



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Aufgriff kindlicher Äußerungen durch Kindergartenpädagoginnen – Umgang mit Fehlern, Formen der Korrektur und Feedback“

verfasst von / submitted by

Alexandra Kroiss, BA

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

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066 899

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

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Emer. O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang U. Dressler

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während der Verfassung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben und die Entstehung erst möglich gemacht haben.

Mein besonderer Dank gilt Herrn emer. Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Dressler für die kompetente und fachliche Betreuung und Unterstützung sowie sein Vertrauen in mich und meine Arbeit.

Des Weiteren möchte ich mich beim gesamten Team des INPUT-Projektes bedanken, das durch die Bereitstellung und Aufarbeitung der Daten diese Arbeit erst möglich gemacht hat. Ein ganz besonderer Dank gilt Frau Mag. Dr. Katharina Korecky-Kröll, die mir durch den intensiven und anregenden Austausch wertvolle Ideen für meine Fragestellung geliefert hat und mich während der ganzen Verfassung tatkräftig unterstützt und ermutigt hat.

Ein weiterer Dank gilt meinen Eltern und meiner ganzen Familie, ohne deren Unterstützung ich mein Studium und insbesondere diese Arbeit niemals bewältigt hätte. Ich danke euch für euer Vertrauen, eure Geduld und die langen Telefonate, in welchen ihr immer aufbauende und unterstützende Worte gefunden habt. Besonders meiner Mama danke ich für das intensive Korrekturlesen und die prompte Unterstützung, wenn ich einmal nicht die richtigen Worte gefunden habe. Meinem Freund Dominic danke ich für seinen logisch-mathematischen Beistand und die tatkräftige Unterstützung bei der Auswertung der Daten und der Erstellung der Tabellen und Diagramme.

Außerdem möchte ich mich noch bei all meinen Freunden und Verwandten für die Geduld und die vielen aufmunternden und motivierenden Worte bedanken.

Zum Schluss danke ich noch den beteiligten Pädagoginnen und Kindern, ohne deren Teilnahme diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Begriffsklärung, Diskussion	5
2. Sprachgebrauch im Kindergarten	10
2.1. Child-Directed Speech (CDS).....	11
2.1.1. Aspekte der CDS.....	13
2.2. Unterschiede im Sprachgebrauch bei PädagogInnen	14
3. Umgang mit fehlerhaften Äußerungen	17
3.1. Feedback.....	20
3.2. Korrektur.....	22
3.3. Kindliche Reaktion auf Korrektur	24
4. Methode – Forschungsdesign	26
4.1. ProbandInnen	26
4.2. Datenerhebung.....	28
4.2.1. Aufnahmen	28
4.2.2. Probleme und Grenzen der Daten.....	31
4.3. Transkription und Kodierung.....	31
4.4. Hypothesen.....	35
4.5. Datenanalyse	36
4.5.1. Quantitative Analyse.....	36
4.5.2. Qualitative Analyse	37
5. Untersuchungsergebnisse	48
5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	85
6. Zusammenfassung und Ausblick	90
7. Literatur- und Quellenverzeichnis	93
8. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	97
9. Anhang	99
9.1. Auswertungstabellen Fehlerreaktionen.....	99
9.2. Transkriptionsbeispiel.....	104
9.3. Zusammenfassung.....	106
9.4. Abstract.....	107

Einleitung

Der Aufgriff sprachlicher Äußerungen von Kindern durch deren Eltern wurde bereits in zahlreichen Studien untersucht, insbesondere in Bezug auf die damit in Zusammenhang stehenden Auswirkungen auf den Spracherwerb der Kinder (Snow 1972; Ferguson 1977; Snow 1977; Demetras et al. 1986; Hoff-Ginsberg 1986; Farrar 1992). Ebenso verhält es sich mit dem Umgang mit fehlerhaften kindlichen Äußerungen bzw. mit Äußerungen, die als fehlerhaft oder ungrammatisch empfunden werden sowie dem entsprechenden Korrekturverhalten durch Erwachsene in Eltern-Kind-Interaktionen (Bohannon & Stanowicz 1988; Bowerman 1988; Bohannon et al. 1990; Tomasello et al. 1990; Moerk 1991; Bohannon et al. 1996; Saxton et al. 1998; Saxton 2000; Chouinard & Clark 2003; Kilani-Schoch et al. 2009). Der Sprachgebrauch im Kindergarten nimmt diesbezüglich eine Sonderstellung ein, zwar gibt es Studien, in denen beispielsweise Sprachfördersituationen systematisch untersucht wurden (Ricart Brede 2011), jedoch liegen keine Untersuchungen vor, die sich mit dem Reaktionsverhalten von KindergartenpädagogInnen in Interaktion mit zweisprachigen Kindern befassen, weder in Bezug auf das allgemeine Reaktionsverhalten, noch auf den Umgang mit fehlerhaften Äußerungen. Das Korrekturverhalten von L1-SprecherInnen in Kommunikationssituationen mit L2-LernerInnen wurde zwar in einigen Einzelbeobachtungen analysiert, jedoch handelt es sich hier häufig um Untersuchungen in sogenannten „*immersion classrooms*“ (Day et al. 1984; Brock et al. 1986; Lyster and Ranta 1997; Jarvis 2003).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung der Reaktionen auf kindliche Äußerungen durch Kindergartenpädagoginnen¹ mit besonderem Schwerpunkt auf den Umgang mit fehlerhaften (deutschsprachigen) Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Es erfolgt ein systematischer Vergleich mit Reaktionen auf Äußerungen ohne Fehler sowie eine Untersuchung der (möglichen) Formen von Korrektur um herauszufinden, inwiefern sich diese Reaktionen aufgrund der

