorinnen auf die Interdependenzhypothese von Cummins, welche besagt, dass durch die Stärkung der Muttersprache eine zweite Sprache besser gelernt werden kann. Ihre Interventionsmaßnahmen blieben jedoch erfolglos.

Im Bereich der Kenntnis von Buchstaben und dem Lesen konnte sich ein niedriger bis durchschnittlicher Einfluss von Fähigkeiten in der Muttersprache auf die Fähigkeiten der Umgebungssprache aufzeigen. Im Gesamten konnte aber kein signifikanter Effekt auf die Sprachfähigkeiten der Kinder festgestellt werden.

3.6. Auswirkungen des Fernsehkonsums auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass die Wirkungen des Fernsehkonsums sowohl positiv als auch negativ ausfallen können. Der Fernseher kann für Kleinkinder einen Vorteil beim Spracherwerb bieten. In dieser Hinsicht ist jedoch darauf zu achten, dass der Medieninhalt altersgerecht gestaltet sein sollte. Für Kleinkinder sind bestimmte Programme mit Bildungsabsicht zu empfehlen. Diese sollten möglichst klare Strukturen in der Handlung aufweisen und eine adäquate Sprache gebrauchen (Diergarten & Nieding, 2012).

Ennemoser, Schiffer, Reinsch und Schneider (2003) untersuchten den Zusammenhang zwischen dem Fernsehkonsum und den Sprach- und Lesefähigkeiten von Kindern, wobei sie zusätzlich den soziökonomischen Status berücksichtigten.

Ihre Ergebnisse zeigten, dass ein erhöhter Fernsehkonsum mit schlechten Sprach- und Lesefähigkeiten einherging. Kinder, besonders aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, wiesen einen höheren Fernsehkonsum auf. Negative Konsequenzen konnten bei geringem oder normalem Fernsehkonsum nicht nachgewiesen werden.

Diese Ergebnisse konnten von Caspar et al. (2011) repliziert werden, in dem sie zeigten, dass ein erhöhter Fernsehkonsum, sowohl bei Kindern mit deutscher Erstsprache, als auch bei türkischen Migrantenkindern negative Einflüsse auf die Sprachfähigkeit der Kinder hatte.

Anhand von Fragebögen wurde festgestellt, dass 95 Prozent der Kinder aus türkischen Familien deutsche Fernsehprogramme bevorzugten. In beiden Stichproben erwies sich die Gesamtdauer des Konsums als zu hoch. Die Autorinnen meinen, dass die Zeit, die beim Fernsehkonsum verloren geht, für die Kommunikation innerhalb der Familie genutzt werden sollte.

In der Studie von Ritterfeld, Pahnke und Lüke (2012) wurde das Nutzen von Medien bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren untersucht. Das

Hauptaugenmerk lag auf der Nutzung der Medienformate von einsprachigen und mehrsprachigen Kindern in Deutschland. Hierbei sollte aufgedeckt werden, ob Unterschiede in der Nutzung von Medien zwischen den beiden Stichproben existieren.

Mittels eines Fragebogens sollten die Eltern Angaben über die Nutzung von Medien ihrer Kinder machen. Wider Erwarten wurden von wenigen Migrantenkindern Inhalte ausschließlich in ihrer Herkunftssprache genutzt. Lediglich Hörspiele wurden von mehrsprachigen Kindern vermehrt in deutscher Sprache bevorzugt. Hingegen wurden das Fernsehen, Bücher und Musik sowohl in der Muttersprache, als auch in der Zweitsprache genutzt.

Von den Autoren und Autorinnen wurden Medien, die bildlastig sind, als wenig förderlich für die sprachlichen Fähigkeiten beurteilt. Medien wie Bücher und Hörspiele sollten, nach Meinung der Autoren und Autorinnen, bevorzugt werden. Sie konnten aufzeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund unter den unterschiedlichen Medien vor allem den Fernseher nutzten.

In ihrer Arbeit wird betont, dass die wichtige Rolle der Kommunikation im häuslichen Umfeld nicht durch die Medien eingenommen und ersetzt werden kann. Bei mäßigem Konsum kann der Input der Medien jedoch als eine Unterstützung für die sprachliche Entwicklung genutzt werden. Bücher und Hörspiele können die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder fördern, wenn diese es schaffen, die Aufmerksamkeit der Kinder zu erregen.

In der Studie von Kirch und Speck-Hamdan (2009) wurde der Frage nachgegangen, ob durch das Fernsehen eine Zweitsprache gelernt werden kann. Hierzu wurden Kinder aus Deutschland zwischen drei und sechs Jahren herangezogen.

Anhand einer speziellen Kindersendung sollte untersucht werden, ob Kinder durch diese Sendung Englisch lernen können. Dabei wurden Kinder mit und ohne Vorkenntnisse in Englisch getestet. Die Kinder sollten in dieser Untersuchung u.a. Fragen zum Hörverständnis beantworten. Kinder, die schon Kenntnisse in der englischen Sprache besaßen, erzielten signifikant bessere

Ergebnisse als Kinder ohne Vorkenntnisse. Dieser signifikante Effekt wurde durch mehrmaliges Wiederholen der Sendung verstärkt. Bei Betrachtung der beiden Stichproben und den Effekt der Wiederholungen, stellen sich signifikante Verbesserungen in den untersuchten Fertigkeiten heraus. Der Autor und die Autorin sind der Meinung, dass dieser Zuwachs an Englischkenntnissen nicht alleine auf den Fernsehkonsum zurückgeführt werden kann.

Der Erfolg einer Sendung liege darin, dass dieser nicht nur die Aufmerksamkeit der Kinder erzeuge, sondern auch eine aktive Teilnahme der Kinder am Programm fordere (Kirch, 2009). Auch das wiederholte Anschauen einer Sendung kann zu weiteren Lernprozessen in der Fremdsprache führen. Durch die Wiederholungen werden Inhalte jedes Mal besser verstanden (Speck-Hamdan & Kirch, 2007).

Zusammenfassung

Beim Erwerb von Kompetenzen spielt die Familie des Kindes eine wichtige Rolle. Die Familien unterscheiden sich aber hinsichtlich ihrer Möglichkeiten ihre Kinder zu fördern. Das Bildungsniveau der Eltern hat sich als wichtiger Einflussfaktor sowohl für Migrantenkinder als auch für einheimische Kinder herausgestellt. Es konnte herausgefunden werden, dass die Bildung der Eltern im Zusammenhang mit der Entscheidung die Kinder frühzeitig in den Kindergarten zu schicken, eine wesentliche Rolle spielt (Kratzmann et al., 2009). Bezüglich der deutschsprachigen Kommunikation im häuslichen Umfeld ist zu sagen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause wenigstens zum Teil auf Deutsch kommunizieren, signifikant bessere grammatikalische Fähigkeiten aufzeigen, als Kinder, die selten zu Hause Deutsch sprechen, aufzeigen (Dubowy et al., 2008). Auch mit höherem sozioökonomischen Status der Eltern sind bessere Leistungen der Kinder zumindest in der phonologischen Bewusstheit zu verzeichnen (Niklas et al., 2011). Weiters ergab sich bei einer Studie über türkische Migrantenkinder, dass mit steigender Anzahl der Geschwister auch der Förderbedarf in der Sprache des Aufnahmelandes steigt (Becker, 2006). Um die Sprachfähigkeit der Kinder zu fördern, kann den Kindern auch täglich vorgelesen werden. Denn das Vorlesen stellte sich als wichtiges Hilfsmittel zur Förderung der Kinder heraus. Dabei sollte man nicht nur auf die Vorlesehäufigkeit achten sondern auch auf die Qualität des Vorlesens (Artelt et al., 2005).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Unternehmen von Aktivitäten und die Investition von Zeit seitens der Eltern in ihre Kinder, unabhängig von der Herkunft, eine bedeutende Rolle in der Entwicklung einnehmen. Denn wie aus der Studie von Biedinger (2009) zu entnehmen ist, stellen finanzielle Mittel nicht die entscheidenden Kriterien dar.

4. Auswirkungen der muttersprachlichen Kompetenzen auf die Zweitsprache

Cummins stellte 1979 die Interdependenz Hypothese auf. Dieser besagt, dass gute muttersprachliche Kompetenzen förderlich für den Erwerb einer Zweitsprache wirken.

Durch eine gute Beherrschung der Erstsprache gelingt es dem Kind eine zweite Sprache auf einem annähernd hohen Level zu erlernen. Kinder, die mit gut ausgeprägten muttersprachlichen Kompetenzen in die Volksschule kommen, entwickeln bessere sprachliche Fertigkeiten in der Umgebungssprache. Demnach ist der Grad der Beherrschung der Erstsprache ein wichtiger Indikator um die Entwicklung der Zweitsprache vorherzusagen.

Nach Cummins (1979) geht die Entwicklung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache nicht auf Kosten der Erstsprache. Er meint, dass bei Unterstützung der Muttersprache der Kinder, in der Schule die erworbenen Sprachstrukturen der Umgebungssprache auf die Muttersprache übertragen werden können. Zweisprachige Kinder könnten bessere Leistungen in der Schule erzielen, wenn die Schule die Muttersprache der Kinder adäquat fördert.

Wenn die Kinder keine Möglichkeit haben ihre Muttersprache zu sprechen, kann es zu einem Verlust der muttersprachlichen Kompetenzen in frühen Jahren kommen. Nach einem zwei bis dreijährigem Schulbesuch kann dies bei Kindern dazu führen, dass sie bei der Kommunikation, zum Beispiel mit ihren Eltern ihre Muttersprache nur mehr verstehen aber keine Antworten mehr geben können (Cummins, 1979).

In einer weiteren Arbeit im Jahre 2001 betont Cummins, dass Kinder, die ihre Fähigkeiten in zwei oder mehreren Sprachen in der Volksschule weiterentwickeln, ein Verständnis für Sprachen aufbauen und diese auch besser nutzen können. Der Autor weist auf die Wichtigkeit der Verwendung der Muttersprache in Bezug auf die soziale und persönliche Entwicklung der Kinder hin.

In Anlehnung an Cummins Theorie von 1979, bezüglich des Zusammenhanges zwischen den muttersprachlichen Kompetenzen und den Kompetenzen in der Umgebungssprache, führten Yazici, Ilter und Glover (2010) eine Untersuchung durch. Dies erfolgte, indem Kinder zunächst auf ihre muttersprachlichen Kompetenzen getestet wurden, anschließend folgte ein zweiter Test um die Kompetenzen in der Zweitsprache festzustellen.

Um diese Untersuchung durchzuführen, wurden 90 Kinder im Vorschulalter aus Österreich, Deutschland und Norwegen auf ihre muttersprachlichen Kompetenzen getestet. Die Leistungen wurden mit einer Stichprobe von 30 Kindern aus der Türkei verglichen. Diese waren im selben Alter und wiesen den gleichen sozioökonomischen Hintergrund auf.

Aufgrund der vergleichbaren Kulturen wurden diese Länder ausgewählt. Die Kinder waren alle in den jeweiligen Ländern geboren und besuchten seit zwei Jahren den Kindergarten.

Die Resultate zeigten, dass niedrigere Werte in der muttersprachlichen Kompetenz der Kinder aus Österreich, Deutschland und Norwegen im Vergleich zu Kindern in der Türkei vorliegen. Jedoch wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen Österreich, Deutschland und Norwegen festgestellt. Die Autorinnen und der Autor sind der Meinung, dass gut ausgeprägte muttersprachliche Kompetenzen einen positiven Effekt auf den Erwerb der Zweitsprache haben.

Auf die Bedeutung der Sprache weisen die Autorinnen und der Autor insoweit hin, dass diese dem Kind verhilft sich in seinem sozialen Umfeld wohl zu fühlen und seine Gefühle und Bedürfnisse mitzuteilen. Außerdem soll sie für die Entwicklung der Selbstwertgefühle der Kinder von Bedeutung sein.

Vor allem Migrantenkinder, die sich weder der Kultur der Eltern noch des Aufnahmelandes zugehörig fühlen, würden Persönlichkeits- oder Identitätsprobleme entwickeln, welche dann wiederum dazu führen würden, dass sie bei der Kommunikation und Integration eine Barriere bilden. Da in den Vorschuljahren das Kind wichtige Erfahrungen macht, die für die Entwicklung

und Sozialisation bedeutsam ist, wird die Kommunikationsfähigkeit des Kindes in der Muttersprache als wichtig erachtet (vgl. Yazici et al., 2010).

Auch Işigüzel (2012) wurde durch die Interdependenzhypothese von Cummins (1979) zu einer Forschung angeregt. Nach ihrer Studie im Jahre 2012 kam Işigüzel zur Ansicht, dass die Muttersprache für das Erlernen einer Zweitsprache unabdingbar ist.

Ihrer Ansicht nach ist die Muttersprache einer Person ein bedeutender Faktor, durch den die Persönlichkeit und die Emotionen erlebt werden. In ihrer Studie legte Işigüzel den Fokus auf den Motivationsfaktor der Erstsprache. Diesen Motivationsfaktor konnte die Autorin mit einer Untersuchung an 100 Studenten aufdecken. Durch eine Experimental- und Kontrollgruppe wurde der Fremdsprachenerwerb mit und ohne Einbezug der Erstsprache überprüft. Dabei wurde die Einbeziehung der Muttersprache als ein Motivationsfaktor angesehen.

In der Kontrollgruppe durften die Studenten beim Erlernen der Fremdsprache Deutsch ihre Erstsprache im Unterricht nicht einsetzen. Der Experimentalgruppe war es hingegen erlaubt die Erstsprache in den Unterricht mit einzubeziehen. Nach einer einsemestrigen Lernphase wurden die Fortschritte in der Fremdsprache Deutsch erfasst. Herausgestellt wurde, dass die Experimentalgruppe signifikant bessere Leistungen als die Kontrollgruppe aufwies.

Durch die Verwendung der Muttersprache wurde es ihnen nach Ansicht der Autorin ermöglicht auf verfügbare Sprachstrukturen zurückzugreifen. Durch die bereits in der Muttersprache aufgebauten Kenntnisse sei der Erwerb einer neuen Sprache weitgehend erleichtert worden. Die Einsetzung der Muttersprache im Sprachunterricht soll für die Lernenden insofern eine Motivation darstellen, da sie dadurch die Möglichkeit erlangen Kongruenzen oder Gegensätzliches in verschiedenen Sprachen aufzudecken und zu internalisieren.

Um einen effektiven Unterricht zu gestalten, sollten die Lehrkräfte nach Meinung der Autorin Rücksicht auf bestehendes sprachliches Know how der Personen nehmen und den Stellenwert der Muttersprache nicht unbeachtet lassen.

In der Studie von Aytemiz (1990) konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass gut ausgeprägte muttersprachliche Kenntnisse weitgehend förderlich für den Erwerb der Umgebungssprache betrachtet werden können.

Hierzu wurden Schülerinnen/ Schüler mit türkischer Abstammung in Deutschland auf ihre Sprachfähigkeiten und auf die gegenseitige Beeinflussung der Erst- und Zweitsprache untersucht.

Schülerinnen/ Schüler, die in der Türkei aufgewachsen waren und dort die Schule besucht hatten, konnten die Sprache des Aufnahmelandes im Vergleich zu Migrantenkindern, die in Deutschland aufgewachsen sind, besser erlernen.

Der Autor konnte feststellen, dass sich in den Bereichen der Grammatik, die Sprachen gegenseitig beeinflussen.

Zusammenfassung

Cummins (1979) postulierte mit seiner Interdependenz Hypothese, dass gute muttersprachliche Kompetenzen förderlich für den Erwerb einer Zweitsprache sind. Nach Cummins (2010) entwickeln Kinder, die ihre Fähigkeiten in zwei oder mehreren Sprachen in der Volksschule erweitern, ein besseres Verständnis für Sprachen. Dabei erwähnt er auch die Rolle der Muttersprache für die Entwicklung der Persönlichkeit. Angelehnt an Cummins' Interdependenztheorie (1979) führten viele ForscherInnen Untersuchungen durch.

Işigüzel (2012) führte vor Augen, dass die Verwendung der Muttersprache im Unterricht eine Motivation für den Lernenden darstellt. Die Resultate ihrer Studie zeigten, dass Personen, die ihre Muttersprache in den Englischunterricht einbeziehen durften signifikant bessere Leistungen erzielten als Personen, die ihre Muttersprache nicht verwenden durften.

Aytemiz (1990) konnte feststellen, dass SchülerInnen, die in der Türkei aufgewachsen waren und später auswanderten, die Sprache des Aufnahmelandes größtenteils besser erlernten, als Migrantenkinder, die in Deutschland aufgewachsen waren. Dies unterstreicht die Annahme, dass die Beherrschung der Muttersprache förderlich für den Erwerb einer Zweitsprache ist.

5. Auswirkungen des Kindergartens auf die Kompetenzen des Kindes

Im Kindergartenkontext haben Migrantenkinder nach Rothweiler und Ruberg (2011) die Möglichkeit eines intensiven Kontakts mit der Zweitsprache. Ohne die Vermittlung der Sprache würde es den Kindern nicht möglich sein die Sprache zu erwerben. In welchem Ausmaß und wie häufig die Kinder sprachlichen Input benötigen, könne sich nicht genau bestimmen lassen. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass Kinder, die kontinuierlich den Kindergarten besuchen, die deutsche Sprache besser beherrschen.

Dieser Zustand spiele eine wesentliche Rolle bei der Einschulung. Denn mit der Einschulung wäre von den Kindern zu erwarten, dass sie Fähigkeiten in der deutschen Sprache aufweisen. In dieser Hinsicht wäre ein differenziertes Wissen über verschiedene Wörter von Nöten. Natürlich sollte auch das Sprachangebot in den jeweiligen Kindergärten qualitativ hochwertig sein, indem den Kindern die Ausweitung des Wortschatzes gewährleistet wird. In dieser Hinsicht sollten sowohl der Dauer des Kindergartenbesuches als auch dessen Qualität Achtung geschenkt werden (Rothweiler et al., 2011).

Die Bedeutung des Kindergartens hat auch einen hohen Stellenwert in der Forschung, weil sie die weitere Schullaufbahn der Kinder wesentlich mit beeinflusst.

Becker und Tremel (2011) konnten in ihrer Studie zeigen, dass Migrantenkinder durch den Besuch eines Kindergartens ihre Chance auf eine höher bildende Schule erhöhen. Durch den Besuch des Kindergartens würden Migrantenkinder dieselbe Chance auf Bildung erlangen wie einheimische Kinder, die den Kindergarten nicht besucht haben.

Im Folgenden werden Studien beschrieben, die verschiedene Aspekte des Kindergartens untersuchen. Hauptforschungsfragen wurden bezüglich den Auswirkungen des Kindergartens auf den Erwerb von Kompetenzen aufgestellt. Hierbei sind die Kindergartenbesuchsdauer, die Qualität des Kindergartens und

die Zusammensetzung der Kindergartengruppe wichtige Merkmale, die untersucht wurden.

5.1. Bedeutung der Kindergartenbesuchsdauer

Sowohl der Kindergartenbesuch als auch die Dauer sind für die Entwicklung des Kindes entscheidend. Viele Studien haben sich diesem Thema zugewandt. Der positive Einfluss der Kindergartenbesuchsdauer konnte von Becker (2010) für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund bewiesen werden.

Die TeilnehmerInnen dieser Studie bestanden aus einer zufällig gezogenen Stichprobe von Kindern im Alter von drei bis vier Jahren.

Um den Entwicklungsstand der Kinder zu erheben, wurde der „Kaufman Assessment Battery for Children“ (K- ABC) eingesetzt. Um eine wo mögliche Weiterentwicklung der Kinder erfassen zu können, wurden diese nach einem Jahr nochmals getestet. Zusätzlich wurden die Eltern durch ein Interview zu der Kindergartenbesuchsdauer und dem Kindergarten, den ihre Kinder besuchten, erfragt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass der Besuch des Kindergartens einen positiven Einfluss auf die kognitiven Kompetenzen der Kinder hat, welches auch die Entwicklung des Wortschatzes positiv beeinflusst.