¹ Da in der vorliegenden Arbeit ausschließlich weibliche Pädagoginnen untersucht werden, wird in Bezug auf das Forschungsdesign und die Ergebnisse auf eine geschlechtsneutrale Bezeichnung verzichtet. Bezeichnungen mit Binnen-I (z.B. PädagogInnen, KindergärtnerInnen) beziehen sich auf zitierte Studien oder Werke, in denen sowohl männliche als auch weibliche PädagogInnen untersucht/herangezogen wurden.

unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder voneinander unterscheiden. Dabei ist es jedoch nicht von Bedeutung, die Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen miteinander zu vergleichen, Untersuchungsgegenstand ist hierbei lediglich die Reaktionen der Pädagoginnen auf fehlerhafte kindliche Äußerungen sowie die gegebenenfalls vorhandenen Reaktionen der Kinder auf die entsprechenden Korrekturen.

Die für die Untersuchung herangezogenen Daten wurden im Rahmen des vom WWTF geförderten Projekts *INPUT*² erhoben, in welchem der Einfluss des familiären Inputs und der Input im Kindergarten auf den Erst- bzw. Zweitspracherwerb (Deutsch und Türkisch) der Kinder untersucht wird. Durch die Mitarbeit am Projekt wurde die Idee geboren, den Umgang mit fehlerhaften Äußerungen und das Korrekturverhalten von PädagogInnen in Interaktion mit L2-Kindern zu untersuchen und in einem Gespräch mit einer Projektmitarbeiterin auf die Fragestellung erweitert, inwiefern sich diesbezüglich Unterschiede im Hinblick auf den Umgang mit L1-Kindern ergeben. Um diese Fragestellung zu bearbeiten, werden spontansprachliche Audio- und Videoaufzeichnungen von zwölf (weiblichen) Kindergartenpädagoginnen³ in Interaktion mit sechs einsprachigen und sechs zweisprachigen Kindern (jeweils drei Buben und drei Mädchen pro Gruppe) im Alter von ca. viereinhalb bis fünf Jahren untersucht.

Im Vorfeld erfolgt in Kapitel 1 einerseits eine kurze Auseinandersetzung mit der Terminologie *Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb* sowie *Bilingualismus, Zwei- und Mehrsprachigkeit*, um das Verständnis für die Auswahl der ProbandInnen, der Daten und die spätere Bearbeitung zu sichern. Andererseits muss geklärt werden, was unter einem Fehler bzw. einer fehlerhaften Äußerung verstanden wird, da dies die Grundlage für die Untersuchung darstellt.

In Kapitel 2 wird der Sprachgebrauch im Kindergarten thematisiert sowie mögliche Unterschiede (migrations-, genderspezifisch) im Hinblick auf sprachlichen Handlungen von PädagogInnen erläutert. Des Weiteren werden Aspekte der Child-Directed Speech (CDS) genauer erläutert, wobei insbesondere auf pragmatische Aspekte eingegangen wird.

² Investigating Parental and Other Caretaker's Utterances to Kindergarten Children (WWTF SSH11-027).

³ Die Einschränkung ergibt sich dadurch, dass an der Studie nur zwei männliche Pädagogen teilnehmen.

Kapitel 3 setzt sich mit dem Aufgriff von kindlichen Äußerungen in Bezug auf den Umgang mit Fehlern bzw. fehlerhaften Äußerungen auseinander und gibt zudem Aufschluss über die möglichen Formen von Korrekturen, das Vorhandensein von Feedback sowie die kindliche Reaktion auf die entsprechende Korrektur.

Im zweiten Teil der Arbeit wird näher auf die empirische Untersuchung eingegangen, einerseits werden in Kapitel 4 die Forschungsmethoden sowie das Forschungsdesign dargestellt, indem näher auf die ProbandInnen, die Datenerhebung, die Transkription und die Kodierung der Daten eingegangen wird. Zudem werden in ebendiesem Kapitel die Forschungsfrage sowie die Hypothesen in Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung im ersten Teil erläutert. Abschließend gibt dieses Kapitel einen Überblick über die quantitative und qualitative Auswertung der Daten.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert und in Bezug auf die Forschungsfrage und die aufgestellten Hypothesen diskutiert.

Abschließend erfolgt in Kapitel 6 eine Zusammenfassung der Arbeit sowie ein Ausblick auf mögliche künftige Untersuchungen.