Jedoch hat sich in einer früheren Studie von 2006 bewiesen, dass ein Eintritt positiver Auswirkungen der Kindergartenbesuchsdauer, für türkische Kinder, ab zwei Jahren zu vermerken ist. In ihrer Untersuchung konnten Becker und Biedinger (2006) zeigen, dass für Migrantenkinder eine längere Kindergartenbesuchsdauer mit einer Reduktion der Sprachdefizite in Deutsch einhergeht. Zusätzlich betonen sie, dass Kinder mit mehr als drei Jahren Kindergartenbesuch eher die Schulfähigkeit erlangen, als Kinder, die den Kindergarten nicht besuchen. Durch diese Ergebnisse konnten sie die Wichtigkeit des Kindergartens für den Erwerb der Zweitsprache bestätigen.

Die Ansicht, dass ein längerer Aufenthalt im Kindergarten die Sprachkompetenz der türkischen Kinder mit Migrationshintergrund verbessert, wird auch von Niklas et al. (2011) vertreten.

Caspar et al. (2011) konnten die Ergebnisse von Becker et al. (2006a) jedoch nicht bestätigen. Sie sind der Meinung, dass nicht nur die Dauer des Kindergartenbesuchs einen Einfluss auf die Sprachkompetenzen hat, sondern zusammen mit anderen Faktoren, wie die Qualität des Kindergartens, wirkt.

5.2. Bedeutung der Qualität des Kindergartens

Zu den Qualitätskriterien im Kindergarten zählen nach Bäck und Haberleitner (2011) die Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität. Sie beschreiben diese Kriterien mit besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit.

ad Orientierungsqualität: Diese umfasst die Merkmale der Kindergartenpädagoginnen/innen. Sie beinhalten sowohl die Weiterbildung ihrer sozialen Kompetenzen, als auch Vorstellungen und angestrebte Ziele der Pädagoginnen/innen im Bezug auf die Entwicklung der Kinder. Pädagoginnen/innen sollten aufgeschlossen und vorurteilsfrei gegenüber mehrsprachigen Kindern sein.

ad Strukturqualität: Sie beschreibt die Bedingungen, unter denen die Tätigkeit der Pädagoginnen/innen vollzogen werden. Dazu zählt die Größe der Kindergartengruppe, bei der die Aufteilung der Kinder zum Personal angemessen sein sollte. Bei der Zusammenstellung der Gruppe sollte auch auf den Anteil mehrsprachiger Kinder in den Gruppen geachtet werden. In Bezug auf die Förderung von mehrsprachigen Kindern, sind Pädagoginnen/innen mit Fremdsprachenkenntnissen zu bevorzugen. Die Gestaltung des Raumes sowie ausreichende Materialien zur Förderung des Kindes sollten vorhanden sein.

ad Prozessqualität: Hierbei wird die Feinfühligkeit der Pädagoginnen/innen sowohl gegenüber den Kindern, als auch den Eltern verstanden. Es sollte darauf Acht gegeben werden die Namen, besonders von Migranten richtig auszusprechen. Die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Kinder sollte genau beobachtet und evaluiert werden.

Gegebenenfalls sollte man den Kontakt zu Eltern aufsuchen um eine Förderung des Kindes einzuleiten.

Eine Studie, die die Qualität des Kindergartens berücksichtigt, stammt von Becker (2010). Sie untersuchte die Auswirkungen der Ausstattungsqualität des Kindergartens auf die sprachlichen Fähigkeiten.

Die Merkmale der Ausstattungsqualität nach Becker (2010) sind, dass unter anderem Spiele vollständig und gut erhalten sein sollten. Die vorhandenen Bücher und jegliche Materialien sollten dem Alter der Kinder entsprechend sein. Auch sollten Materialien zur Auseinandersetzung mit Musik vorhanden sein.

Wichtig für die Kinder sind auch eine sichere Umgebung und genügend Platz zum Spielen. Die Verwendung und der Kontakt der deutschen Sprache sollte neben häuslicher Unterstützung auch im Kindergartenalltag mit Nachdruck verfolgt werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass die Ausstattungsqualität nicht nur für Migrantenkinder sondern auch für einheimische Kinder hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten bedeutsam ist.

Peisner-Feinberg et al. (2001) führten eine Längsschnittstudie über den Zusammenhang der Kindergartenqualität und der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung durch.

In den meisten Bereichen der Entwicklung, die untersucht wurden, konnte festgestellt werden, dass die Fähigkeiten, die im Kindergarten erworben wurden, in der Volksschule anhielten. Im ersten Schuljahr konnten diese Kinder bessere Fähigkeit als Kinder, die einen Kindergarten von niedriger Qualität besuchten, aufweisen.

Langzeiteffekte konnten für Kinder, die einen Kindergarten mit hoher Qualität besucht haben, für sprachliche, mathematische und kognitive Fähigkeiten sowie für Aufmerksamkeit nachgewiesen werden. Auch waren diese Kinder geselliger. Besonders für Kinder, von Müttern mit niedriger Bildung, konnte ein positiver Effekt eines Kindergartens mit hoher Qualität für ihre Entwicklung festgestellt werden.

5.3. Zusammensetzung der Kindergartengruppe

Nach Becker (2006) ist in deutschen Kindergärten der Anteil an Migranten ungleich verteilt. Migrantenkinder besuchen demnach eher Kindergärten mit einem hohen Anteil an Migranten.

Ausgehend von ihrer Studie ist sie der Meinung, dass Kinder in ungleichverteilten Gruppen untereinander geneigt sind, größtenteils sich in ihrer Muttersprache zu unterhalten, wodurch es zu einem geringeren Kontakt zur deutschen Sprache kommt. Je mehr Kinder mit türkisch als Muttersprache in einer Kindergartengruppe aufzufinden sind, desto höher ist die Gefahr eines Förderbedarfs in deutscher Sprache.

Biedinger, Becker und Rohling (2008) haben in ihrer Studie ethnische Ungleichheiten in der Schulfähigkeit, in Abhängigkeit des Familienhintergrunds und Kindergartens, untersucht.

Die Ergebnisse zeigten, dass sowohl deutsche Kinder als auch Migrantenkinder von einem Kindergarten mit einer günstigen sozialen Zusammensetzung profitieren, weil sie einen positiven Lernkontext bieten. Für Migrantenkinder sei dieser positive Effekt noch stärker, wenn sie solche Kindergärten für mindestens zwei Jahre besuchten.

Biedinger et al. (2008) meinen, dass Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten nicht nur so lange wie möglich besuchen sollten, sondern auch Kindergärten mit einem geringeren Anteil an Migrantenkindern bevorzugen sollten.

In einer weiteren Studie beschäftigten sich Biedinger und Becker (2010) mit der sozialen und ethnischen Zusammensetzung von Kindergärten. Sie erforschten den Zusammenhang zwischen dem Kindergarten und der Entwicklung der Kinder. Es wurde gezeigt, dass der Kindergarten für Kinder mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle beim Erlernen der Zweitsprache spielt.

Der Förderbedarf in Deutsch hängt nicht nur mit dem Anteil der Migranten/innen in der Kindergartengruppe zusammen, sondern auch mit dem Anteil an

Kindern mit Türkisch als Muttersprache. Ein signifikant positiver Effekt stellte sich für die soziale Zusammensetzung auf die Kindesentwicklung heraus.

Biedinger et al. (2010) vermuten, dass die soziale Zusammensetzung sich auf die allgemeine Entwicklung und die ethnische Zusammensetzung auf die Sprachkompetenz der Kinder auswirkt. Migrantenfamilien leben vermehrt in sozial benachteiligten Gebieten, in denen es viele Migranten/innen gibt. Die Zusammensetzung der Kindergärten kommt dadurch zu Stande, dass Familien ihre Kinder in Kindergärten schicken, die in ihrer Umgebung liegen.

Niklas et al. (2011) untersuchten die Auswirkungen der ethnischen Zusammensetzung unter anderem auf die Sprachkompetenz in Kindergartengruppen.

Bei näherer Betrachtung der Kindergartengruppenzusammensetzung zeigte sich, dass Gruppen mit einer durchschnittlich höheren kognitiven Fähigkeit auch bessere Leistungen in den Sprachkompetenzen erzielten. Gute auditive Arbeitsgedächtnisleistungen erzielten Kinder aus Gruppen mit einer höheren Intelligenzleistung, wobei die Kindergartenbesuchsdauer hierbei keine wesentliche Rolle spielte. Bei der Kombination einer Gruppe mit einer niedrigen Intelligenzleistung und geringer Kindergartenbesuchsdauer zeigten die Kinder schlechtere Leistungen im auditiven Arbeitsgedächtnis.

Für die Sprachkompetenz zeigten sich dieselben Ergebnisse, jedoch stärker ausgeprägt. Eine höhere Migrantenquote wirkt sich negativ auf die Leistungen der Kinder aus.

Vor allem wirkt sich diese Quote auf Kinder mit Migrationshintergrund aus, denn bei diesen resultierten schlechtere Ergebnisse bei der Sprachkompetenz. Bei Kindern ohne Migrationshintergrund wurde kein starker Einfluss identifiziert.

Zusammenfassung

Im Kindergarten haben Migrantenkinder die Möglichkeit zu einem intensiven Kontakt mit der Zweitsprache. Dieser Umstand spielt auch bei der Einschulung eine sehr wichtige Rolle. Denn mit der Einschulung wird von den Kindern erwartet, dass sie bereits über sprachliche Fähigkeiten in der Sprache des Aufnahmelandes verfügen (Rothweiler et al., 2011). Die Kindergartenbesuchsdauer spielt hierbei eine wichtige Rolle. Eine positive Auswirkung durch den Besuch des Kindergartens ist bereits nach zwei Jahren zu verzeichnen. Durch einen längeren Besuch können Defizite in der Sprache des Aufnahmelandes weitgehend reduziert werden (Becker et al., 2006a). Neben der Dauer des Kindergartenbesuchs spielt auch die Qualität des Kindergartens eine wesentliche Rolle. Denn die Ausstattungsqualität einer Betreuungseinrichtung ist nicht nur für Migrantenkinder sondern auch für einheimische Kinder von großer Bedeutsamkeit (Becker, 2010). Bezüglich der Zusammensetzung der Kindergartengruppen sollte auf eine gute soziale und sprachliche Durchmischung geachtet werden. Denn sowohl Migrantenkinder als auch einheimische Kinder profitieren von einer günstigen sozialen Zusammensetzung, weil sie einen positiven Lernkontext bietet (Biedinger et al., 2008).

6. Förderung

In den einzelnen Unterpunkten dieser Arbeit wurden viele Autorinnen und Autoren erwähnt, die sich mit dem Thema der Migration auseinandersetzten. Sie haben als gemeinsamen Ausgangspunkt, die Schwierigkeiten der heranwachsenden Migrantenkinder aufzudecken und mit ihren Untersuchungen Förderkonzepte zu bieten.

Dazu wurden viele Einflussfaktoren unter die Lupe genommen und deren Wirksamkeit hervorgehoben. Die Förderung von Migrantenkindern ist ein Gebiet, welches noch weiter erforscht werden muss. Denn mit jeder Untersuchung werden neue Tatsachen aufgedeckt, welche die Ursachen der Schwierigkeit beim Erlernen einer Zweitsprache präsentieren.

Um eine gezielte Förderung zu bewerkstelligen sind eine enge Zusammenarbeit sowohl vom Kind, seinen Eltern und den besuchten Institutionen des Kindes notwendig.

Im schulischen Umfeld werden Kinder verschiedener Herkunft in einer Klasse anzutreffen sein. Dabei ist nach Bayer und Moser (2010) die Förderung dieser Kinder, die eine Mehrsprachigkeit aufweisen, ein großes Anliegen der Lehrkräfte. Denn verglichen zu einheimischen Kindern wären die Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund schwächer ausgeprägt.

Vor dem Kindergartenbesuch hätten Kinder mit Migrationshintergrund auch keine Möglichkeit die Sprache des Aufnahmelandes zu beherrschen. Denn mit einheimischen Kindern gleichen Alters könne bis zum Kindergartenbesuch keine Verbindung aufgebaut werden. Dieser Zustand führe wiederum dazu, dass mit dem Kindertarteneintritt eine dominante und eine schwache Sprache entstehe. Dabei wäre im Normalfall die Muttersprache die dominantere Sprache (Bayer et al., 2010).

Die, in den Bildungsinstituten gelehrt, Sprache wäre im Vergleich zur Sprache, die im Alltag zur Verwendung kommt, in Bezug auf den Stil, Inhalt und den

Umfang schwieriger anzueignen. Dieser Umstand könne nach den Autoren/innen auch als Erklärung dafür gelten, dass Kinder mit Migrationshintergrund erfolgreicher in der alltäglich verwendeten Sprache wären, jedoch im Bildungssystem Defizite aufweisen (Bayer et al., 2010). Zum Zeitpunkt der Einschulung würden viele Migrantenkinder Mängel in der deutschen Sprache aufweisen, diese führen wiederum zu einem großen Nachteil bezüglich den Leistungen beim Lernen. Infolge von Sprachmängeln wäre es den Migrantenkindern nicht möglich den Unterricht mit zu verfolgen. Daraus würden Schwierigkeiten beim Lernen resultieren und hätten schlechte Leistungen, die nicht mit den Potenzialen der Kinder gleichzusetzen sind, in der Schule zur Folge (Bayer et al., 2010).

Ein weiteres Problemfeld würden die nicht vorhandenen Möglichkeiten der Eltern zur Unterstützung ihrer Kinder stellen.

In diesem Zusammenhang werden Möglichkeiten zur Förderung der Kinder, unter Einbezug der Eltern, vorgestellt.

6.1. Förderkonzepte unter Einbezug der Eltern

In vielen Forschungsartikeln wird die Übernahme der Kompetenzförderung durch die Eltern in den Mittelpunkt gestellt. Diese Fürsorge sollte bereits beim Eintritt in den Kindergarten erfolgen. Besondere Rücksicht sollten die Eltern im Umgang mit dem Lesen zeigen.

Ramsauer (2011) ist der Meinung, dass die Lust am Lesen den schulischen Erfolg begünstigt und in diesem Gebiet wenige Forschungen mit Migrantenfamilien durchgeführt wurden.

Um die Lesefreude bei den Kindern aufzubauen, sei es sehr förderlich im häuslichen Umfeld das Lesen zu einer Gewohnheit zu machen und verschiedene Lesematerialien in Besitz zu haben.

Eine bedeutende Rolle nehme die Zusammenarbeit der Eltern und der schulischen Lehrkräfte in der Förderung der Kinder ein. Hierbei kommt natürlich

auch den Kindertageseinrichtungen eine große Verantwortung zu. In diesem Zeitrahmen scheine die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kindergärten leichter vonstatten zu gehen, denn mit dem Heranwachsen der Kinder sei auch die Kooperation zwischen dem Elternhaus und den Bildungseinrichtungen verringert.

In dieser Hinsicht scheine vor allem die Lage der Mütter und Väter mit Migrationshintergrund nicht sehr leicht zu sein. Die Eltern möchten zwar, dass ihre Kinder erfolgreich in der Schule sind, können sich aber nicht in den Schulablauf einbinden. Aufgrund dessen wären detaillierte Informationen zum Erfolg der Kinder durch Besuche im häuslichen Umfeld oder persönliche Einladungen viel versprechender.

Um eine bessere Verständigung zwischen den Eltern und den Instituten zu ermöglichen wäre auch nach Meinung der Autorin eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund sehr angebracht. Bei nicht Vorhandensein von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sollten die Eltern andere Elternteile, die in den Schulablauf integriert sind, um Hilfe holen. Somit könnte es auch den Eltern möglich sein sich in die Elterngemeinschaft einzubinden.

Wenn eine Kooperation zwischen den Eltern und den Lehrkräften möglich wird, wäre es von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte gegenüber Kulturunterschieden empfindsam sein würden. Wichtig für die Eltern- Lehrkraft-Beziehung wäre es auch, dass diese bestehenden Unterschiede geklärt werden (Ramsauer, 2011).

In dieser Hinsicht werden auch Weiterbildungen der Lehrkräfte bezüglich des Umgangs der Familien mit Migrationshintergrund empfohlen. Nach Ansichten der Autorin sind die getätigten Investitionen für die Schulbildung von Migrantenkindern in Hinblick auf das Wirtschaftswachstum sehr positiv anzusehen (Ramsauer, 2011).

6.2. Förderprogramme zur Verbesserung der Sprache

Der Wortschatz ist unbestritten einer der wichtigsten Bausteine beim Erwerb einer Sprache. Um die Sprache zu erlernen, ist das „Hineinhören“ in die Fremdsprache von großer Bedeutung.

Jedoch ist die Beschäftigung mit dem „Hineinhören“ in die Sprache und mit dem in Verbindung stehender Aussprache eine Folge für vermindertes Fassungsvermögen für den Erwerb des Wortschatzes (Apeltauer, 2007). Bei der Beherrschung einer neuen Sprache spielen viele Faktoren, die berücksichtigt werden müssten, eine wesentliche Rolle. Unter Berücksichtigung dieser und anderer Gegebenheiten wird eine gezielte Förderung ermöglicht.

Einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Migrantenkindern leistet das Kieler-Modell, welches im Jahre 2003 über zweieinhalb Jahre durchgeführt wurde.

In diesem Zeitrahmen befanden sich in einem Kindergarten in Kiel nur Kinder mit Migrationshintergrund. Diese Kinder wiesen sehr wenig oder gar keine Kenntnisse in Deutsch auf. In dieser Hinsicht sollte ein Konzept zur Förderung gestaltet werden. Da die Kindergartengruppe nur aus Migrantenkindern bestand, sollte ein Ausgleich von fehlenden Spielkameraden mit deutscher Muttersprache erfolgen.

Des Weiteren sollte um die spätere Teilnahme in der Schule zu erleichtern, die Sprachentwicklung in der Umgebungssprache gefördert werden. Die Überlegungen beruhten hauptsächlich auf dem Motivationsfaktor für das Erlernen der Zweitsprache, der Möglichkeit für die Anregung der Sprachentwicklung und der Möglichkeit den Bilingualismus für die Sprachentwicklung zu nutzen.

Da unter anderem angenommen wurde, dass Allgemeinwissen in der Muttersprache besser als in der neu zu erlernenden Sprache erfasst werden kann, wurde die Muttersprache bewusst für die Weitergabe von Allgemeinwissen eingesetzt. Um diese Überlegungen in die Tat umsetzen zu

können, sollten die Eltern der Kinder von Beginn des Förderprogramms an zur Zusammenarbeit eingesetzt werden.

Die Eltern wurden im Umgang mit dem Vorlesen aufgeklärt und ihnen Tipps gegeben, wie sie ihre Kinder sprachlich fördern können. Dabei sollten die Eltern ihren Kindern zunächst Geschichten in der Muttersprache vorlesen und die Einzelheiten detailliert besprechen. Dieselbe Geschichte sollte danach im Kindergarten in der Zweitsprache vorgelesen werden.

Mit diesem Vorhaben sollte die Motivation der Kinder für die Differenziertheit beider Sprachen entstehen. Um den Erwerb der Zweitsprache schmackhaft zu machen, wurden für die Kinder gemütliche Lesecken mit vielen Büchern bereitgestellt. Weiterst befanden sich Gelegenheiten für Kinder CD's mit Liedern, Rätseln und Reimen anzuhören. Auch wurde eine Ecke für Mal- und Schreifarbeiten sowie eine Tafel mit Magnetbuchstaben bereitgestellt.

Die Kinder waren zu zweit oder zu dritt an zwei oder drei Tagen in der Woche in einem kleinen Raum in Betreuung von einer Aufsichtsperson.

Dabei wurden Erzählungen durchgeführt, miteinander gelesen, gespielt und über den Alltag gesprochen. Über den Zeitraum dieses Förderkonzeptes wurde einmal in der Woche durch eine türkisch- und dreisprachige Betreuerin Aufsicht gehalten. Sie hatte zur Aufgabe den Kleinkindern in der Muttersprache Geschichten vorzulesen und sich mit ihnen in der Erstsprache zu unterhalten.

Mit der Zeit konnten sich die Kinder besser als zuvor in der deutschen Sprache unterhalten. Diese Gelegenheit wurde seitens der Betreuerinnen genutzt und den Kindern wurde vermehrt in deutscher Sprache vorgelesen. Auch die Kommunikation fand vermehrt in Deutsch statt.

An einem anderen Tag wurden die Kinder von einer Fachkraft mit deutscher Muttersprache und türkischen Kenntnissen beaufsichtigt. Die Kinder wurden dabei angeleitet anfangs nur in deutscher Sprache zu kommunizieren. Die Benutzung der Zweitsprache fiel den Kindern in der Hinsicht leichter, da sie die Bücher, aus denen vorgelesen wurde, schon in ihrer Muttersprache im häuslichen Umfeld gehört hatten.

Nach vier Monaten brachten die Kinder die Bücher zum ersten Mal zu der deutschsprachigen Fachkraft, damit sie ihnen auf Deutsch vorliest.

Interessant dabei war die ungeteilte Aufmerksamkeit der Kinder beim Zuhören, der bereits bekannten Geschichten, in deutscher Sprache. Die Kinder versuchten die Geschichten, die sie bisher in türkischer Sprache gehört hatten auf Deutsch zu erkennen. Sie gaben von sich aus Kommentare ab, die anfangs weniger waren, aber sich mit der Zeit häuften.

Vielen Kindern wurde es möglich längere Sätze zu bilden und sich besser auszudrücken. Gleichzeitig konnten manche Kinder mit der Artikulation nicht ganz zu recht kommen. Trotzdem versuchten auch diese Kinder sich in deutscher Sprache zu verständigen.

Interessant waren auch Beobachtungen, dass einzelne Wörter, welche früher gewusst wurden nicht mehr in Erinnerung waren. Sorten von Obst, die vorher beherrscht wurden, konnten nach einer zweimonatigen Zeit nicht mehr erinnert werden. Das schnelle Vergessen von Wörtern, die vorher beherrscht wurden, wurde hierbei auf das „Hineinhören“ in eine neue Sprache und mit dessen in Verbindung stehenden Aussprache zurück geführt. Dies wird als eine vorübergehende Phase angesehen, da nach deren Abschluss die Entwicklung des Wortschatzes schneller vorangetrieben wird.

Jene Kinder, die bislang in deutscher Sprache nicht kommunizieren konnten, hatten Fortschritte in der Sprachentwicklung erlebt und sogar Kinder aus derselben Kindergartengruppe überholt. Im Großen und Ganzen war das Förderkonzept sehr effektiv, da alle Kinder ein besseres Verständnis in beiden Sprachen aufwiesen (Apeltauer, 2007).

Im Bereich der Förderung von Migrantenkindern ist auch die Interdependenzhypothese von Cummins (1979) von großer Bedeutung. Dieser besagt, dass durch das Beherrschen der Muttersprache eine Zweitsprache besser gelernt werden kann.

Nach Aufstellung dieser Hypothese wurden viele Forscher dazu angeregt, in Anlehnung dessen Untersuchungen durchzuführen. Caprez-Krompàk und Selimi (2006) gehören auch zu den Autorinnen und Autoren, welche die Interdependenzhypothese aufgriffen, um daraus konkrete Fördermaßnahmen zu erschließen. Eine Förderung soll ihrer Ansicht nach sowohl in der Muttersprache als auch in der Sprache des Aufnahmelandes vonstattengehen. Denn durch die Förderung der Muttersprache sollte die Persönlichkeit der jeweiligen Person mitgefördert werden (Caprez-Krompàk, 2007).

Da die Kinder zwischen zwei Kulturen aufwachsen, könne dieses Vorhaben dazu beitragen, die Integrationsprozesse zu erleichtern. Durch eine Kontroll- und Experimentalgruppe wurde aufgezeigt, dass wesentliche Fortschritte in der Muttersprache, durch einmal wöchentlichen muttersprachlichen Unterricht, erreicht werden konnte.

Caprez-Krompàk (2011) kam zum Schluss, dass muttersprachlicher Unterricht in den Schulalltag integriert werden sollte. Durch ihre Befunde konnte sie aufzeigen, dass die Erstsprachförderung keinerlei negative Effekte auf das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes hat.

Im Gegenteil sogar können die Kinder einen großen Profit aus den guten Erstsprachkompetenzen ziehen.

Weitere Überlegungen, die sich auf die Interdependenzhypothese (Cummins, 1979) stützen, wurden von Souvignier, Duzy, Glück, Pröscholdt und Schneider (2012) aufgestellt. Sie führten eine Studie mit Kindern türkischer Abstammung durch.

Bei dieser Untersuchung wurden in verschiedenen Kindergärten zwei Programme zur Förderung der Sprach- und Metasprachkompetenzen eingesetzt. Das Anliegen der Autoren/innen war zu Überprüfen, ob Maßnahmen zur Förderung in der Muttersprache vorteilhafter sind, als Fördermaßnahmen in der Umgebungssprache.

Dabei kam bei einem Teil der Kindergärten ein Programm zur Förderung der Muttersprache und bei dem anderen Teil ein Programm zur Förderung der

Zweitsprache zur Anwendung. Auskunft über Informationen, bezüglich der Sprache der Kinder, wurde durch einen Elternfragebogen, welche von den Betreuern/innen und den Eltern ausgefüllt wurden, erhoben.

Die Überprüfung der Sprachfähigkeiten von den Kindern fand jeweils vor dem Einsetzen des Programms und nachher statt. Die Resultate dieser Studie zeigten, dass bei allen Kindern, unabhängig von der Sprache, die während des Programms gefördert wurden, Fortschritte in der phonologischen Bewusstheit erzielt wurden.

Bei Kindern, die ein Förderprogramm in türkischer Sprache erhielten, zeigte sich zudem eine, um eine Spur, bessere Erkennung von Anlauten als bei Kindern, die ein Förderprogramm auf Deutsch erhielten. Die aus der Analyse resultierenden Ergebnisse wiesen sich auch unabhängig von der verwendeten Sprache im häuslichen Umfeld auf.

Die AutorInnen sprechen von einem Transfer von metasprachlichen Kompetenzen. Dieser Vorgang soll, sowohl von der Fremdsprache zu der Muttersprache, als auch von der Muttersprache zur Fremdsprache vonstattengehen. Die AutorInnen sind der Meinung, dass auch Maßnahmen zur Förderung von sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in der Erstsprache zu empfehlen sind, da dabei auch die Persönlichkeit und die Kulturen der Kinder verstärkt werden.

Zusammenfassung

In Kapitel 6 werden Fördermaßnahmen für Migrantenkinder vorgestellt. In der Literatur beschäftigen sich viele AutorInnen mit diesem Thema. Kinder mit Migrationshintergrund sollten früh genug mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, so die einhellige Meinung. Dies ist aber nur in seltenen Fällen möglich. Viele Migrantenkinder haben bis zum Eintritt in den Kindergarten keine Möglichkeit die Sprache des Aufnahmelandes zu erlernen (Bayer et al., 2010).

Dieser Zustand kommt meiner Meinung nach dadurch zustande, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache nicht beherrschen und nur mit Personen gleicher Muttersprache Kontakte pflegen. Dadurch haben ihre Kinder auch nicht die Möglichkeit ausreichend mit einheimischen Kindern zu kommunizieren. In diesem Zusammenhang ist nicht nur die Förderung der Kinder von großer Bedeutung, sondern auch die der Eltern. Für die meisten Eltern ist es ein großes Anliegen, dass ihre Kinder in der Schule erfolgreich sind. Um dies zu gewährleisten, sollten sich die Eltern in den Schulablauf integrieren können (Ramsauer, 2011). Dies ist aber nicht allen Eltern möglich. Gründe, die dies verhindern können, sind zumeist mangelnde Sprachkenntnisse. Eltern sollten daher bereit sein, die für sie zur Verfügung stehenden Deutschkurse zu besuchen und ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Denn durch die Inanspruchnahme solcher Kursangebote können sie ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern und dadurch auch ihre Kinder besser fördern. Des Weiteren sollte zwischen den Lehrkräften in der Schule und den Eltern eine bessere Kooperation zur Unterstützung der Kinder ermöglicht werden. Denn nach Ansicht von Ramsauer (2011) sind die getätigten Investitionen für die Schulbildung von Migrantenkindern auch in Hinblick auf das Wirtschaftswachstum sehr positiv anzusehen.

Empirischer Teil

7. Fragestellungen und Zielsetzung

Die Fähigkeit sich zu verständigen und andere zu verstehen, ist der Schlüssel für eine harmonische Gemeinschaft. Durch die Beherrschung der Sprache wird es möglich Gedanken, Gefühle und Vorstellungen mitzuteilen. Die Sprache verschafft den Menschen die Möglichkeit am Leben von anderen Personen teil zu haben. Bei geringer Sprachkompetenz grenzen sich die Menschen von der Gemeinschaft ab und kommen aus der Umwelt ihrer Muttersprache nicht mehr heraus. Besonders für Kinder mit Migrationshintergrund spielt die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes eine besondere Rolle in ihrem Leben, denn der Zweitspracherwerb ist ein Aspekt, welches sich auf die gesamte Schullaufbahn auswirkt.

Aus aktuellen Studien (PISA, Baumert & Schümer, 2001; Becker & Tremel, 2006) ist bekannt, dass türkische Migrantenkinder im Bildungssystem benachteiligt werden und ihre Bildungschancen im Vergleich zu einheimischen Kindern geringer sind. Wichtig wäre es herauszufinden, ob die bestehenden Unterschiede aufgrund von Sprachdefiziten zustande kommen oder diesem andere Faktoren der Entwicklung zugrunde liegen. Um diesen Faktoren nachzugehen, werden Kinder türkischer Herkunft aus Österreich und Kinder aus der Türkei hinsichtlich ihres Entwicklungsstandes getestet und miteinander verglichen.

Aufgrund dieser Überlegungen wird vorwiegend folgende Fragestellung in dieser Arbeit behandelt:

„Gibt es Unterschiede im Vergleich des Entwicklungsstandes von Migrantenkindern türkischer Herkunft aus Österreich mit türkischen Kindern in der Türkei“

Im Folgenden wird die aufgestellte Fragestellung konkretisiert¹:

„Gibt es Unterschiede in den kognitiven und sprachlichen Leistungen der Kinder aus VG1 und VG2?“

- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Turnen zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Lernbär zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Nachzeichnen zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Bilderlotto zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Schatzkästchen zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Zahlen Merken zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Muster Legen zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Bunte Formen zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Gegensätze zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Quiz zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Rechnen zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Wörter erklären zwischen VG1 und VG2?“*

¹ Unter VG1 wird die Stichprobe aus Österreich und unter VG2 die Stichprobe aus der Türkei verstanden.

- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Puppenspiel zwischen VG1 und VG2?“*
- *„Gibt es einen Unterschied im Subtest Fotoalbum zwischen VG1 und VG2?“*

Ausgehend von der ersten Fragestellung, ergibt sich die folgende Fragestellung:

„Gibt es einen Unterschied im Gesamtentwicklungsscore zwischen VG1 und VG2?“

Biedinger (2009) hat den Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf die Sprachfähigkeit der Kinder untersucht. Dabei stellte sich das Bildungsniveau der Eltern als ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der Kinder heraus. Auch Caspar und Leyendecker (2011) konnten mit den Ergebnissen ihrer Studie zeigen, dass das Bildungsniveau des Vaters einen Einfluss auf die Sprachfähigkeit der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund hat.

Kratzmann und Schneider (2009) wiesen einen indirekten Einfluss der Bildung der Eltern auf die Entwicklung der Kinder nach. Sie steht im positiven Zusammenhang mit der Entscheidung die Kinder zum passenden Zeitpunkt in den Kindergarten zu schicken.

Daraus wurden folgende Fragestellungen abgeleitet:

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder und dem Bildungsniveau der Mütter?“

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder und dem Bildungsniveau der Väter?“

Yazici, Ilter und Glover (2010) und İşigüzel (2012) befassten sich mit der Muttersprache, die für die soziale und persönliche Entwicklung von Kindern eine wichtige Rolle spielt. Sie gehen davon aus, dass Kinder, die ihre Muttersprache besser beherrschen weniger Probleme beim Erlernen der Zweitsprache haben. Durch die gute Beherrschung der Muttersprache wird die Fähigkeit gefördert eine weitere Sprache zu erwerben. Yazici et al. (2010) bewiesen darüber hinaus, dass die muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder aus der Türkei besser ausgeprägt sind, als die muttersprachlichen Kompetenzen türkischer Kinder in Europa.

Angeleitet dadurch, ergibt sich die letzte Fragestellung:

„Gibt es einen Unterschied zwischen den muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder in der Türkei und den muttersprachlichen Kompetenzen von Kindern türkischer Herkunft in Wien?“

8. Methode

In dieser Arbeit wurde der Entwicklungsstand von Kindern aus der Türkei erfasst und mit türkischen Kindern aus Österreich verglichen. Hierzu wurde der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) eingesetzt.

8.1. Durchführung der Untersuchung

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurden jeweils 30 türkische Kinder in Österreich und in der Türkei mit dem Wiener Entwicklungstest getestet. Die Kinder waren zwischen 3;0- 5;11 Jahren alt. Um den WET sowohl in Österreich als auch in der Türkei einsetzen zu können, wurde dieser in die türkische Sprache übersetzt. Kinder mit türkischem Migrationshintergrund aus Österreich wurden mit dem gesamten WET auf Deutsch getestet. Im Anschluss der deutschsprachigen Testung wurde ihnen der Sprachteil des WET noch einmal auf Türkisch vorgegeben. Die Testdauer betrug in der Stichprobe aus Österreich durchschnittlich 106 Minuten. Die kürzeste Testdauer betrug 85 Minuten und die längste Testung dauerte 120 Minuten. Die Daten der Testungen aus Österreich wurden von Koc (in Vorbereitung) übernommen.

Weitere 30 Testungen wurden in der Türkei durchgeführt. Zunächst wurden die Kindergartendirektionen von zwei Kindergärten, im November 2011, schriftlich um Erlaubnis für die Durchführung der Testungen gebeten. Nach Einverständnis der Direktionen wurde telefonisch Kontakt aufgenommen und die weitere Planung besprochen. Dabei wurde ein Termin für eine persönliche Vorstellung des Wiener Entwicklungstests vereinbart. Ende November 2011 fanden die Vorstellungen in den Kindergärten in Istanbul und Amasya statt².

Die Testungen wurden im Februar 2012 durchgeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt haben die Leitungen der Kindergärten Einverständnisse der Eltern eingeholt. Die Testungen fanden in der Früh von 8 bis 11 Uhr statt. In beiden Kindergärten wurde mir ein Raum zur Verfügung gestellt, in dem ungestörtes

² Istanbul befindet sich im Westen und Amasya im Osten der Türkei

Arbeiten möglich war. Unter der Woche wurden Kinder in den Kindergärten und an den Wochenenden aus dem Bekanntenkreis getestet. Die durchschnittliche Testdauer betrug dabei 80 Minuten. Die kürzeste Testung dauerte 70 Minuten und die längste Testung 85 Minuten.

Der Kindergarten in Istanbul war eine Kindertageseinrichtung für Kinder, deren Eltern hauptsächlich Polizistinnen und Polizisten waren. Deshalb war im vornhinein die Stichprobenverteilung bezüglich des Berufes und die Bildung der Eltern weitgehend bekannt. Deshalb wurde auch in den Testungen, die in Österreich stattfanden, seitens Koc (in Vorbereitung) auf die Schichtverteilung Rücksicht genommen.

Nach den Testungen wurden die Ergebnisse in der Türkei, aufgrund der fehlenden Normierung für Kinder in der Türkei, nicht schriftlich bekannt gegeben. Eltern, die eine Rückmeldung wünschten, wurden auf die fehlenden Normierungen hingewiesen und mündlich aufgeklärt.

Um Schichteffekte zu verhindern, wurde anschließend eine Parallelisierung nach der Bildung des Vaters, des Alters und des Geschlechts des Kindes, mittels einer Clusteranalyse, durchgeführt (siehe Anhang). Durch diese Parallelisierung ergaben sich anschließend 24 Paare von Kindern, die sich in den angeführten Merkmalen ähnlich waren. Für die weiteren Berechnungen wurden ausschließlich diese 24 Paare berücksichtigt. Diese Berechnungen wurden mit Hilfe von SPSS Statistics 20 durchgeführt.

Angewendet wurde bei Erfüllung der Voraussetzungen der t-Test für abhängige Stichproben. Bei Verletzung der Voraussetzungen wurde der Wilcoxon-Test eingesetzt. Um Zusammenhänge aufdecken zu können, wurde die Pearson-Korrelation angewendet.

9. Erhebungsinstrumente

Zur Anwendung kamen der Wiener Entwicklungstest und ein Elternfragebogen, mit dem die Selbstständigkeit der Kinder erfasst wurde.

9.1. Wiener Entwicklungstest

In der vorliegenden Arbeit wurde der Wiener Entwicklungstest zur Überprüfung des Entwicklungsstandes der Kinder eingesetzt. Der WET erfasst den Entwicklungsstand von Kindern im Alter zwischen 3 – 5;11 Jahren. Je nach Altersgruppe wurden entsprechende Subtests angewendet.

Durch den Einsatz des WET ist es möglich verschiedene Funktionsbereiche, die für die Entwicklung eines Kindes relevant sind, zu überprüfen und diese im Vergleich zu Kindern gleicher Altersgruppe zu setzen. Mit dem Entwicklungstest erfolgen Einzeltestungen, womit sowohl Problembereiche als auch persönliche Stärken des Kindes aufgedeckt werden können.

Das Testmaterial ist derart aufbereitet, dass die Kinder spielerisch getestet werden. Um die Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten, werden die einzelnen Subtests im Spielkontext dargeboten. Dies führt zu einer guten Atmosphäre und zu einer schnelleren Akzeptanz der Testleiterin oder des Testleiters seitens der Kinder.

Durch die Anwendung des WET können Aussagen über die Gesamtentwicklung der Kinder getroffen werden. Weiters kann der Range bestimmt werden um die Differenz der Untertestleistungen zwischen der besten und schlechtesten Leistung angeben zu können. Durch diese Angabe können Aussagen darüber getroffen werden, ob persönliche Stärken oder auch Schwächen existieren.

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt, indem die Rohwerte der einzelnen Subtests in C-Werte umgewandelt werden. C- Werte zwischen 4 und 6 weisen darauf hin, dass das Kind im jeweiligen Funktionsbereich eine normale

Entwicklung aufweist. C-Werte über 6 weisen auf eine gute bis überdurchschnittliche Entwicklung hin.

C- Werte von 2 oder 3 sagen aus, dass für das Kind in dieser Dimension Förderbedarf besteht. Bei einem C- Wert unter 2 liegt ein massiver Entwicklungsrückstand vor.

Im WET werden folgende Funktionsbereiche erfasst: Motorik, Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis, Kognitive Entwicklung, Sprache und Sozial-emotionale Entwicklung.

Die Motorik wird mittels zwei Subtests erfasst. Hierbei werden die Grobmotorik durch den Subtest „Turnen“ und die Feinmotorik durch den Subtest „Lernbär“ erhoben.

Die Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung wird durch die Subtests „Nachzeichnen“ und „Bilderlotto“ überprüft. Die Graphomotorik wird durch den Subtest „Nachzeichnen“ und die Raum- Lage- Wahrnehmung durch den Subtest „Bilderlotto“ erfasst.

Lernen und Gedächtnis wird durch die Subtests „Schatzkästchen“ und „Zahlen Merken“ getestet. Durch den Subtest „Schatzkästchen“ wird der visuell-räumliche Speicher und durch den Subtest „Zahlen Merken“ der phonologische Speicher erhoben.