1. Begriffsklärung, Diskussion

Das folgende Kapitel dient dem Verständnis der in der Arbeit diskutierten Überlegungen und Hypothesen. Zunächst werden allgemeine Begriffe wie *Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb* sowie *Bilingualismus, Zwei- und Mehrsprachigkeit* geklärt, anschließend wird die Frage diskutiert, was unter einem *Fehler* bzw. einer *fehlerhaften Äußerung* im Kontext des Sprachenlernens verstanden wird.

Erst-, Zweit- oder Fremdspracherwerb?

Den im Folgenden erläuterten Termini liegen sehr unterschiedliche Definitionen zu Grunde, die jedoch einer weitaus umfangreicheren Diskussion als der vorliegenden bedürfen. Trotzdem wird ein Versuch vorgenommen, die Begriffe für die vorliegende Arbeit zu definieren, um eine Basis für die weitere thematische Auseinandersetzung zu bilden.

Der erste Begriff stellt den des *Erstspracherwerbs* dar, von welchem laut Klein (1987: 15) dann die Rede ist, wenn ein Kind zuvor noch keine andere Sprache erworben hat. Demnach wird die Erstsprache (in weiterer Folge auch L1) als jene Sprache definiert, die ein Kind als erste Sprache in einem natürlichen Prozess erwirbt. Lernt ein Kind mehr als eine Sprache gleichzeitig, ist nicht mehr von einer einzigen Erstsprache, sondern von zwei oder mehreren Erstsprachen die Rede, je nachdem, zu welchem Zeitpunkt der jeweilige Erwerb einsetzt (ebd.). Diesbezüglich ist jedoch anzumerken, dass die Erstsprache nicht unbedingt auch die dominante Sprache bleiben muss, ebenso kann eine später erlernte Sprache zur vorherrschenden werden (vgl. Oksaar 2003).

Wurden bereits eine oder mehrere Sprachen erworben, die eigene Strukturen aufweisen, kann von einem *Zweitspracherwerb* (L2-Erwerb) ausgegangen werden (vgl. Ahrenholz 2012: 1f.). Trotz der Tendenz innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses kann im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen dem simultanen Erwerb von zwei Erstsprachen und dem Erwerb einer Zweitsprache keine eindeutige Altersgrenze gezogen werden, da nicht geklärt werden kann, ab welchem Alter sich die Spracherwerbsbedingungen verändern; vermutet wird eine solche Altersgrenze aber ungefähr im dritten oder vierten Lebensjahr (vgl. Ahrenholz 2008: 64). Anzumerken ist an dieser Stelle auch, dass sich die Sprachen eines bilingualen Kindes in der Regel nicht gleich schnell entwickeln, da der Erwerb hierbei von unterschiedlichen Faktoren wie Sprachumgebung, Lernkontext, GesprächspartnerInnen und Gesprächsthemen beeinflusst wird (vgl. Müller et al. 2007).

Ähnlich wie der Erwerb der Erstsprache(n) vollzieht sich jener der Zweitsprache wesentlich durch Kommunikation, im Gegensatz zum *Fremdspracherwerb*, welcher vor allem durch Sprachunterricht erfolgt (vgl. Ahrenholz 2012: 1f.). Ein wichtiger Schlüsselbegriff zur Unterscheidung zwischen der Aneignung einer Zweit- und Fremdsprache ist demzufolge der jeweilige Erwerbs- oder Lernkontext, der entweder gesteuert oder ungesteuert sein kann. Liegt eine überwiegend gesteuerte Erwerbsbedingung vor, wie beispielsweise im Sprachunterricht, wird von einer Fremdsprache gesprochen, während der Erwerb einer Zweitsprache ungesteuert und in alltäglichen Kommunikationssituationen ohne formalen

Unterricht erfolgt (vgl. Kniffka & Siebert 2007: 29). Des Weiteren ist diesbezüglich in einschlägiger Literatur häufig auch eine sprachliche Abgrenzung zwischen den beiden Aneignungsdimensionen zu finden, indem zwischen „erwerben“ und „lernen“ unterschieden wird. Während bei einer ungesteuerten Aneignung von Erst- und Zweitsprachen von „erwerben“ die Rede ist, wird die gesteuerte Aneignung einer Fremdsprache als „lernen“ bezeichnet (vgl. Bredel 2007: 79f.). Da diese Bezeichnungen jedoch nicht auf jede/n Lerner/in zutreffen, sondern in vielen Fällen eine Mischung aus gesteuerten und ungesteuerten Bedingungen vorliegen, ist von solch abgrenzenden Unterscheidungen eher abzusehen (vgl. Ahrenholz 2008: 7).

Bilingualismus, Zwei- oder Mehrsprachigkeit?

Im Kontext des Spracherwerbs ist neben den Begriffen Erst-, Zweit- und Fremdsprache auch häufig von *Bilingualismus, Zwei- und Mehrsprachigkeit* die Rede, deren Definition ähnlich breit gefasst wird. Die Begriffe *Bilingualismus* und *Zweisprachigkeit* werden häufig synonym verwendet, obwohl sie sich grundsätzlich voneinander unterscheiden. Erwirbt ein Kind in den ersten Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen, spricht man von *Bilingualismus*, im Gegensatz dazu steht *Zweisprachigkeit* für den sukzessiven Erwerb einer Zweitsprache (vgl. Dirim & Mecheril 2010: 16; Müller et al. 2007: 13). Diese Kinder erwerben normalerweise die Erstsprache zu Hause und die Zweitsprache im Kindergarten, ähnlich wie die Kinder der vorliegenden Untersuchung.

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wird von Ahrenholz (2008: 5) „für alle Formen von multipler Sprachkompetenz“ verwendet und ist demnach nicht nur auf den Erwerbkontext begrenzt, sondern umfasst sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche multilinguale Sprachkompetenz (ebd.). Tracy (2009: 166f.) merkt diesbezüglich an, dass gegen die heute noch verbreitete Meinung, mehrsprachige Menschen beherrschen alle angeeigneten Sprachen auf höchstem Niveau, unter Mehrsprachigkeit die bloße Kompetenz verstanden wird, in zwei oder mehreren Sprachen zu kommunizieren, unabhängig vom Grad der Beherrschung.

Fehler bzw. fehlerhafte Äußerungen

Abschließend soll in diesem Abschnitt geklärt werden, was unter einem *Fehler* bzw. einer *fehlerhaften Äußerung* verstanden wird, um eine Grundlage für den in Kapitel 3 erläuterten Umgang mit Fehlern/fehlerhaften Äußerungen zu bilden und die qualitative Analyse zu begründen.

Die Produktion von Fehlern oder fehlerhaften Äußerungen stellt sowohl bei Lernenden einer Fremdsprache, als auch bei Kindern, die ihre Erst- oder Zweitsprache erwerben, etwas völlig Natürliches dar. Nach Kleppin (1998) können Fehler oder fehlerhafte Äußerungen anhand verschiedener Kriterien identifiziert und kategorisiert werden. Nach dem Kriterium *Korrektheit/Grammatikalität* wird ein Fehler entweder als eine Abweichung vom Sprachsystem oder der geltenden linguistischen Norm verstanden. Ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache wäre beispielsweise die Äußerung „*Ich arbeite in Österreich*“, wohingegen ein Wort wie „*Fleißigkeit*“ vom Wortbildungssystem her möglich wäre, jedoch von der geltenden linguistischen Norm abweicht. Ein Fehler kann ebenso „[...] ein Verstoß dagegen [sein], wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt“ (ebd. 20ff.). Des Weiteren können Äußerungen gegen das Kriterium der *Verständlichkeit* verstoßen, wenn sie von dem/der KommunikationspartnerIn oder einem/r ErstsprecherIn der jeweiligen Sprache nicht verstanden werden. Ein weiteres Kriterium betrifft die *Situationsangemessenheit*, wonach ein Fehler als etwas, das ein/e ErstsprecherIn in einer bestimmten Situation nicht sagen würde, verstanden wird (ebd.).

Trotzdem sind Fehler relativ und situationsabhängig, beispielsweise werden fehlerhafte Äußerungen in Situationen, in denen der Inhalt der Äußerung im Vordergrund steht, eher toleriert, als in Unterrichts- oder Prüfungssituationen, in denen die Form der Äußerung ausschlaggebend ist. Grundvoraussetzung für den Umgang mit Fehlern ist, dass Fehler zunächst auch als solche erkannt werden müssen (ebd.).

Zurückgehend auf Pit Corder (1967) werden Fehler als fixen Teil des Lernprozesses (sowohl beim Erwerb einer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache) betrachtet, die Auskunft darüber geben, in welcher Phase des Spracherwerbs sich der/die jeweilige LernerIn befindet. Diesbezüglich ist es jedoch notwendig, zwischen *mistakes* (Performanzfehler) und *errors*

(Kompetenzfehler) zu unterscheiden, da nur über die systematische Untersuchung von *errors* tatsächliche Rückschlüsse auf die sprachliche Kompetenz gezogen werden können (vgl. Brown 2000: 216f.; siehe auch Kleppin 1998: 19; Ricart Brede 2011: 68f.). Performanzfehler treten wiederum in Form von Versprechern (*lapses; slips* nach Jaeger 2005) als Folge von Konzentrationsschwierigkeiten oder Ähnlichem auf (vgl. Brown 2000: 217). Jaeger (2005: 2) definiert Versprecher (*slips; slip of the tongue*) folgendermaßen:

[A] slip of the tongue [is] a one-time error in speech production planning; that is, the speaker intends to utter a particular word, phrase, or sentence, and during the planning process something goes wrong, so that the production is at odds with the plan. (ebd.).

Die Unterscheidung zwischen *errors* und *mistakes* kann nicht immer eindeutig festgestellt werden, Brown (2000: 217f.) geht aber prinzipiell davon aus, dass *mistakes* in der Regel von dem/der Sprechenden als solche erkannt und meist sofort korrigiert werden, wohingegen *errors* eher nicht als solche wahrgenommen werden. Jaeger (2005: 2) sieht Versprecher ebenfalls als Auslöser für Selbstkorrekturen, häufig auch mit Hinweis darauf, gerade einen Performanzfehler produziert zu haben (Beispiel aus Jaeger 2005: 85):

Beispiel Bobby (4;11)

- (1) B: 'We can buy a bathroom. Oh! I **made a speech error**. I meant we can find a bathroom.'