Die Kognitive Entwicklung wird durch die Subtests „Muster Legen“ und „Bunte Formen“ erfasst. Das räumliche Denken wird durch den Subtest „Muster Legen“ und das induktive Denken durch den Subtest „Bunte Formen“ erhoben.

Die sprachliche Entwicklung wird durch vier Subtests ermittelt. Der Subtest Gegensätze erfasst hierbei das analoge Denken, die Orientierung in der Lebenswelt wird durch den Subtest „Quiz“, die sprachliche Begriffsbildung durch den Subtest „Wörter Erklären“ und das Verständnis für grammatikalische Strukturen durch den Subtest „Puppenspiel“ erhoben.

Die Sozial-emotionale Entwicklung wird durch den Subtest Fotoalbum erfasst, wobei hier die Fähigkeit mimische Gefühlsausdrücke zu verstehen im Vordergrund steht. Durch den Elternfragebogen wird die Selbstständigkeit der Kinder ermittelt.

9.2. Elternfragebogen

Durch den Elternfragebogen wird die Selbstständigkeit des Kindes erfasst. Die Erfassung der soziodemographischen Daten erfolgt ebenfalls durch den Elternfragebogen. Dabei sollen die Eltern auf einer fünfstufigen Skala die Selbstständigkeit der Kinder einschätzen.

Der Elternfragebogen wurde vom Wiener Entwicklungstest übernommen und durch Fragen von Koc und mir erweitert. Es wurden in der Stichprobe aus Österreich weitere Daten, wie die Deutschkenntnisse der Mutter/ des Vaters, wie häufig sich das Kind mit der Mutter/ dem Vater/ den Geschwistern auf Deutsch unterhält und die höchste abgeschlossene Schulbildung der Mutter/ des Vaters erfragt.

10. Beschreibung der Stichprobe

Alter und Geschlecht der Kinder

Die Stichproben bestehen jeweils aus 24 Kindern im Alter von 4,00 bis 5,11 Jahren. In beiden Stichproben befinden sich jeweils 13 (54,2%) Buben und 11 (45,8%) Mädchen. Das durchschnittliche Alter beträgt in der Stichprobe aus Österreich 5,03 Jahre und in der Stichprobe aus der Türkei 5,02 Jahre (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Alters- und Geschlechtsverteilungen in den Stichproben Österreich und Türkei

Österreich				Türkei			
Alter	Geschlecht		Gesamt	Alter	Geschlecht		Gesamt
	Buben	Mädchen			Buben	Mädchen	
4,00– 4,11	5	2	7	4,00– 4,11	5	2	7
5,00– 5,11	8	9	17	5,00– 5,11	8	9	17
Gesamt	13	11	24	Gesamt	13	11	24
$\chi^2 = 11,245$ $p = 0,667$				$\chi^2 = 14,266$ $p = 0,284$			

Geschwisteranzahl

In der Stichprobe aus Österreich hatten zum Zeitpunkt der Testung 5 (20,8%) Kinder keine Geschwister, 11 (45,8%) Kinder eine Schwester oder einen Bruder, 3 (12,5%) Kinder zwei Geschwister, 3 (12,5%) Kinder drei Geschwister und 2 (8,3%) Kinder vier Geschwister.

In der Stichprobe aus der Türkei hatten zum Zeitpunkt der Testung 9 (37,5%) Kinder keine Geschwister, 11 (45,8%) Kinder eine Schwester oder einen Bruder und 4 (16,7%) Kinder zwei Geschwister (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Geschwisteranzahl in den Stichproben Österreich und Türkei

Österreich		Türkei	
Anzahl der Geschwister	Häufigkeit	Anzahl der Geschwister	Häufigkeit
0	5	0	9
1	11	1	11
2	3	2	4
3	3	3	0
4	2	4	0
Gesamt	24	Gesamt	24
$\chi^2 = 6,286$ $p = 0,179$			

Beschreibung der Eltern

Das durchschnittliche Alter der Mütter in Österreich und der Türkei beträgt 32 Jahre. Die jüngste Mutter in der Stichprobe aus Österreich ist 24 Jahre alt und die älteste Mutter 42. Die jüngste Mutter in der Stichprobe aus der Türkei ist 25 und die Älteste 42 Jahre alt.

Die Väter in Österreich sind durchschnittlich 34 Jahre alt und die Väter in der Türkei 36 Jahre alt. Das Alter des jüngsten Vaters in der Stichprobe aus Österreich beträgt 27 und des ältesten Vaters 42. Der jüngste Vater in der Stichprobe aus der Türkei ist 28 und der Älteste 53.

Bildungsniveau der Eltern

Aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme in Österreich und der Türkei wurde, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, das Bildungsniveau in drei Bereiche aufgeteilt:

- Pflichtschulabschluss
- Lehre oder Fachschule
- Matura oder höherer Abschluss

Mütter

44 Prozent der Mütter aus der Türkei und 32 Prozent der Mütter aus Österreich hatten nur einen Pflichtschulabschluss. 8 Prozent der Mütter aus der Türkei und 32 Prozent der Mütter aus Österreich hatten eine Lehre gemacht oder eine Fachschule besucht. 48 Prozent der Mütter aus der Türkei und 36 Prozent der Mütter aus Österreich waren im Besitz einer Matura oder eines höheren Abschlusses (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: *Bildungsniveau der Mütter*

Bildungsniveau der Mütter		
Österreich		Türkei
Pflichtschule	8 (33,3%)	10 (41,7%)
Lehre/ Fachschule	7 (29,2%)	2 (8,3%)
Matura oder höherer Abschluss	9 (37,5%)	12 (50,0%)
Gesamt	24	24
$\chi^2 = 3,429$ p= 0,180		

Väter

20,8 Prozent der Väter aus der Türkei und Österreich hatten nur einen Pflichtschulabschluss. 12,5 Prozent der Väter aus Österreich und der Türkei hatten eine Lehre gemacht oder eine Fachschule abgeschlossen. 66,7 Prozent der Väter aus der Türkei und Österreich waren im Besitz einer Matura oder eines höheren Abschlusses (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: *Bildungsniveau der Väter*

Bildungsniveau der Väter		
Österreich		Türkei
Pflichtschule	5 (20,8%)	5 (20,8%)
Lehre/ Fachschule	3 (12,5%)	3 (12,5%)
Matura oder höherer Abschluss	16 (66,7%)	16 (66,7%)
Gesamt	24	24

11. Darstellung der Ergebnisse

Zunächst werden die Leistungen der Kinder aus der Stichprobe in Österreich, welche mit VG1 bezeichnet werden, mit den Kindern aus der Stichprobe in der Türkei, welche mit VG2 bezeichnet werden, verglichen. Die Histogramme bezüglich der Normalverteilungen befinden sich im Anhang.

11.1. Gibt es Unterschiede in den kognitiven und sprachlichen Leistungen der Kinder aus VG1 und VG2?

Im Folgenden erfolgt ein Vergleich der Leistungen in den verbalen und nonverbalen Subtests.

11.1.1. Subtest Turnen

Um herauszufinden ob es einen Unterschied im Subtest Turnen zwischen den Stichproben aus Österreich und der Türkei gibt, wurde der t-Test für abhängige Stichproben eingesetzt. Hierbei handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Anhand des t-Tests wird gezeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Stichprobe aus Österreich und der Stichprobe aus der Türkei gibt (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: *t-Test für abhängige Stichproben Subtest Turnen*

c-Wert Turnen	N	Mittelwert	Standardabweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	5,38	1,209	0,096 nicht signifikant
Türkei	24	4,75	1,391	

11.1.2. Subtest Lernbär

Dieser Subtest wurde der Stichprobe aus Österreich auf Deutsch und der Stichprobe aus der Türkei auf Türkisch vorgegeben.

Da die Normalverteilung für die Differenzen der C-Werte bei diesem Subtest nicht angenommen werden konnte, wurde der Wilcoxon-Test angewendet.

Im Wilcoxon-Test zeigte sich keine Signifikanz zwischen den beiden Gruppen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Wilcoxon Subtest Lernbär

c-Wert Lernbär	N	Mittelwert	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	5,08	0,587 nicht signifikant
Türkei	24	4,96	

11.1.3. Subtest Nachzeichnen

Um herauszufinden ob es einen Unterschied im Subtest Nachzeichnen zwischen den Stichproben aus Österreich und der Türkei gibt, kam der t- Test für abhängige Stichproben zur Anwendung. Hierbei handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Anhand des t-Tests wird gezeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Stichprobe aus Österreich und der Stichprobe aus der Türkei gibt (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: *t-Test für Subtest Nachzeichnen*

c-Wert Nachzeichnen	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	4,67	1,857	0,463 nicht signifikant
Türkei	24	4,29	1,488	

11.1.4. Subtest Bilderlotto

Hierbei handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Um die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben aufzudecken, wurde der t-Test für abhängige Stichproben angewendet. Es zeigte sich keine Signifikanz (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: *t-Test für abhängige Stichproben Subtest Bilderlotto*

c-Wert Bilderlotto	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	5,96	1,967	0,108 nicht signifikant
Türkei	24	5,17	1,373	

11.1.5. Subtest Schatzkästchen

Hierbei handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Der t-Test für abhängige Stichproben wurde hier angewendet. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Schatzkästchen

c-Wert Schatzkästchen	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	4,75	2,111	0,761 nicht signifikant
Türkei	24	4,96	2,032	

11.1.6. Subtest Zahlen Merken

Um herauszufinden ob es einen Unterschied in den Leistungen der Kinder im Subtest Zahlen Merken zwischen den Stichproben aus Österreich und der Türkei gibt, wurde der t-Test für abhängige Stichproben eingesetzt. Hierbei handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Anhand des t-Tests wird gezeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Stichprobe aus Österreich und der Stichprobe aus der Türkei gibt (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: *t-Test für abhängige Stichproben Subtest Zahlen Merken*

c-Wert Zahlen Merken	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	4,04	1,367	0,656 Nicht signifikant
Türkei	24	3,88	1,296	

11.1.7. Subtest Muster Legen

Auch dieser Subtest wurde der Stichprobe in Österreich auf Deutsch und der Stichprobe aus der Türkei auf Türkisch vorgegeben.

Um Unterschiede in den Leistungen der Kinder aufzudecken, wurde beim Subtest Muster Legen der t-Test für abhängige Stichproben angewendet. Dabei wies sich keine Signifikanz auf (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: *t-Test für abhängige Stichproben Subtest Muster Legen*

c-Wert Muster Legen	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	5,38	2,203	0,368 Nicht signifikant
Türkei	24	4,88	2,092	

11.1.8. Subtest Bunte Formen

Dieser Subtest wurde der Stichprobe in Österreich auf Deutsch und der Stichprobe aus der Türkei auf Türkisch vorgegeben.

Der t-Test für abhängige Stichproben wurde angewendet. Es konnte keine Signifikanz festgestellt werden (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Bunte Formen

c-Wert Bunte Formen	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	6,04	1,969	0,473 Nicht signifikant
Türkei	24	5,63	1,789	

11.1.9. Subtest Gegensätze

Die Vorgabe vom Subtest Gegensätze erfolgte in Österreich in deutscher und in der Türkei in türkischer Sprache.

Da die Normalverteilung für die Differenzen der C-Werte bei diesem Subtest nicht angenommen werden konnte, wurde der Wilcoxon-Test angewendet. Im Wilcoxon-Test zeigte sich eine Signifikanz zwischen den beiden Gruppen.

Das Signifikanzniveau beträgt $p=0,000$, mit einer Effektstärke von Cohen's $d=1,03$.

Tabelle 13: *Wilcoxon Subtest Gegensätze*

c-Wert Gegensätze	N	Mittelwert	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	1,42	0,000 signifikant
Türkei	24	3,38	

11.1.10. Subtest Quiz

Dieser Subtest wurde der Stichprobe in Österreich auf Deutsch und der Stichprobe aus der Türkei auf Türkisch vorgegeben.

Hierbei kam der t-Test für abhängige Stichproben zur Anwendung. Dabei wurde eine Signifikanz von $p=0,000$ festgestellt. Anhand der Mittelwerte ist zu sehen, dass die Stichprobe aus der Türkei bessere Werte beim Subtest Quiz aufweist (vgl. Tabelle 14). Es zeigte sich ein starker Effekt mit Cohen's $d=1,2$.

Tabelle 14: *t-Test für abhängige Stichproben Subtest Quiz*

c-Wert Quiz	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	3,08	1,530	0,000 signifikant
Türkei	24	5,88	1,777	

11.1.11. Subtest Rechnen

Um herauszufinden, ob es einen Unterschied in den Leistungen der Kinder im Subtest Rechnen zwischen den Stichproben aus Österreich und der Türkei gibt, wurde der t-Test für abhängige Stichproben eingesetzt. Hierbei handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Es zeigte sich eine Signifikanz von 0,028. Die Stichprobe aus der Türkei hat signifikant bessere Werte als die Stichprobe aus Österreich erzielt (vgl. Tabelle 15). Die Effektstärke beträgt Cohen's $d=0,48$.

Tabelle 15: *t-Test für abhängige Stichproben Subtest Rechnen*

c-Wert Rechnen	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	3,71	1,628	0,028 signifikant
Türkei	24	4,92	2,041	

11.1.12. Subtest Wörter Erklären

Bei diesem Subtest handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Aufgrund der Normalverteilung wurde ein t-Test für abhängige Stichproben angewendet. Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen war gegeben. Die Stichprobe aus der Türkei weist mit einem $p=0,000$ signifikant bessere Werte als die Stichprobe aus Österreich auf (vgl. Tabelle 16). Die Effektstärke beträgt Cohen's $d=1,5$.

Tabelle 16: *t-Test für Subtest Wörter Erklären*

c-Wert Wörter Erklären	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	2,29	1,546	0,000 signifikant
Türkei	24	5,38	1,637	

11.1.13. Subtest Puppenspiel

Hierbei handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Beim Subtest Puppenspiel wurde der t-Test für abhängige Stichproben berechnet. Es zeigte sich keine Signifikanz (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: *t-Test für abhängige Stichproben Subtest Puppenspiel*

c-Wert Puppenspiel	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	4,04	1,876	0,237 nicht signifikant
Türkei	24	4,58	0,974	

11.1.14. Subtest Fotoalbum

Hierbei handelt es sich um die deutsche Vorgabe in Österreich und der türkischen Vorgabe in der Türkei.

Bei diesem Subtest wurde der t-Test für abhängige Stichprobe eingesetzt. Dieser zeigte keine Signifikanz auf (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: *t-Test für abhängige Stichproben Subtest Fotoalbum*

c-Wert Fotoalbum	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	5,17	2,036	0,121 nicht signifikant
Türkei	24	5,88	1,727	

11.2. Gibt es einen Unterschied im Gesamtentwicklungsscore zwischen VG1 und VG2?

Der Gesamtentwicklungsscore wurde aus den Leistungen der Kinder von den Subtests, die der Stichprobe aus Österreich auf Deutsch und der Stichprobe aus der Türkei auf Türkisch vorgegeben wurden, erfasst.

Da die Normalverteilung für die Differenzen der C-Werte für den Gesamtentwicklungsscore nicht angenommen werden konnte, wurde der Wilcoxon-Test angewendet.

Im Wilcoxon-Test zeigte sich eine Signifikanz zwischen den beiden Gruppen.

Die Stichprobe aus der Türkei zeigte bessere Werte in der Gesamtentwicklung auf (vgl. Tabelle 19). Die Effektstärke beträgt hier Cohen's $d=0,54$.

Tabelle 19: *Wilcoxon für Gesamtentwicklungsscore*

c-Wert Gesamtentwicklungs- score	N	Mittelwert	Signifikanz (2-seitig)
Österreich	24	3,71	0,024 Signifikant
Türkei	24	4,63	

11.3. „Gibt es einen Unterschied zwischen den muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder in der Türkei und den muttersprachlichen Kompetenzen von Kindern türkischer Herkunft in Wien?“

Um die muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder miteinander vergleichen zu können, wurden den Kindern aus Österreich die Subtests Quiz, Wörter Erklären, Gegensätze und Puppenspiel auf Türkisch vorgegeben. Dadurch war ein Vergleich der sprachlichen Subtests zwischen den beiden Stichproben möglich.

Bei dieser Fragestellung wurde aufgrund der gegebenen Normalverteilung (siehe Anhang), der t-Test für abhängige Stichproben berechnet.

Beim Subtest Quiz, Wörter Erklären und Gegensätze sind signifikant bessere Werte bei der Stichprobe aus der Türkei zu erkennen (vgl. Tabelle 20). Der Subtest Quiz hat eine Effektstärke von Cohen's $d=0,58$. Beim Subtest Wörter Erklären beträgt der Cohen's $d=1,05$ und beim Subtest Gegensätze $d= 0,72$.

Lediglich beim Subtest Puppenspiel hat die Stichprobe aus Österreich signifikant bessere Werte erzielt. Die Effektstärke beträgt hier Cohen's $d=0,77$.

Tabelle 20: *t-Test für muttersprachliche Kompetenzen*

	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Signifikanz (2-seitig)
c-Wert Gegensätze				0,002 Signifikant
Österreich	24	1,83	1,167	
Türkei	24	3,38	1,439	
c-Wert Quiz				0,009 Signifikant
Österreich	24	4,54	1,444	
Türkei	24	5,88	1,777	
c-Wert Wörter Erklären				0,000 Signifikant
Österreich	24	2,71	1,654	
Türkei	24	5,38	1,637	
c-Wert Puppenspiel				0,001 Signifikant
Österreich	24	6,17	1,926	
Türkei	24	4,58	0,974	

11.4. Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern

Hierbei wird der Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf die Gesamtentwicklung der Kinder überprüft.

11.4.1. „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder und dem Bildungsniveau der Mütter?“

Bei dieser Fragestellung wurden die Ergebnisse von der Stichprobe aus der Türkei und Österreich gemeinsam herangezogen.

Hierbei kam eine Pearson-Korrelation zur Anwendung. Es hat sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bildung der Mütter und dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder aufgewiesen (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: *Pearson-Korrelation zwischen Bildung der Mütter und dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder*

Gesamtentwicklungsscore		Bildung Mutter
	Korrelationskoeffizient	0,162
	Signifikanz (2-seitig)	0,271
	N	48

11.4.2. „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder und dem Bildungsniveau der Väter?“

Bei dieser Fragestellung wurden die Ergebnisse von der Stichprobe aus der Türkei und Österreich gemeinsam herangezogen.

Bei dieser Berechnung kam eine Pearson-Korrelation zur Anwendung. Hierbei weist sich auch kein signifikanter Zusammenhang auf (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: *Pearson-Korrelation zwischen Bildung der Väter und dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder*

Gesamtentwicklungsscore		Bildung Vater
	Korrelationskoeffizient	0,100
	Signifikanz (2-seitig)	0,498
	N	48

12. Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin herauszufinden, ob es Unterschiede im Entwicklungsstand von türkischen Kindern aus Österreich und der Türkei gibt. Der Vergleich der Kinder fand zunächst statt, in dem die Leistungen der Stichprobe aus Österreich in deutscher Sprache herangezogen wurden.

Wie aus der Literatur bekannt ist, gibt es Vor- und Nachteile des Bilingualismus. Forscher sind hierbei getrennter Meinungen. Die Studie von Hesse et al. (2008) untersuchte die Englischkenntnisse von mono- und bilingualen Kindern. Es stellte sich heraus, dass die bilingualen Kinder bessere Englischkenntnisse als die monolingualen Kinder aufwiesen. Hierbei kam man zum Schluss, dass bilinguale Kinder beim Erwerb einer weiteren Sprache begünstigt sind. Kempert, Saalbach und Hardy (2008) haben die Vorteile des Bilingualismus im Schulfach Mathematik nachgewiesen. Weiters wurde auch von Kempert und Hardy (2012) der positive Einfluss des Bilingualismus auf die exekutiven Funktionen bewiesen. Infolgedessen wurden lediglich Unterschiede im sprachlichen Bereich erwartet.