Ricart Brede (2011: 68) warnt in Bezug auf das Erkennen und Bewerten von Fehlern oder „Produktionsschwierigkeiten“, wie sie es ausdrückt, vor einigen Fällen, in denen scheinbare Fehler situativ nicht als solche behandelt werden dürfen, wie beispielsweise vom Kind produzierte Neologismen (z.B. „Muh“ als onomatopoetische Bezeichnung für „Kuh“) oder Realisierungen, die Produkt konzeptioneller Mündlichkeit sind (wie dialektale Bezeichnungen oder alltagssprachliche Formen) (ebd. Handbuch: 29).

Abschließend sollen an dieser Stelle die Ursachen für Fehler angeführt werden, die in Bezug auf den jeweiligen Erwerbskontext unterschiedlich ausfallen können.

In der Literatur wird häufig zwischen *inter-* und *intralingualen* Fehlern unterschieden, wobei sich erstere auf den Einfluss der jeweiligen Erstsprache oder anderer Sprachen auf den Erwerb einer Sprache beziehen und letztere auf den Einfluss der Sprache selbst, die gerade gelernt oder erworben wird (vgl. Brown 2000: 223f.; Kleppin 1998: 29ff.). Interlinguale Fehler sind somit im Kontext des Zweit- oder Fremdspracherwerbs vorherrschend, während intralinguale Fehler in jedem Erwerbs- oder Lernkontext (Erst-, Zweit- oder Fremdspracherwerb) beobachtet werden können. In Zusammenhang mit interlingualen Fehlern wird auch häufig von *Interferenzfehlern* gesprochen, welche vorliegen, wenn Regeln der jeweiligen Erstsprache auf die Zielsprache übertragen werden (vgl. Kleppin 1998: 31; Brown 2000: 224). Intralinguale Fehler können in Form *Übergeneralisierungen* (Ausweitung einer Regel auf andere Formen), *Regularisierung* (Unregelmäßiges wird zu Regelmäßigem) oder *Simplifizierung* (Vereinfachung) auftreten (vgl. Kleppin 1998: 31). Fehler sind somit nicht unbedingt ein Zeichen von Nichtwissen, sondern auch von Regelerkennung.

2. Sprachgebrauch im Kindergarten

Der Eintritt in den Kindergarten bringt für Kinder nicht nur eine Veränderung des sozialen Umfelds, sondern auch eine Veränderung der gewohnten sprachlichen Umgebung und den damit verbundenen sprachlichen Handlungen, die sich von jenen in der Familie unterscheiden (vgl. Reich 2009: 15). Bildungsinstitutionen wie Kindergärten stellen eine wesentliche Instanz der sprachlichen Sozialisation (oft sekundäre Sozialisation genannt) dar, dementsprechend wirkt sich die Möglichkeit zur Teilhabe an der sprachlichen Kommunikation außerhalb des familiären Umfelds und das sprachpädagogische Handeln der PädagogInnen auch auf die Sprachkompetenzen der Kinder aus (ebd. 13).

In höherem Maße als die Familienmitglieder handeln die Erzieherinnen in den Einrichtungen sprachlich absichtsvoll, etwa indem sie Fragen stellen, die nicht als Bitte um Mitteilung eines unbekanntes Sachverhalts gemeint sind, sondern als Versuche zur Feststellung eines Wissensstandes, oder indem sie Mitteilungen machen oder Meinungen äußern, die verfügbares Wissen der Kinder aktivieren sollen. (ebd. 16).

Der Sprachgebrauch im Kindergarten wurde in den vergangenen Jahren aufgrund der wachsenden Anzahl an zwei- und mehrsprachigen Kindern in Bezug auf Spracherziehung und Sprachförderung im Elementarbereich sowohl öffentlich, (bildungs)politisch als auch wissenschaftlich stark diskutiert (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 16f.). In diesem Zusammenhang ist eine kurze Definition der zugrundeliegenden Fachtermini erforderlich, um den Bereich der vorliegenden Untersuchung genau zu definieren. Im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch beschreibt Reich (2008: 13) Spracherziehung als weitaus umfassender und zeitintensiver, typische spracherzieherische Elemente stellen beispielsweise Reime, Lieder, Erzählungen und Ähnliches dar. Der Begriff Sprachförderung wird im engeren Sinn als unterstützende Maßnahme der Spracherziehung definiert, um weniger entwickelte sprachliche Kompetenzen einzelner Kinder auszugleichen. Demnach richtet sich Spracherziehung an alle Kinder, Sprachförderung jedoch nur an einen Teil (ebd. 14).

Da im Rahmen der vorliegenden Untersuchung lediglich auf den allgemeinen Sprachgebrauch (bzw. Spracherziehung im weiten Sinn) im Kindergarten eingegangen wird, werden Sprachfördermaßnahmen bzw. Sprachfördersituationen im engeren Sinn nicht weiter untersucht.

Umso wichtiger erscheint diesbezüglich die Thematisierung der Child-Directed Speech (in weiterer Folge auch CDS), die nicht nur im Kontext der Familie, sondern auch im Kindergarten eine zentrale Rolle spielt.

2.1. Child-Directed Speech (CDS)

Die an das Kind gerichtete Sprache (*Child-Directed Speech; CDS*⁴) stellt in der Spracherwerbsforschung seit jeher ein viel diskutiertes Phänomen dar. Als Auslöser hierfür gelten insbesondere die Arbeiten Chomskys (1980, 1995), in welchen die Annahme dargebracht wird, dass Kinder fehlerhaftem und unzureichendem Input ausgesetzt wären und sich demnach der kindliche Erwerb einer Sprache unabhängig von der sprachlichen Umgebung entwickeln würde (vgl. Snow 1977: 31; Kilani-Schoch et al. 2009: 220). Durch zahlreiche

⁴ In der behandelten Literatur werden auch andere Bezeichnungen für CDS verwendet, wie beispielsweise *Maternal Speech* oder *Motherese* (Newport et al. 1977) sowie *Mother's Speech* (Snow 1972; 1977), welche im Folgenden aber alle synonym als CDS verwendet werden.

Untersuchungen konnte jedoch gezeigt werden, dass Kinder entgegen Chomskys Behauptung mit einfacher, wohlgeformter und kindgerechter Sprache konfrontiert werden (vgl. Snow 1972: 561).

Die Frage, welchen Einfluss die CDS tatsächlich auf den kindlichen Spracherwerb hat, kann nach wie vor nicht eindeutig beantwortet werden. Matychuk (2005: 301) beschreibt CDS als „entscheidenden Katalysator“ im komplexen Prozess des Spracherwerbs und führt weiter aus:

CDS clearly being the leading component of the input which [...] either gradually leads the infant closer and closer to adult proficiency or catapults the infant into the world of meaningful communication. What appears most clearly [...] is that social interaction between the child and its caregivers is of crucial importance if a child is to foster normal [...] language development. (ebd. 316).

Gallaway und Richards (1994: 264) sind ebenfalls der Ansicht, dass die CDS eine entscheidende Rolle für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache spielt. Auch Snow (1977: 39) argumentiert, dass Kinder Sprache im Wesentlichen durch Interaktion mit Erwachsenen lernen und die Qualität dieser Interaktion einen wichtigen Faktor in Bezug auf die kognitive, emotionale und auch sprachliche Entwicklung des Kindes darstellt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Bedeutung des Inputs für die sprachliche Entwicklung von Kindern unterschiedliche Annahmen zugrunde liegen, die jedoch einer weitaus tiefergehenden Auseinandersetzung als der vorliegenden bedürfen. Zur Vervollständigung dieser Diskussion soll jedoch in einem weiteren Schritt auch auf die Funktionsweise der CDS eingegangen werden, die in der Literatur diskutiert wird.

Laut Ferguson (1977: 232) wird CDS eingesetzt, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu erregen und aufrechtzuerhalten sowie das Verständnis des Gesagten zu sichern (siehe auch Sachs 1977: 59). Des Weiteren wird der an das Kind gerichteten Sprache auch eine Sprachlehrfunktion zugeschrieben (siehe Ferguson 1977: 233; Snow 1972: 561), wobei nicht ganz geklärt werden kann, inwiefern CDS tatsächlich zur systematischen Vermittlung linguistischer Formen eingesetzt wird. Diesbezüglich merken Newport et al. (1977: 130)

beispielsweise an, dass die eigentliche Intention der Eltern ist, mit ihren Kindern zu kommunizieren und nicht, ihnen grammatische Formen beizubringen.

Ferner führt Ferguson (1977: 233) die nicht-sprachlichen Funktionen der CDS an, welche dem Kind den Zugang zu gesellschaftlichen Verhaltens- und Normvorstellungen erleichtern sollen. Sachs (1977: 59f.) ergänzt diesbezüglich noch die Möglichkeit zur Herstellung einer emotionalen Bindung zwischen dem Kind und der jeweiligen Bezugsperson.

2.1.1. Aspekte der CDS

Im Folgenden werden zur Vervollständigung der theoretischen Auseinandersetzung in diesem Kapitel einige Aspekte der CDS angeführt, die sowohl für den Erst- als auch Zweitspracherwerb am relevantesten erscheinen.

Grundsätzlich besteht die an das Kind gerichtete Sprache aus einfachen, kurzen und redundanten Beiträgen, die viele Fragen und Imperative enthalten und zudem zusammenhängend formuliert werden (vgl. Snow 1977: 36). Newport et al. (1977: 125) führen weiter aus, dass CDS eine höhere Anzahl an Imperativen, Fragen (sowohl W-Fragen als auch Ja/Nein-Fragen) und Deklarativen als die an Erwachsene gerichtete Sprache (*Adult-Directed Speech; ADS*) aufweist.

Prosodische Aspekte wie eine erhöhte Stimmlage und eine übertriebene Intonation gelten ebenfalls als charakteristische Merkmale der CDS (vgl. Sachs 1977: 52).