Die Ergebnisse aus dem WET zeigen, wie erwartet, keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Stichproben aus Österreich und der Türkei in den Subtests: Turnen, Lernbär, Nachzeichnen, Bilderlotto, Schatzkästchen, Zahlen Merken, Muster Legen, Bunte Formen und Fotoalbum.

Im Subtest Puppenspiel wurde aufgrund der sprachlichen Komponente ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen erwartet. Jedoch waren die Leistungen der beiden Gruppen ähnlich und nicht signifikant. Dies könnte auf die unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen der beiden Sprachen zurückgeführt werden. Möglicherweise wurde dieser Subtest in der türkischen Sprache vereinfacht.

Erwartungsgemäß waren die restlichen sprachlichen Subtests Gegensätze, Quiz und Wörter Erklären signifikant. In allen genannten Subtests hatte die Stichprobe aus der Türkei bessere Werte erzielt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass bei Migrantenkindern Mängel in der Sprachentwicklung in Deutsch

bestehen. Diese Ergebnisse bestätigen auch die Befunde von Desmet und Duyck (2007) und Mahon und Crutchley (2006). Sie zeigten, dass bilinguale Kinder über einen weniger gut ausgeprägten Wortschatz verfügen, als monolinguale Kinder.

Die Ergebnisse des Subtests Rechnen waren nicht in erwarteter Richtung. Es wurde angenommen, dass aufgrund des Befundes von Kempert et al. (2008), die bilingualen Kinder bessere mathematische Fähigkeiten besitzen, als die Stichprobe aus der Türkei. Die Leistungen der Stichprobe aus der Türkei waren jedoch signifikant besser. Die schlechten Leistungen der Stichprobe aus Österreich kann aber dadurch erklärt werden, dass die Aufgaben im Subtest Rechnen Aufforderungen in Deutsch enthielten. Die Sprachdefizite der Kinder, welche sich auch in den sprachlichen Subtests bewiesen haben, bedingen vermutlich die schlechten Leistungen im Subtest Rechnen.

Die Leistungen aus den gesamten Subtests werden zu einem Gesamtentwicklungsscore zusammengefasst. Durch den Vergleich des Gesamtentwicklungsscores der beiden Stichproben ergibt sich ein signifikanter Unterschied zu Gunsten der Stichprobe aus der Türkei. Dieser Zustand ist auf die einzelnen Leistungen in den sprachlichen Subtests zurückzuführen.

Wie oben bereits erwähnt, hatten die Kinder der Stichprobe aus Österreich signifikant schlechtere Werte in den sprachlichen Subtests Gegensätze, Quiz und Wörter Erklären. In den nonverbalen Subtests zeigten die Kinder aus beiden Stichproben eine normale, ihrem Alter entsprechende Entwicklung auf. Durch die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache wurde jedoch der Gesamtentwicklungsscore der Stichprobe aus Österreich negativ beeinträchtigt.

Um einen Vergleich in den muttersprachlichen Kompetenzen der beiden Stichproben zu gewährleisten, wurden den Kindern aus der österreichischen Stichprobe die Subtests Quiz, Wörter Erklären, Gegensätze und Puppenspiel zusätzlich in türkischer Sprache vorgegeben. Somit wurden die Leistungen in Türkisch für beide Gruppen erfasst und miteinander verglichen.

Im Subtest Quiz erreichten die Kinder der Stichprobe aus der Türkei signifikant bessere Werte. Durch diesen Subtest wird die Orientierung in der Lebenswelt erfasst. Hierbei ist sowohl der elterliche Input als auch der des Umfeldes wichtig. Für türkische Kinder in Österreich ist die Aufnahme von alltäglichem Wissen besonders schwierig. Der Grund hierfür könnte in der Konfrontation durch zwei Sprachen liegen. Im häuslichen Umfeld erfährt das Kind hauptsächlich Kommunikation auf Türkisch und bekommt auch auf Türkisch Wissen vermittelt. Im Kindergarten jedoch wird es mit der Zweitsprache konfrontiert. Der Wechsel zwischen den beiden Sprachen kann zu Schwierigkeiten beim Behalten und Wiedergeben von Wissen führen.

Beim Subtest Wörter Erklären wird die sprachliche Begriffsbildung erfasst. Auch in diesem Subtest hatte die Stichprobe aus der Türkei signifikant bessere Werte erzielt. Bei diesem Subtest ist der Besitz eines großen Wortschatzes von wesentlicher Bedeutung. Die Ergebnisse sind erwartungsgemäß und bestätigen die Literatur. Schon die Ergebnisse von Desmet et al. (2007) und Mahon et al. (2006) bewiesen den geringen Wortschatz von zweisprachigen Kindern.

Das analoge Denken wird durch den Subtest Gegensätze erfasst. Auch hier war die Stichprobe in der Türkei besser als die Stichprobe in Österreich. Hierbei könnte auch der Wortschatz eine Rolle gespielt haben, denn auch in diesem Subtest sollte man über einen bestimmten Wortschatz verfügen um gute Leistungen zu erzielen.

Beim Subtest Puppenspiel hatten die Kinder der Stichprobe aus Österreich in der türkischen Vorgabe, nicht erwartungsgemäß, bessere Leistungen, als die Kinder in der Türkei erreicht. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass dieser Subtest für die Übersetzung nicht geeignet war.

Nach Yazici et al. (2010) und İşıgüzel (2012) ist die Beherrschung der Muttersprache, beim Erlernen einer Zweitsprache, von großer Bedeutung. Sie konnten aufzeigen, dass Kinder aus der Türkei bessere muttersprachliche Kompetenzen als Kinder aus Österreich, Deutschland und Norwegen, mit türkischem Migrationshintergrund, besitzen.

Die Interdependenzhypothese von Cummins (1979) besagt, dass durch die gute Beherrschung der Muttersprache eine Zweitsprache erfolgreicher erlernt werden kann. Je besser die Erstsprache entwickelt ist, umso besser gelingt es dem Kind die Zweitsprache auf einem ähnlich hohen Niveau zu Erlernen. Die Entwicklung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache geht nach Cummins (1979) nicht auf die Kosten der Erstsprachenkompetenz.

Mit der vorliegenden Untersuchung wurden die Befunde von Yazici et al. (2010), dass türkische Kinder in der Türkei bessere muttersprachliche Kompetenzen aufweisen, bestätigt. Interessanter wäre es herauszufinden, ob Kinder mit mangelnden muttersprachlichen Kenntnissen auch Mängel in der Zweitsprache aufweisen. Weiters wäre auch die Überprüfung des Einflusses gut ausgeprägter muttersprachlicher Kompetenzen auf einen Zweitspracherwerb interessant.

Aus aktuellen Studien kann man entnehmen, dass die Bildung der Eltern einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Entwicklung der Kinder darstellt. Caspar et al. (2011) bewiesen mit ihrer Studie, dass in türkischen Familien die Bildung des Vaters einen signifikanten Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Kinder hat. Biedinger (2009) konnte den Einfluss des Bildungsniveaus auf die Entwicklung der Kinder von beiden Elternteilen darlegen. In ihrer Untersuchung wurde auch neben dem Bildungsniveau der Eltern die Wichtigkeit der getätigten Investitionen, in Form von spielerischen oder lernanregenden Aktivitäten, hervorgebracht.

Kratzmann et al. (2009) stellten einen indirekten Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf die Entwicklung der Kinder fest. Die Bildung der Eltern steht nach ihrer Studie im Zusammenhang mit der Entscheidung, die Kinder zu einem angemessenen Zeitpunkt in eine Betreuungseinrichtung zu geben.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bezüglich der Fragestellung, ob das Bildungsniveau der Mutter und des Vaters mit dem Gesamtentwicklungsscore des Kindes zusammenhängt, kann weder für den mütterlichen noch für den väterlichen Einfluss bestätigt werden. Zwischen der Bildung der Eltern und der

Gesamtentwicklung der Kinder zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang auf.

An dieser Stelle sind die Befunde von Biedinger (2009) von großer Bedeutung. Die Autorin bringt die Relevanz der elterlichen Investitionen ans Tageslicht. Hierbei spielt nicht nur die Bildung der Eltern eine wichtige Rolle sondern auch die Investition von Zeit und Ressourcen in die Erziehung ihrer Kinder. Demnach kann ein niedriger Bildungsstatus der Eltern durch hohe Investitionen kompensiert werden.

Eine bessere Interpretation der Ergebnisse dieser Arbeit wäre möglich gewesen, wenn die Investitionen der Eltern mitberücksichtigt wären. Für zukünftige Untersuchungen wäre es empfehlenswert diesen Faktor mit zu erheben und bei den Berechnungen zu berücksichtigen. Hierbei besteht jedoch das Problem der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten, seitens der Eltern, welche nicht kontrollierbar sind.

Der nicht signifikante Zusammenhang kann sehr wohl darauf zurückgeführt werden, dass die Bildung der Eltern keinen Einfluss auf die Kindesentwicklung hat. Jedoch könnte aber auch der Investitionsfaktor eine große Rolle gespielt haben. Hierbei könnte auch der Fall aufgetreten sein, dass Eltern bedingt durch ihre hohe Bildung berufstätig sind und dadurch wenig Zeit für Investitionen haben. In diesem Zusammenhang könnten auch die Arbeitszeiten der Eltern von Relevanz sein, welche bei dieser Untersuchung nicht erhoben wurden.

Um jedoch eine erfolgreiche Entwicklung der Kinder zu gewährleisten, stehen an aller erster Stelle die Investitionen und die Hingabe der Eltern gegenüber ihren Kindern.

13. Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin Unterschiede in den Entwicklungsständen von türkischen Migrantenkindern aus Österreich und Kindern in der Türkei aufzudecken. Aus aktuellen Studien ist bekannt, dass türkische Migrantenkinder im Bildungssystem benachteiligt werden und ihre Bildungschancen geringer im Vergleich zu einheimischen Kindern sind (Becker et al., 2006b). Durch diese Untersuchung sollte der Frage nachgegangen werden, ob Entwicklungsunterschiede zwischen VG1 und VG2 bestehen. Zusätzlich wurde auch in dieser Arbeit überprüft, ob Unterschiede in den muttersprachlichen Kompetenzen zwischen beiden Stichproben bestehen.

Bereits Cummins (1979), İşigüzel (2012) und Yazici et al. (2010) konnten mit ihren Studien beweisen, dass die Muttersprache eine wesentliche Rolle beim Erlernen einer weiteren Sprache spielt.

Desmet et al. (2007) und Mahon et al. (2006) zeigten durch ihre Studien, dass Kinder, die bilingual aufwachsen, über einen geringeren Wortschatz in beiden Sprachen verfügen als einsprachige Kinder.

Im Gegensatz dazu wiesen Kempert et al. (2008) die Vorteile des Bilingualismus im Schulfach Mathematik nach. Weiters wurde auch von Kempert et al. (2012) der positive Einfluss des Bilingualismus auf die exekutiven Funktionen bewiesen.

Als ein wichtiger Einflussfaktor auf die Entwicklung des Kindes wurde die Bildung der Eltern von Biedinger (2009), Caspar et al. (2011) und Kratzmann et al. (2009) erforscht. Sie kamen zum Ergebnis, dass die Bildung der Eltern einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat.

Ausgehend von aktuellen Forschungsbefunden wurden folgende Fragestellungen aufgestellt:

„Gibt es Unterschiede in den kognitiven und sprachlichen Leistungen der Kinder aus VG1 und VG2?“

„Gibt es einen Unterschied im Gesamtentwicklungsscore zwischen VG1 und VG2?“

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder und dem Bildungsniveau der Mütter?“

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder und dem Bildungsniveau der Väter?“

„Gibt es einen Unterschied zwischen den muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder in der Türkei und den muttersprachlichen Kompetenzen von Kindern türkischer Herkunft in Wien.?“

Der Entwicklungsstand der Kinder wurde mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) erhoben. Dazu wurde der WET in die türkische Sprache übersetzt. In der Stichprobe aus Österreich wurde der gesamte WET auf Deutsch vorgegeben. Anschließend wurde der Sprachteil nochmals auf Türkisch vorgegeben. Durch diese Vorgabe war ein Vergleich der muttersprachlichen Kompetenzen der beiden Stichproben möglich. Hierzu wurden 30 Kinder aus der Türkei und 33 Kinder aus Wien in Zusammenarbeit mit Koc (in Vorbereitung) getestet. Anschließend wurde eine Parallelisierung aufgrund des Geschlechts und Alters der Kinder so wie nach dem Bildungsstand der Väter durchgeführt. Für die weiteren Berechnungen ergaben sich dadurch 24 Paare von Kindern. Angewendet wurden der t-Test für abhängige Stichproben, der Wilcoxon- Test und die Pearson-Korrelation.

Die Ergebnisse der Leistungen, der beiden Stichproben zeigten keine signifikanten Unterschiede in den Subtests: Turnen, Lernbär, Nachzeichnen, Bilderlotto, Schatzkästchen, Zahlen Merken, Muster Legen, Bunte Formen, Puppenspiel und Fotoalbum. Lediglich beim Subtest Rechnen wies sich ein signifikanter Unterschied zugunsten der Stichprobe in der Türkei auf. Vermutlich kam dieser Unterschied durch die sprachliche Komponente zustande.

Erwartungsgemäß waren die restlichen sprachlichen Subtests Gegensätze, Quiz und Wörter Erklären signifikant. In allen genannten Subtests hatte die Stichprobe in der Türkei bessere Werte erzielt.

Durch den Vergleich des Gesamtentwicklungsscores der beiden Stichproben ergibt sich ein signifikanter Unterschied zu Gunsten der Stichprobe aus der Türkei.

Beim Vergleich der muttersprachlichen Kompetenzen zeigten sich in der österreichischen Stichprobe bei den Subtests Quiz, Wörter Erklären und Gegensätze signifikant schlechtere Werte als in der Stichprobe aus der Türkei.

Beim Subtest Puppenspiel hatten die Kinder der Stichprobe aus Österreich, nicht erwartungsgemäß, bessere Leistungen, als die Kinder in der Türkei erreicht.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bezüglich der Fragestellung, ob das Bildungsniveau der Mutter und des Vaters mit dem Gesamtentwicklungsscore des Kindes zusammenhängt, kann weder für den mütterlichen noch für den väterlichen Einfluss bestätigt werden. Zwischen der Bildung der Eltern und der Gesamtentwicklung der Kinder zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang auf.

Literatur

- Apeltauer, E. (2007). *Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. In Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 111–135). Freiburg/Br. :Fillibach.
- Apeltauer, E. (2010). *Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität*. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, 53. http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/ms2/inst/germanistik/files/dokumente/Apeltauer/Wortschatzarbeit_und_Literalitaet_Endfassung_07-09-2010.pdf, Letzter Zugriff: 16.09.2012.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz*. Berlin: MPI.
- Auer, P. (2009). *Competence in performance (Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens)*. In Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 91-110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aytemiz, A. (1990). *Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tilmann, K. J., Weiß, M. (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/index-pisa_sg3.htm, Letzter Zugriff: 12.09.2012.

- Bayer, N. & Moser, U. (2010). Lernen Kinder besser Deutsch, wenn sie ihre Muttersprache beherrschen? *terra cognita. Schweizer Zeitschrift für Integration und Migration*, 16, 46-49.
- Bäck, G. & Haberleitner, C. (2011). Mehrsprachigkeit im Kindergarten. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 82-89.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35 (6), 449-464.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 62 (1), 139-163.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2006a). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (4), 660-684.
- Becker, R. & Tremel, P. (2006b). Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt*. 57 (4), 397-418.
- Becker R. & Tremel P. (2011). *Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem*. In Becker R. (Hrsg.). *Integration durch Bildung* (S. 57-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biedinger, N. (2009). Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. *Berliner Journal für Soziologie*, 19, 268-294.
- Biedinger, N. & Becker, B. (2010). *Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung*. In Becker, B. & Reimer, D. (Hrsg.). *Vom*

Kindergarten bis zur Hochschule (S. 49-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Biedinger, N., Becker, B. & Rohling, I. (2008). Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition. *European Sociological Review*, 24 (2), 243-256.

Caprez-Krompàk, E. (2007). Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess. *terra cognita, Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration*, 10, 72-75.

Caprez-Krompàk, E. (2011). Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *vpod Bildungspolitik*, 174, 9-11.

Caprez-Krompàk, E. & Selimi, N. (2006). *Zur Erstsprachkompetenz von albanischsprachigen Kindern in der Deutschschweiz. Eine vergleichende Fehleranalyse anhand des C-Tests*. In Schader, B. (Hrsg.). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe. Sprach- und schulbezogene Untersuchungen* (S. 247-269). Zürich: Pestalozzianum.

Caspar, U. & Leyendecker, B. (2011). Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (3), 118-132.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.

Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7 (19), 15-20.

de Cillia, R. (2011): *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. <https://www.bifie.at/node/1386>, Letzer Zugriff: 05.09.2012.

- Desmet, T. & Duyck, W. (2007). Bilingual Language Processing. *Language and Linguistics Compass*, 1 (3), 168-194.
- Diergarten, A. K. & Nieding, G. (2012). Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit. *Sprache Stimme Gehör*, 36 (1), 25-29.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 124-134.
- Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C. & Schneider, W. (2003). Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (1), 12–26.
- Gippert, J. (1980). *Zweisprachige Hinweise zum Sprachunterricht –Türkisch-deutscher Sprachvergleich*. In Abali, Ü. (Hrsg.). *Zweitsprache Deutsch Im Unterricht. Sprachunterricht für türkische Schüler* (S. 86-102) Weinheim: Beltz.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003). Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition. *Psychological Science*, 14 (1), 31-38.
- Häusermann, J. (2009). Der Deutscherwerb von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. *Forum Logopädie*, 3 (23), 16-21.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). *Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache*. In DESI-Konsortium (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208-230). Weinheim: Beltz.
- Holodynski, M., Stallmann, F. & Seeger, D. (2007). Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder. Expertise für

die Enquetekommission "Chancen für Kinder" des Landtages NRW. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen.

Işigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. *Dokuz Eylul University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 14 (2), 53-86.

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

Kempert, S. & Hardy, I. (2012). Effekte von früher Zweisprachigkeit auf das deduktive Schließen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 27–39.

Kempert, S., Saalbach, H. & Hardy, I. (2008). *Der Zusammenhang zwischen mathematischer Kompetenz und Zweisprachigkeit bei türkischdeutschen Grundschulkindern*. In Ramseger, J. & Wagener, M. (Eds). *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 219-222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirch, M. (2009): *Englisch lernen mit dem Fernsehen - Eine Studie über die Eignung des Fernsehens im Rahmen des frühen Fremdspracherwerbs am Beispiel der Sendung Something Special*. Münster: Waxmann.

Kirch, M. & Speck-Hamdan, A. (2009). *Englisch lernen mit "Something Special" - eine Studie über die Eignung des Fernsehen im Rahmen des frühen Fremdspracherwerbs am Beispiel der Sendung "Something Special"*. In Röhner, C., Henrichwark, C. & Hopf, M. (Hrsg.). *Europäisierung der Bildung* (S. 138-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kratzmann J. & Schneider T. (2009). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und

des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 1-24.

Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

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

Meisel, J. M. (2003). *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit*. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Minsel, B. (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3, 299-316.

Moser, U., Bayer N. & Tunger V. (2010). Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13 (4), 631-648.

Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech (A Typology of Code-mixing)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Niklas, F., Schmiedeler, S., Proestler, N. & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 115-130.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-

- Care Quality to Children`s Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Ramsauer, K. (2011). Bildungserfolge von Migrantenkindern. Expertise. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut (DJI). München.
- Rauch, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb. *Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, (DIPF informier)*, 11, 8-11.
- Ritterfeld, U., Pahnke, B., & Lüke, T. (2012). Vergleich der Mediennutzung einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zwischen 3 und 6 Jahren. *Sprache Stimme Gehör*, 36 (1), 11–17.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. WiFF Expertise Nr. 12.
- Souvignier E., Duzy, D., Glück, D., Pröscholdt, M. V. & Schneider, W. (2012). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Effekte einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Förderung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 40-51.
- Speck-Hamdan, A. & Kirch, M. (2007). One, two, three mit Dora, Elefant und Co. Englisch lernen im Vorschulalter – Sendungskonzepte im Vergleich. *TelevIZion*, 20 (1), 18-23.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In: Grimm, H. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie: Sprachentwicklung*. (S. 495-534) Göttingen: Hogrefe.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Yazici, Z., Ilter, B. G. & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*. Vol.18 (3), 259-268.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Alters- und Geschlechtsverteilungen in den Stichproben Österreich und Türkei	60
Tabelle 2: Geschwisteranzahl in den Stichproben Österreich und Türkei	61
Tabelle 3: Bildungsniveau der Mütter	62
Tabelle 4: Bildungsniveau der Väter	63
Tabelle 5: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Turnen	64
Tabelle 6: Wilcoxon Subtest Lernbär	65
Tabelle 7: t-Test für Subtest Nachzeichnen	66
Tabelle 8: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Bilderlotto	66
Tabelle 9: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Schatzkästchen	67
Tabelle 10: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Zahlen Merken	68
Tabelle 11: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Muster Legen	68
Tabelle 12: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Bunte Formen	69
Tabelle 13: Wilcoxon Subtest Gegensätze	70
Tabelle 14: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Quiz	70
Tabelle 15: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Rechnen	71
Tabelle 16: t-Test für Subtest Wörter Erklären	72
Tabelle 17: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Puppenspiel	72
Tabelle 18: t-Test für abhängige Stichproben Subtest Fotoalbum	73
Tabelle 19: Wilcoxon für Gesamtentwicklungsscore	74
Tabelle 20: t-Test für muttersprachliche Kompetenzen	75
Tabelle 21: Pearson-Korrelation zwischen Bildung der Mütter und dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder	76
Tabelle 22: Pearson-Korrelation zwischen Bildung der Väter und dem Gesamtentwicklungsscore der Kinder	76

Anhang

- Informationsblatt
- Elternfragebogen
 - Deutsch
 - Türkisch
- Clusteranalyse
- Tabellen der Mittelwerte
- Verteilung der Gesamtentwicklung
- Überprüfung der Normalverteilung
- Zusammenfassung
- Abstract
- Lebenslauf



Bilgi Formu

Anaokulu Müdürlüğüne

Viyana Üniversitesinin psikoloji bölümü öğrencisi olarak çocukların gelişim düzeyi hakkında tez hazırlamaktayım. Tezim için 3 ile 5.11 yaş arası 30 çocuk test etmem gerekiyor.

Onaylandığı takdirde ebeveynlerle bizzat görüşüp, test bilgilerini vererek, rızalarını talep edeceğim. Ebeveynlerin onayını, test ayrıntılarını açıklayarak, bizzat kendim almak istiyorum. Bu konuda yardımcı olmanızı umuyorum. Ek olarak test bilgileri aşağıda verilmiştir.

Test malzemesi:

Çocukların gelişim düzeyini ölçmek için “Wiener Entwicklungstest” (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2012) kullanılacak. Çocukların çeşitli fonksiyon alanları oyun ortamında test edilecektir. Böylelikle çocukların güçlü ve zayıf alanları tespit edilmektir. Ebeveynlerin çocuklarının bağımsızlığı hakkında bir anket doldurmaları gerekecektir.

Testin uygulaması:

Testler sabah saat 8 ile 11 arasında uygulanacaktır. Her çocuk bir odada dikkati dağılmayacak şekilde test edilecektir. Test süresi her çocuk için 70 ile 90 dakika arasındadır. İhtiyaç duyulduğunda ara verilebilir. Arzu edildiği takdirde bir görevli yada pädagog eşliğinde test edilebilir.

Test sonuçları:

Arzu edilirse test sonuçları çocukların velileri ile görüşülerek sözlü olarak bildirilecektir.

Ayrıntılı bilgi için mail veya telefon yoluyla bana ulaşabilirsiniz.

Testle ilgili tüm bilgiler ve sonuçlar gizlilik değerlendirilecektir.

Yardımlarınız için teşekkür ederim!

Saygılarla

Beyza Şahin

Beyza Şahin:

0676 879 614 XXX

a0307573@unet.univie.ac.at

Wiener Entwicklungstest

Elternfragebogen

Vor- und Zuname Ihres Kindes: _____

☐ Bub(Junge)☐ Mädchen

Geburtsdatum Ihres Kindes: _____

☐ Ja☐ Nein

Besucht Ihr Kind zur Zeit den Kindergarten?

☐ halbtags☐ ganztags

Seit wann? _____

	Beruf	Alter	Lebt im selben Haushalt mit dem Kind?
Vater			☐ ja ☐ nein
Mutter			☐ ja ☐ nein

Geschwister des Kindes:

Geschlecht	Name	Alter	Lebt im selben Haushalt mit dem Kind?
			☐ ja ☐ nein
			☐ ja ☐ nein
			☐ ja ☐ nein
			☐ ja ☐ nein

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

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

Liebe Eltern!

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

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

Ursula Kastner- Koller ve Pia Deimann

Wiener Entwicklungstest

Ebeveyn Anketi

Çocuğun ismi ve soyismi: _____

Çocuğun doğum tarihi: _____ ☐ Erkek ☐ Kız

Şu anda çocuğunuz ana okuluna gidiyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır

Ne zamandır? _____ ☐ Yarım gün ☐ Tam gün

Veli bilgileri:

	Meslek	Yaş	Çocuk ile aynı evde yaşıyor mu?
Baba			☐ Evet ☐ Hayır
Anne			☐ Evet ☐ Hayır

Kardeşleri:

Cinsiyet	İsim	Yaş	Çocuk ile aynı evde yaşıyor mu?
			☐ Evet ☐ Hayır
			☐ Evet ☐ Hayır
			☐ Evet ☐ Hayır

Çocukla aynı evde yaşayan diğer kişiler:

Annenin eğitim seviyesi	☐ Mecburi Eğitim ☐ Meslek okulu ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Diğer:
Babanın eğitim seviyesi	☐ Mecburi Eğitim ☐ Meslek okulu ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Diğer:

Sevgili Veliler!

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

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

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

Yardımlarınız için teşekkürler!

Clusteranalyse

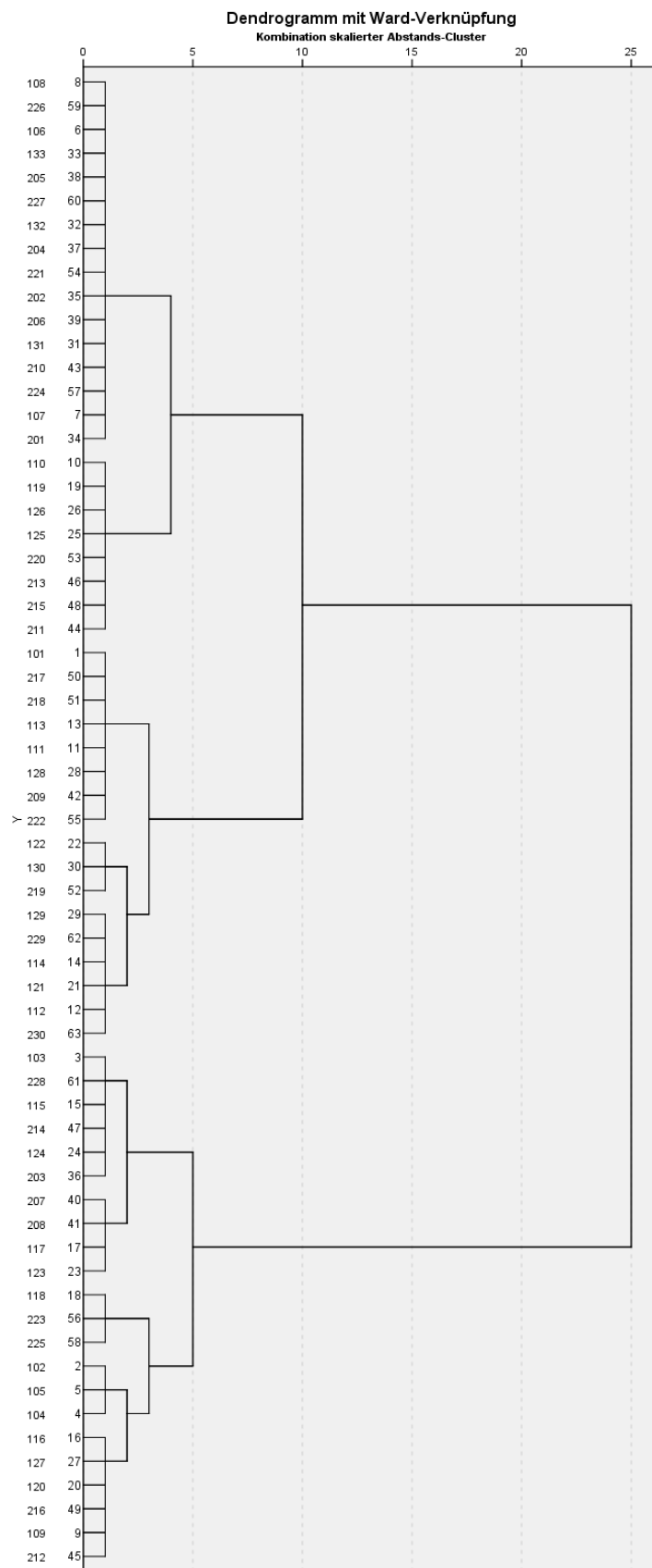
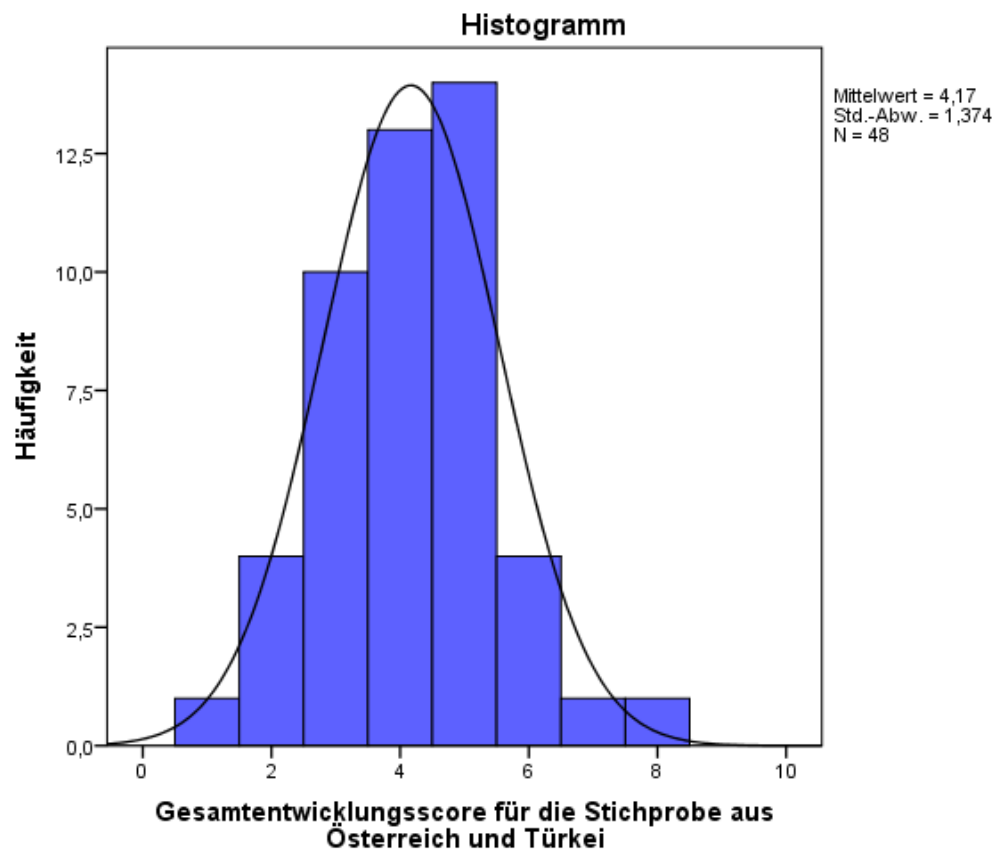


Tabelle über die Mittelwerte der beiden Stichproben

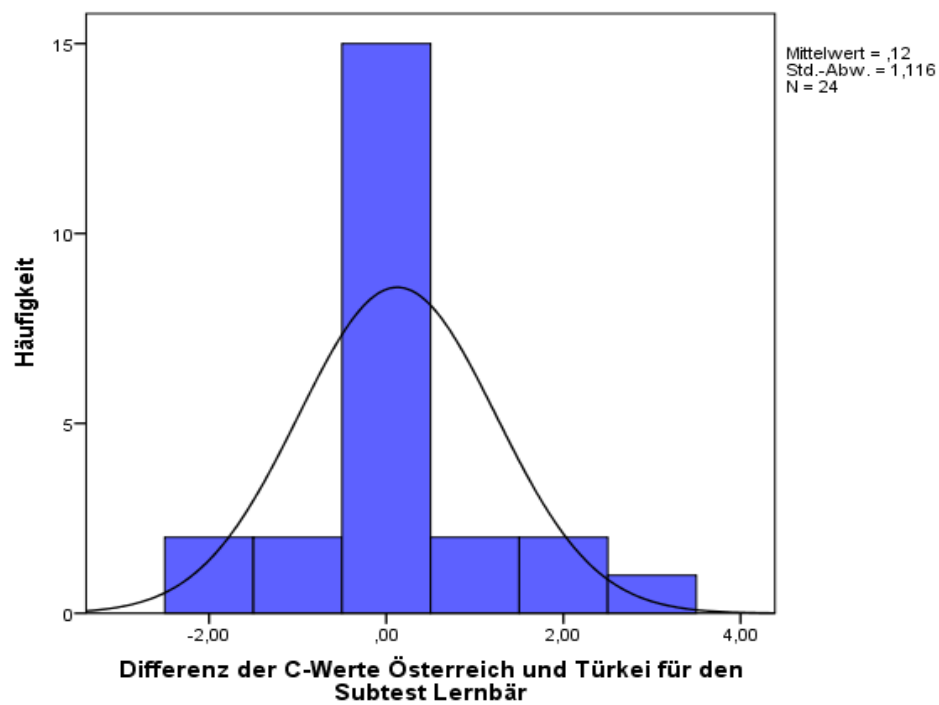
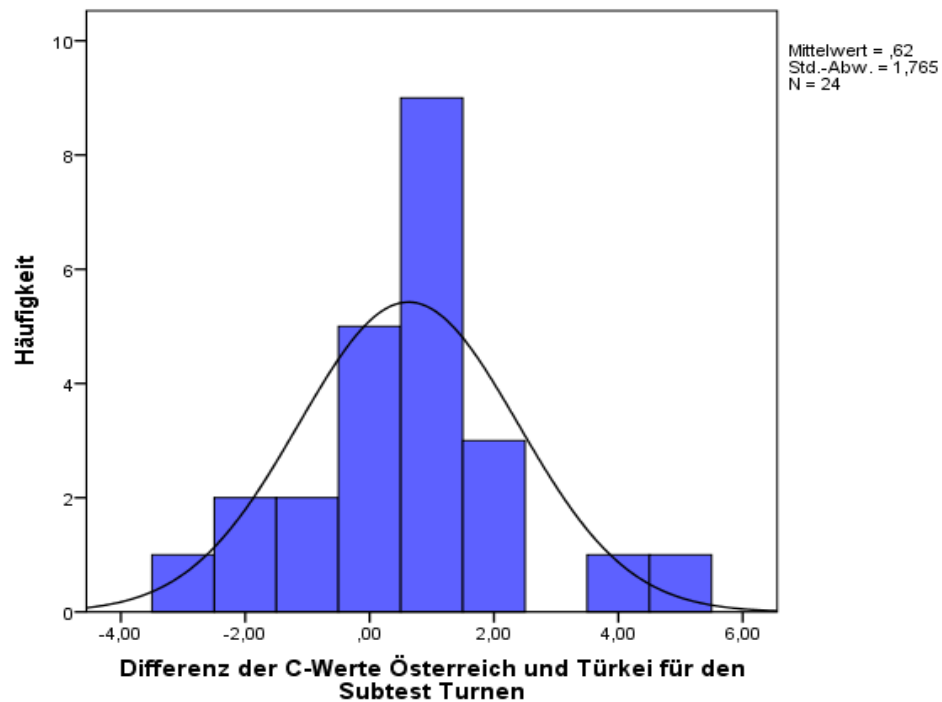
	Österreich			Türkei		
Subtest	Mittelwert	Median	Standard- abweichung	Mittelwert	Median	Standard- abweichung
C-Wert Turnen	5,38	5,50	1,209	4,75	5,00	1,391
C-Wert Lernbär	5,08	5,00	,881	4,96	5,00	1,122
C-Wert Nachzeichnen	4,67	5,00	1,857	4,29	4,00	1,488
C-Wert Bilderlotto	5,96	6,00	1,967	5,17	5,00	1,373
C-Wert Schatzkästchen	4,75	5,00	2,111	4,96	5,00	2,032
C-Wert Zahlen Merken	4,04	4,00	1,367	3,88	3,50	1,296
C-Wert Muster Legen	5,38	5,00	2,203	4,88	4,00	2,092
C-Wert Bunte Formen	6,04	6,00	1,967	5,63	5,00	1,789
C-Wert Gegensätze	1,42	1,50	1,018	3,38	3,00	1,439
C-Wert Quiz	3,08	3,00	1,530	5,88	6,00	1,777
C-Wert Wörter Erklären	2,29	2,00	1,546	5,38	5,00	1,637
C-Wert Puppenspiel	4,04	4,00	1,876	4,58	4,00	,974
C-Wert Fotoalbum	5,17	5,00	2,036	5,88	6,00	1,727
C-Wert Rechnen	3,71	4,00	1,628	4,92	5,00	2,041
C-Wert Elternfragebogen	5,42	5,50	1,998	5,04	5,00	1,853
C-Wert Gesamtentwicklung	3,71	3,00	1,574	4,63	5,00	0,970