Für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die pragmatischen Aspekte der CDS interessant, welche wesentlich zum kindlichen Spracherwerb beitragen und das Kind in seiner Rolle als SprachlernerIn und Interaktionspartner positiv bestärken (vgl. Kilani-Schoch et al. 2009). Nach Kilani-Schoch et al. (ebd.) kommen diese Aspekte in Form von Reaktionen seitens der (erwachsenen) GesprächspartnerInnen vor, die unmittelbar auf kindliche Äußerungen folgen. Diese Reaktionen werden in metadiskursive und konversationsbezogene Reaktionen unterteilt, wobei erstere hierbei auf die Form der Äußerung, letztere auf den Inhalt der Äußerung Bezug nehmen und in Form von Wiederholungen, Erweiterungen, Umformulierungen, Fragen, Fortsetzungen und Back-Channels auftreten können (ebd.).

222f.). Besonders Wiederholungen dienen als Werkzeug, um die Konversation mit dem Kind fortzusetzen und Unterbrechungen zu vermeiden. Zudem wird dem Kind dadurch signalisiert, dass es als InteraktionspartnerIn akzeptiert wird (ebd. 233).

Im Hinblick auf den Umgang mit fehlerhaften kindlichen Äußerungen erscheint die Unterscheidung zwischen metadiskursiven und konversationsbezogenen Reaktionen besonders relevant, worauf im nachfolgenden Kapitel 3 näher eingegangen wird.

Eine genauere Beschreibung der einzelnen Reaktionen ist zudem Kapitel 4.5.2 zu entnehmen, in welchem die qualitative Analyse der Daten erläutert wird.

2.2. Unterschiede im Sprachgebrauch bei PädagogInnen

Abschließend soll in diesem Abschnitt auf die Unterschiede im Sprachgebrauch von PädagogInnen hingewiesen werden, welche insbesondere im Hinblick auf die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder und möglichen damit zusammenhängenden ethnischen Zuschreibungen einer differenzierteren Auseinandersetzung bedürfen. Des Weiteren wird auch auf mögliche genderspezifische Aspekte verwiesen, welche ebenfalls den Sprachgebrauch der PädagogInnen beeinflussen können (vgl. Templ & Weichselbaum 2015).

Die Herstellung ethnischer Differenz im Schulalltag und entsprechende Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnte bisher in zahlreichen Studien beobachtet werden, im Kontext des Kindergartens gibt es diesbezüglich vergleichsweise wenige Untersuchungen (vgl. Kratzmann & Pohlmann-Rother 2012: 859). Diehm und Kuhn (2005) stellten beispielsweise fest, dass ethnische Differenzen in Interaktionssituationen im Kindergartenalltag durchaus eine Rolle spielen, jedoch beziehen sich diese Beobachtungen auf die Kinder selbst, dh. die ethnischen Einstellungen, die die Kinder im Kontext der Familie „gelernt“ haben.

Diesbezüglich scheint eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bedeutung ethnische Stereotypen von Seiten der PädagogInnen in Kindertagesstätten oder Kindergärten im Hinblick auf Unterschiede im Sprachgebrauch mit Kindern haben, besonders interessant (vgl. Kratzmann & Pohlmann-Rother 2012). Kratzmann und Pohlmann-Rother (ebd.

856) gehen davon aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die von Seiten der Lehrkräfte mit Stereotypen konfrontiert werden, keine gerechte Beurteilung ihrer Leistungen erhalten und dies unweigerlich dazu führt, dass das Selbstbewusstsein und die Leistungsmotivation ebendieser SchülerInnen durch solche stereotypen Zuschreibungen beeinträchtigt werden können. Ein weiterer Faktor, der diesbezüglich eine Rolle spielen könnte, sind niedrigere Erwartungen der PädagogInnen gegenüber Kinder mit Migrationshintergrund, die sich auch in der Leistungsbeurteilung niederschlagen können (ebd. 857).

Im Hinblick auf den Umgang mit fehlerhaften Äußerungen stellt sich dadurch die Frage, ob PädagogInnen aufgrund solcher Zuschreibungen anders mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache agieren, beispielsweise könnte sich dies in einem höheren Korrekturverhalten zeigen, da die ErzieherInnen es als Aufgabe sehen, den Kindern Deutsch beizubringen (ebd. 866).

Templ und Weichselbaum (2015: 125f.) stellten in ihrer Untersuchung über den gender- und migrationsspezifischen Sprachgebrauch von Kindergartenpädagoginnen⁵ fest, dass die Pädagoginnen auf fehlerhafte Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eher metadiskursiv reagieren, um die Kinder möglicherweise verstärkt auf Fehler aufmerksam zu machen. Zudem ergab die Analyse, dass auf fehlerhafte Äußerungen von einsprachigen Kindern häufig nicht reagiert wird bzw. diese Fehler vermehrt ignoriert werden. Erklären lässt sich dies möglicherweise anhand der Feststellung, dass auf Äußerungen von zweisprachigen Kindern insgesamt häufiger reagiert wird (ebd. 153). Diesbezüglich nehmen Templ und Weichselbaum (ebd.) an, dass die Pädagoginnen mit Kindern nichtdeutscher Erstsprache bewusst mehr kommunizieren und diese Konversationen auch länger aufrechterhalten wollen.