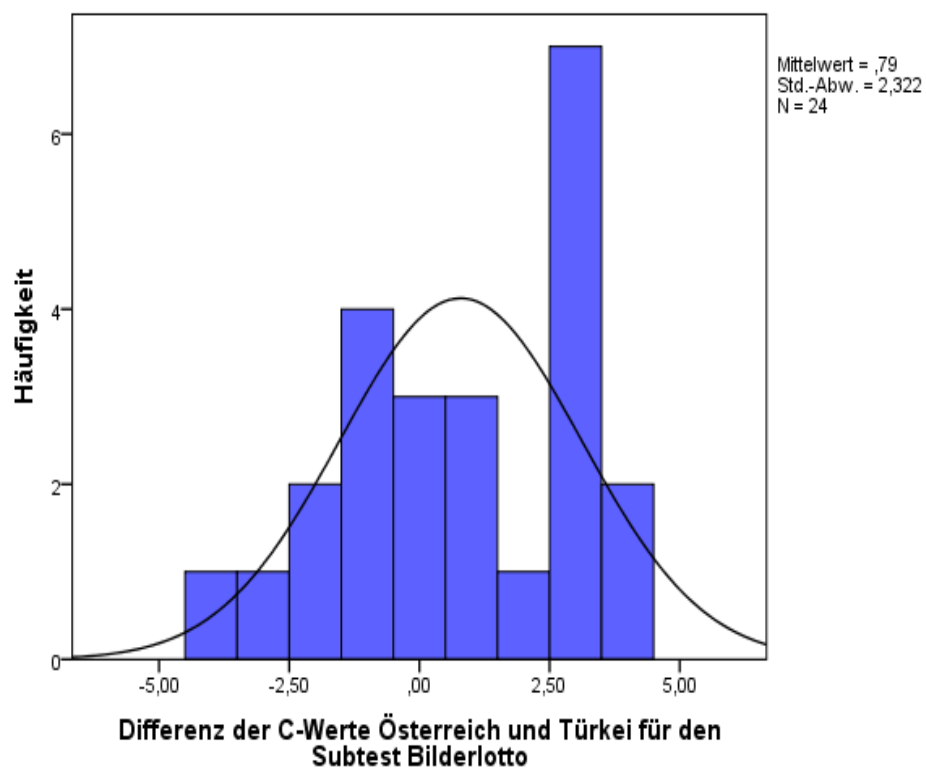
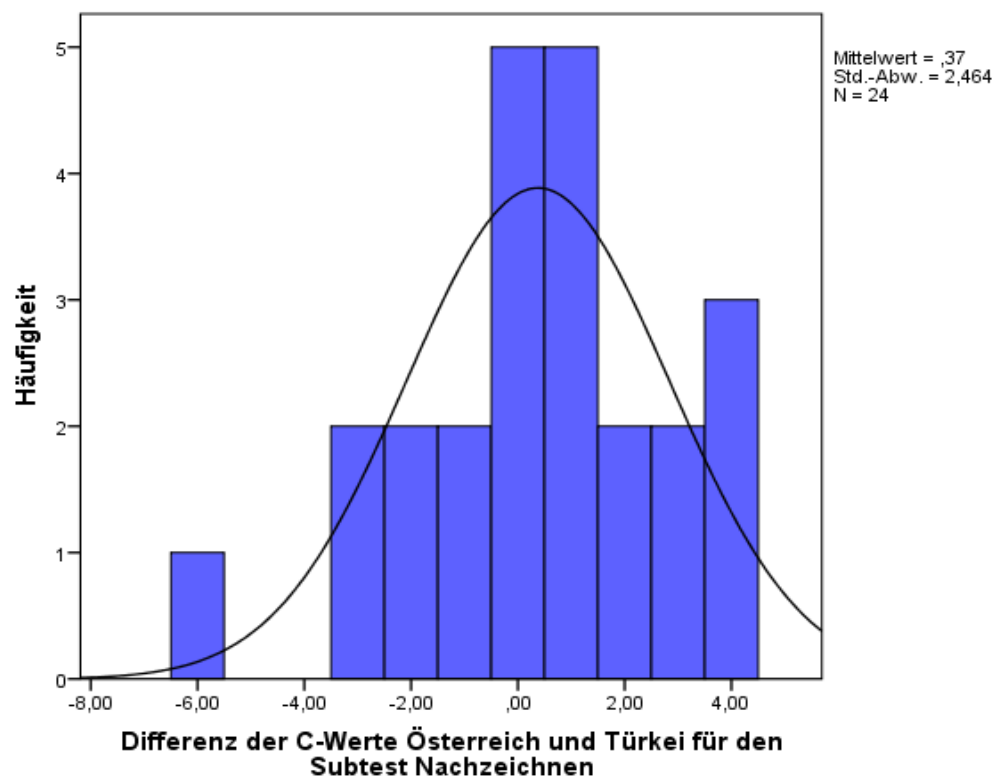
Verteilung der Gesamtentwicklung

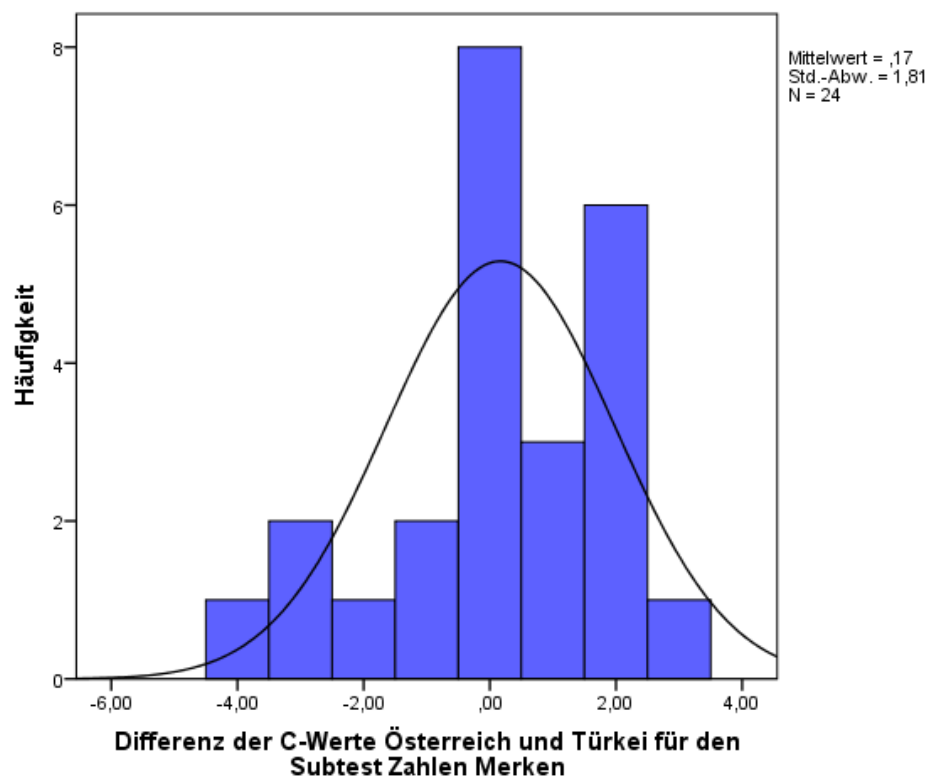
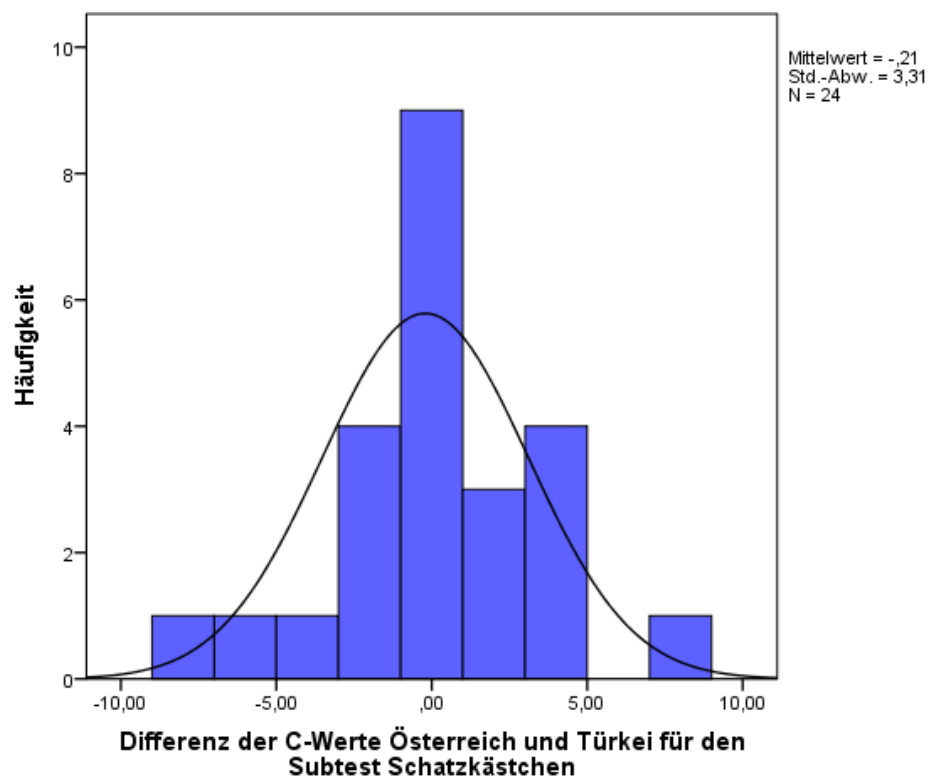


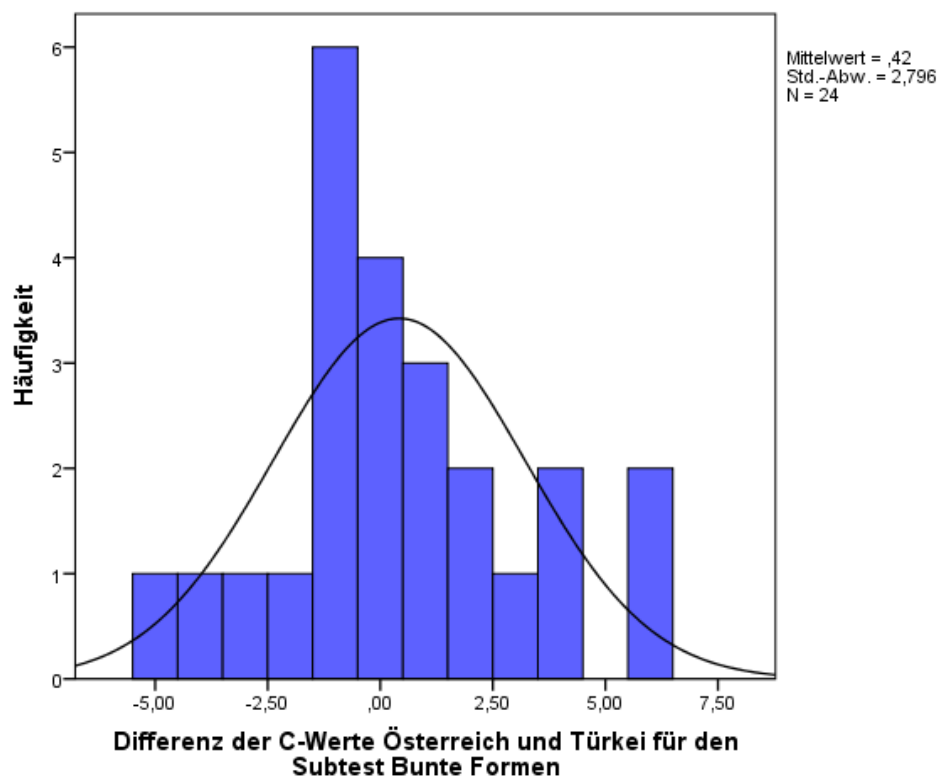
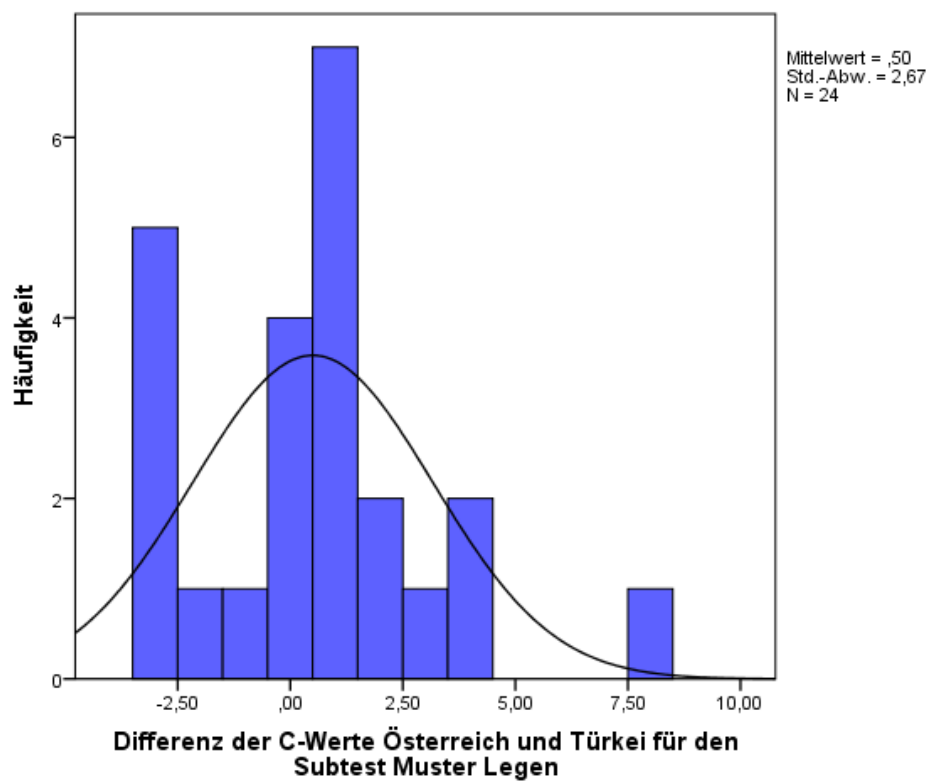
Überprüfung der Normalverteilung

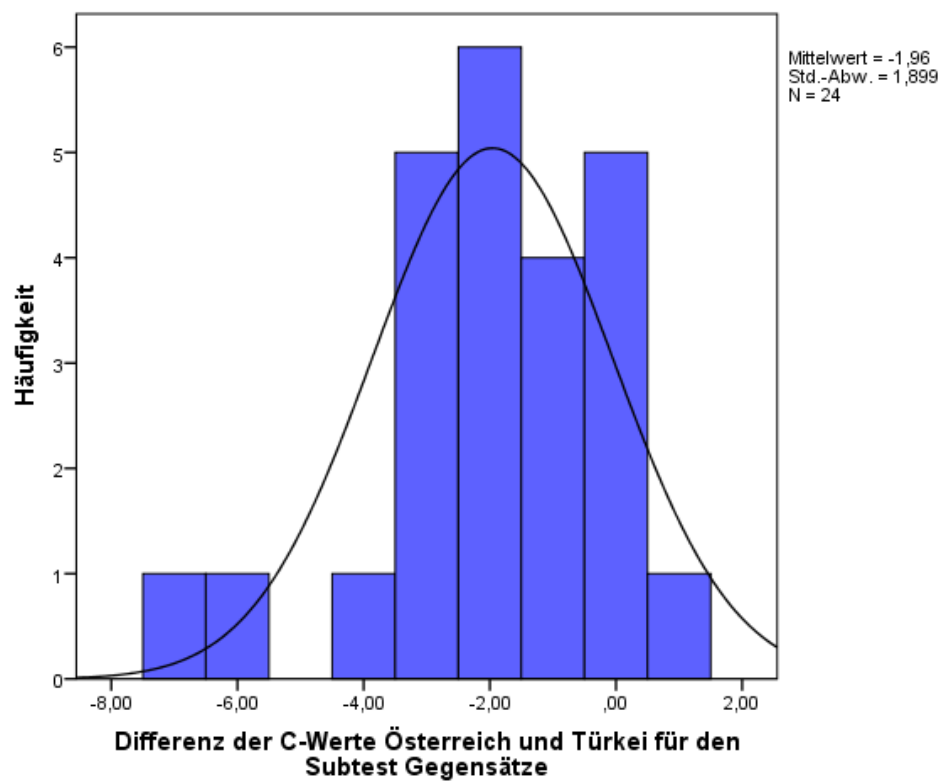
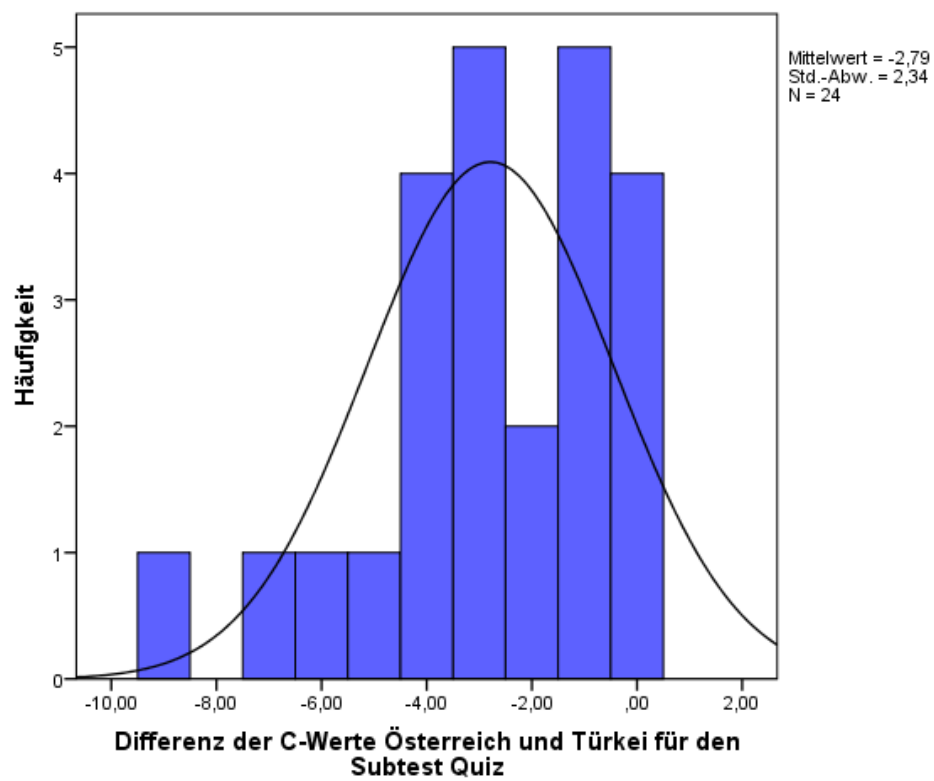
Überprüfung der Normalverteilung für Subtests, die in Österreich in deutscher und in der Türkei in türkischer Sprache vorgegeben wurden.

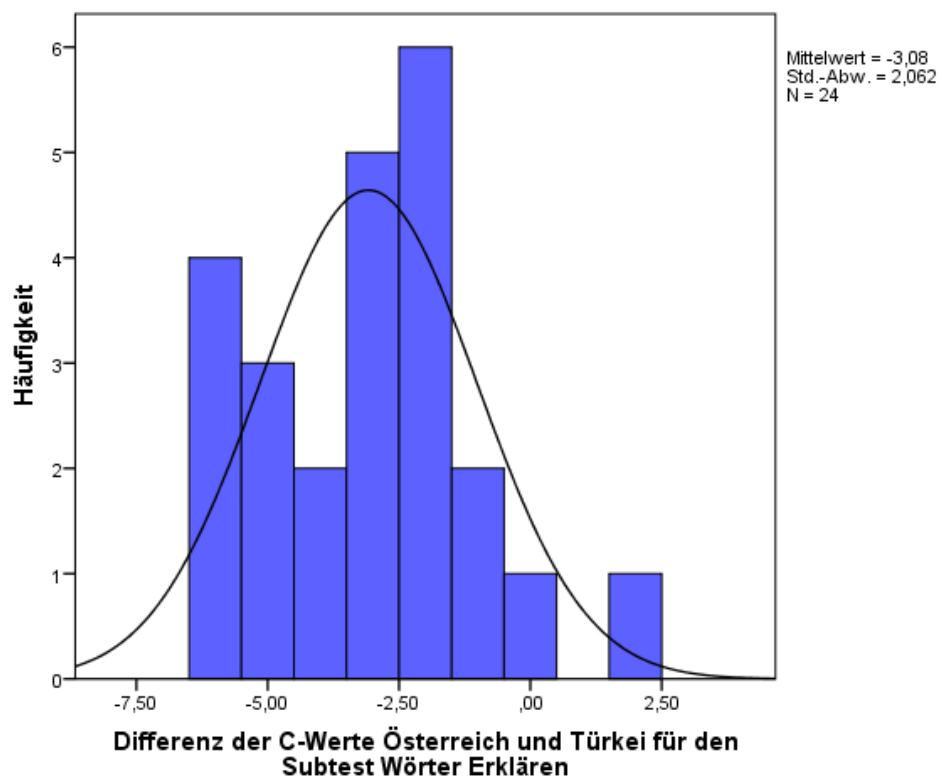
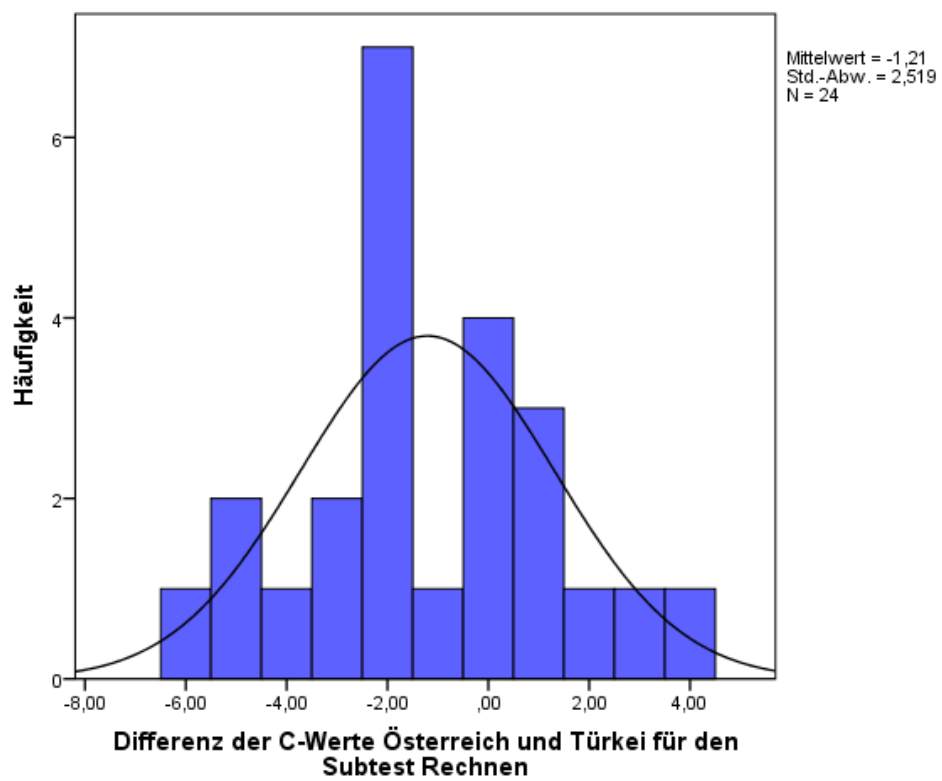


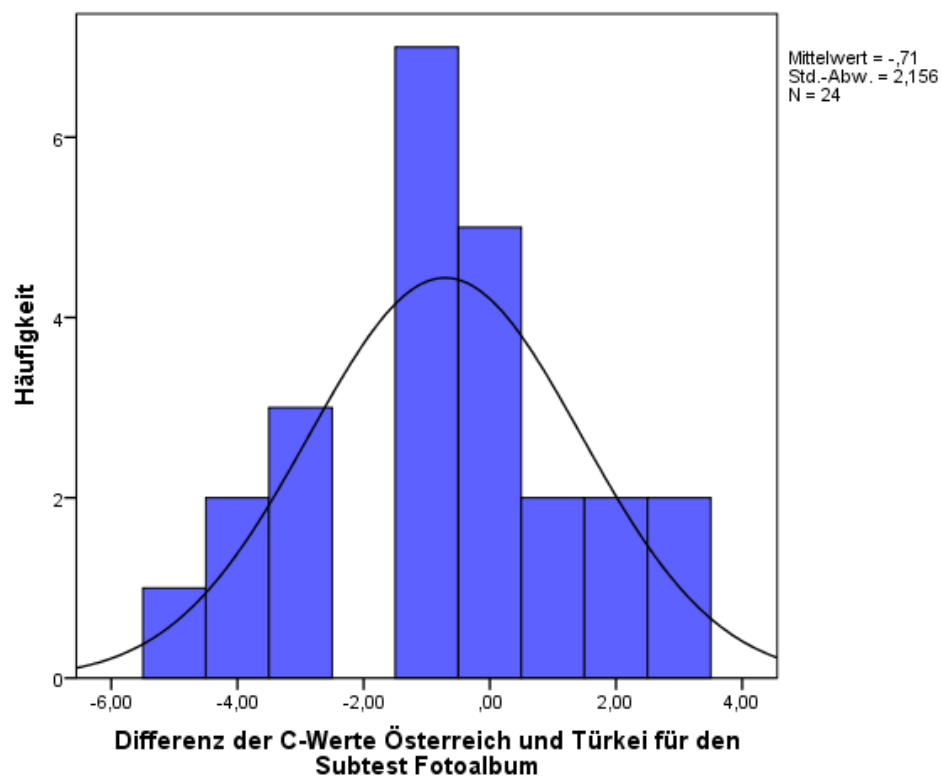
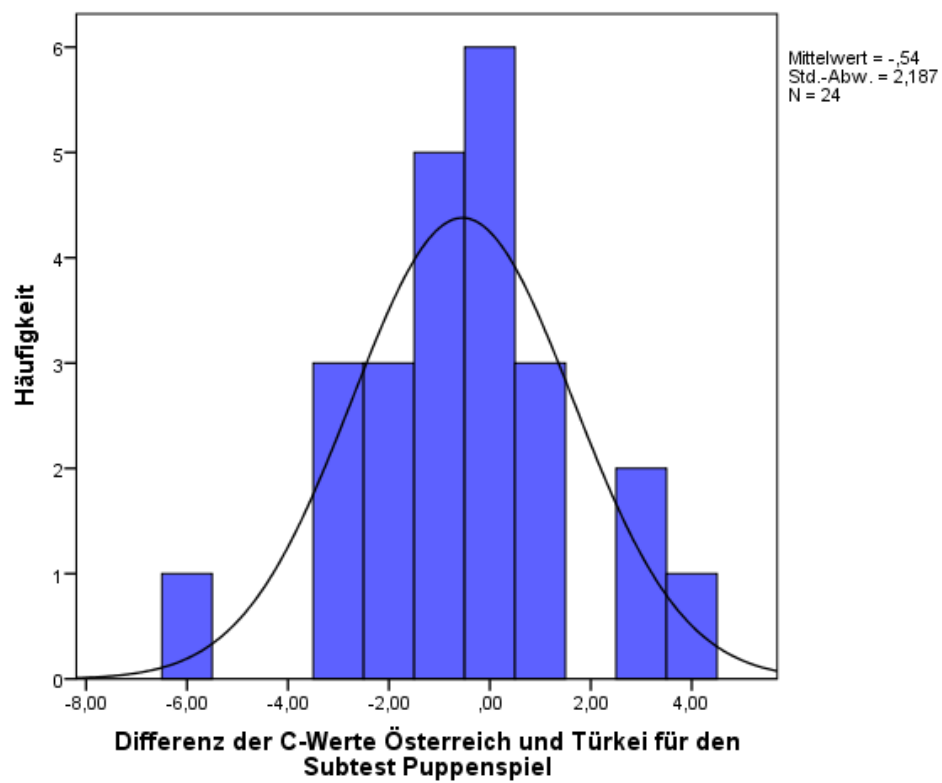




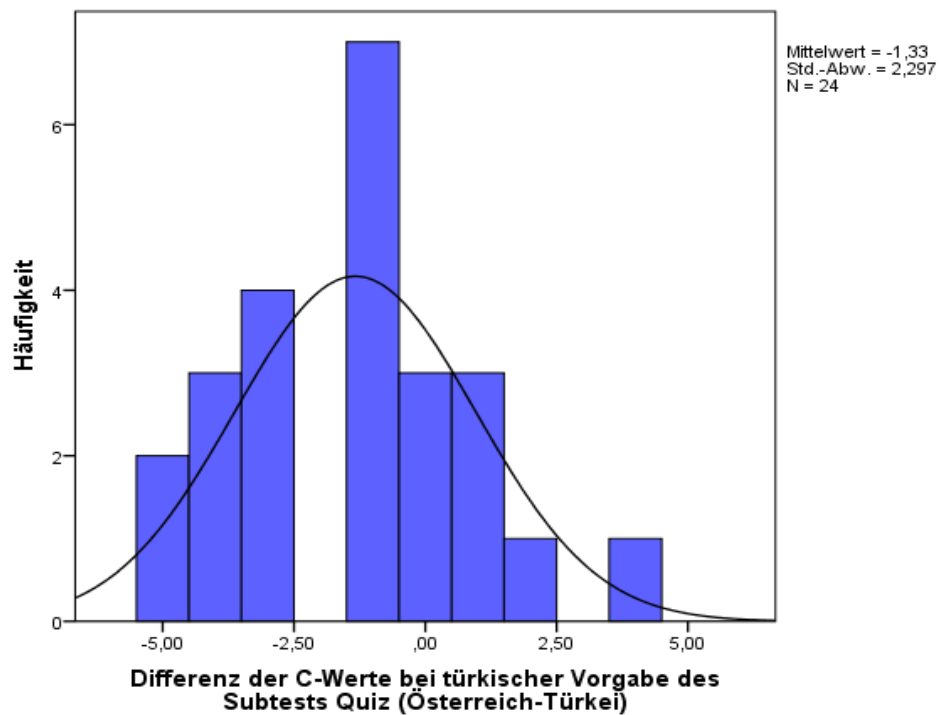
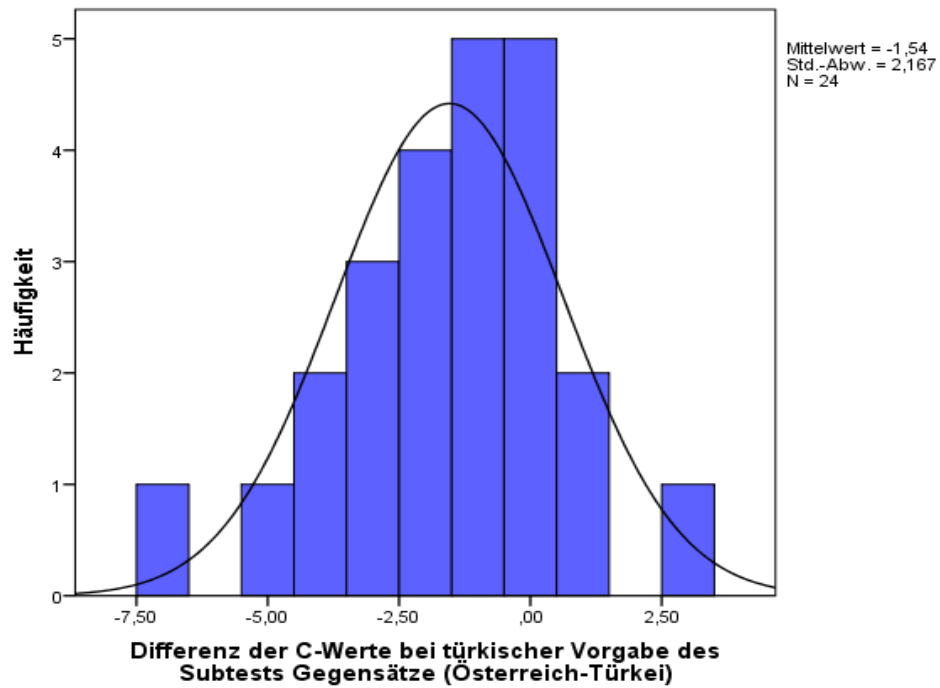


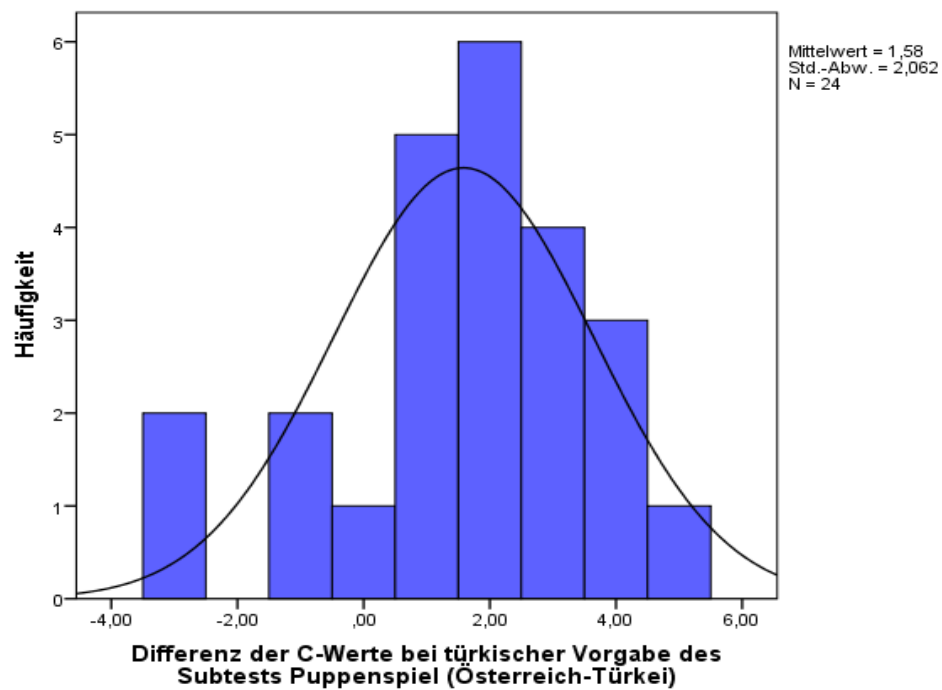
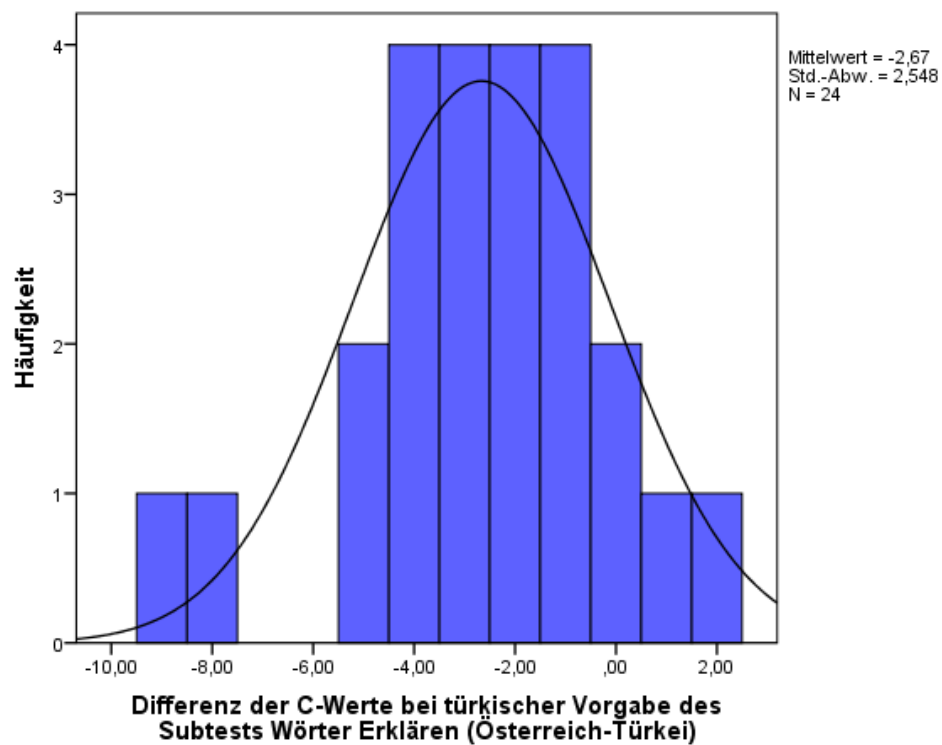






Überprüfung der Normalverteilung für Subtests, die in Österreich und in der Türkei in türkischer Sprache vorgegeben wurden.





Zusammenfassung

Das Ziel dieser Untersuchung bestand darin Unterschiede in den Entwicklungsständen von türkischen Migrantenkindern aus Österreich (VG1) und Kindern in der Türkei (VG2) aufzudecken. Aus aktuellen Studien ist bekannt, dass türkische Migrantenkinder im Bildungssystem benachteiligt werden und ihre Bildungschancen im Vergleich zu einheimischen Kindern geringer sind (Becker & Tremel, 2006). Durch diese Untersuchung sollte der Frage nachgegangen werden, ob Entwicklungsunterschiede zwischen VG1 und VG2 bestehen. Zusätzlich wurde auch in dieser Arbeit überprüft, ob Unterschiede in den muttersprachlichen Kompetenzen zwischen den beiden Stichproben bestehen.

Es wurde der Vermutung nachgegangen, dass bilingual aufwachsende Kinder gegenüber monolingualen Kindern in ihrer Entwicklung zurückstehen. Zumeist zweisprachig aufwachsende Kinder einen geringeren Wortschatz in beiden Sprachen aufweisen (vgl. Desmet& Duyck, 2007).

Für die Berechnungen wurden jeweils 24 Kinder zwischen 3 und 5;11 Jahren türkischer Herkunft in Wien und der Türkei mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) getestet. Anschließend wurden der t-Test für abhängige Stichproben, der Wilcoxon-Test und die Pearson-Korrelation angewendet. Für die Testungen in der Türkei wurde der WET in die türkische Sprache übersetzt.

Die Ergebnisse zeigten, dass es keine Unterschiede in den nonverbalen Leistungen, ausgenommen im Subtest Rechnen, der beiden Stichproben gibt. Im Subtest Rechnen erzielte VG2 signifikant bessere Leistungen. In den sprachlichen Subtests waren auch die Werte der VG2 signifikant besser. Durch den Vergleich des Gesamtentwicklungsscores der beiden Stichproben ergab sich ein signifikanter Unterschied zu Gunsten der VG2. Beim Vergleich der muttersprachlichen Kompetenzen zeigten sich in der VG1 bei den Subtests Quiz, Wörter Erklären und Gegensätze signifikant schlechtere Werte als bei VG2. Beim Subtest Puppenspiel hatte VG1, nicht erwartungsgemäß, bessere Leistungen als VG2 erreicht. Das Bildungsniveau der Eltern hatte keinen signifikanten Einfluss auf die Gesamtentwicklung der Kinder.

Abstract

The aim of this study was to explore the differences in the development of Turkish immigrant children in Austria (VG1) and children in Turkey (VG2). From recent studies is known that Turkish migrant children are disadvantaged in the education system and that their educational opportunities are compared lower to local children (Becker & Tremel, 2006).

It was also tested if there are differences in the native language skills between the two samples. The assumption that children who grow up bilingually are less developed than children growing up monolingual were investigated. Studies showed that children growing up bilingual have a smaller vocabulary in both languages. Previous research has demonstrated the important role of the mother tongue in second language acquisition. The education of parents is another important factor that affects the development of children. For this thesis were 24 Turkish immigrant children and 24 children from Turkey between 3 to 5.11 years tested. The “Wiener Entwicklungstest” (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2012) was used. To test the children in Turkey the WET was translated into Turkish language.

The results show that there were no differences in the non-verbal performance of the two groups, except in the subtest “Rechnen”. In the subtest “Rechnen” the VG2 scored significantly better. The performance of the VG2 in the linguistic subtests was also significantly better. The comparison of the overall performance of the two samples indicates that the VG2 had significantly better results. The investigation of the native language skills show that the VG1 had significantly lower values in the subtests “Quiz”, “Wörter Erklären” and “Gegensätze” than VG2. The VG1 achieved better performance in the subtest “Puppenspiel” than the VG2, which was not expected.

The influence of the educational level of the mother and father could not be found in both samples.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

.....

Name	SAHIN Beyza
Geburtsdatum	23.10.1984
Familienstand	verheiratet
E-Mail	beyza__84@hotmail.com

Schul Ausbildung

.....

1991 - 1995	Volksschule 1180 Wien
1995 - 2000	Bundesrealgymnasium 1180 Wien
2000 - 2003	Bundesrealgymnasium 1070 Wien
2003 - 2005	Humanmedizin Studium an der Medizinischen Universität
Seit 2005	Psychologiestudium Universität Wien
Juli 2009	Abschluss erster Studienabschnitt

Berufliche Erfahrungen

.....

22.10.2003-22.12.2003	Österreichs Meinungs-und Marktforschungsinstitut
01.02.2006- 28.02.2006	Kinderkraftwerk & CO KG
05.02.2007-10.04.2007	Angestellte G&S Installationen GmbH
01.07.2007- 17.10.2007	Angestellte ACE Haussanierung GmbH
05.09.2008- 30.09.2008	Angestellte DH& Partners Media Group GmbH
01.11.2007- 31.12.2008 Sommersemester 2008	Angestellte bei Sensor Marktforschung Student Mentor im Rahmen des Projekts „Cascaded Blended Mentoring“
01.10.2011-30.06.2012	Praktikantin bei der Österreichischen Autistenhilfe