Darüber hinaus scheint auch die Länge der Äußerungsbeiträge interessant: an einsprachige Kinder richten die Pädagoginnen längere Äußerungen als an zweisprachige, was dadurch erklärt werden kann, dass sich die Pädagoginnen an den entsprechenden Er-

⁵ In dieser Arbeit wurden ebenfalls ausschließlich weibliche Pädagoginnen des INPUT-Projekts untersucht.

werbsprozess anpassen und an Kinder, die mehr sprechen, auch längere Äußerungsbeiträge richten (ebd. 149; siehe auch Korecky-Kröll et al. 2015: 8).

An dieser Stelle ist jedoch auch anzumerken, dass nicht eindeutig geklärt werden kann, ob es sich dabei um bewusste oder unbewusste Vorgehensweisen der Pädagoginnen handelt (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 125f.).

Ein möglicher Grund für solche (unbewussten) Zuschreibungen von Seiten der (deutschsprachigen) PädagogInnen könnte die Vorstellung von Einsprachigkeit als Norm sein, die das pädagogische Handeln unbewusst beeinflussen kann (vgl. Dirim & Knappik 2014). Dirim und Mecheril (2010: 21) merken diesbezüglich auch an, dass an Bildungseinrichtungen, an denen unterschiedliche Sprachen zusammenkommen, auch (sprachliche) Machtverhältnisse herrschen, in denen anderen Sprachen als die dominante Umgebungssprache unterschiedlich bewertet werden.

In Bezug auf Unterschiede im Sprachgebrauch von KindergartenpädagogInnen scheinen des Weiteren auch genderspezifische Aspekte interessant, die im Folgenden anhand der Arbeit von Templ und Weichselbaum (2015) kurz erläutert werden⁶.

Zum einen konnte festgestellt werden, dass die Pädagoginnen eine größere Anzahl an Äußerungen an Mädchen als an Buben richten, wobei Buben mit Deutsch als Erstsprache den wenigsten und Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache den meisten Input hören (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 65).

Des Weiteren ergab die Analyse ein größeres Reaktionsverhalten der Pädagoginnen auf Äußerungen von Mädchen, während auf Buben, die zwar insgesamt mehr Äußerungen produzieren, weniger häufig reagiert wird (ebd. 115).

Die Analyse der fehlerhaften Äußerungen ergab eine höhere Anzahl an metadiskursiven Reaktionen auf Äußerungen von Mädchen, während auf fehlerhafte Äußerungen von Buben eher konversationsbezogen reagiert wird (ebd. 153). Hierbei wird ebenfalls eine be-

⁶ An dieser Stelle wird nicht weiter auf den genderspezifischen Sprachgebrauch in der Literatur eingegangen, sondern anhand der Untersuchungsergebnisse von Templ und Weichselbaum (2015) beschrieben, da dies nur einen kleinen Teil der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Arbeit ausmacht. Für nähere Erläuterungen verweise ich auf die Masterarbeit von Templ und Weichselbaum (2015), welche sich intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzt.

wusste Vorgehensweise der Pädagoginnen vermutet, die darauf abzielt, Mädchen regelkonforme Sprache näherzubringen, die von Buben weniger häufig verlangt wird (ebd.). Abschließend soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass PädagogInnen häufig intuitiv handeln (vgl. Berne 2005: 272) und anhand der in diesem Kapitel vorgestellten Untersuchungen keine eindeutigen Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten von KindergartenpädagogInnen im Umgang mit gender- und migrationsspezifischen Aspekten gezogen werden können (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 156).

Trotzdem konnten die Erläuterungen des gesamten Kapitels zeigen, dass in Bezug auf den Sprachgebrauch von PädagogInnen eine große Anzahl an Aspekten berücksichtigt werden müssen, die das sprachliche Handeln beeinflussen können.

3. Umgang mit fehlerhaften Äußerungen

In Kapitel 1 wurde bereits eingehend darauf eingegangen, was unter einem Fehler bzw. einer fehlerhaften Äußerung verstanden wird. Im Folgenden wird die Frage nach dem Umgang mit ebendiesen fehlerhaften Äußerungen im Hinblick auf die pragmatischen Eigenschaften der CDS diskutiert, um die Grundlage für die qualitative Auswertung der Daten zu bilden. Des Weiteren wird auf mögliche Korrekturformen sowie auf das Vorhandensein von Feedback eingegangen und abschließend die kindliche Reaktion auf Korrekturen erläutert.

Sobald Kinder Output produzieren, können Eltern oder PädagogInnen darauf mit responsivem Input reagieren (vgl. Ricart Brede 2011: 66). Kommt es zu „Produktionsproblemen bzw. -schwierigkeiten“ im Output, indem Sprechende Fehler machen, reagieren Erwachsene darauf mit einer speziellen Form responsiven Inputs, den Ricart Brede (ebd. 68) als „negativen Input“ bezeichnet (siehe auch Saxton 2000: 222). Darunter ist eine Fehlermeldung zu verstehen, die sowohl ablehnend als auch bestätigend formuliert werden kann und mit oder ohne Korrektur auftreten kann (vgl. Ricart Brede 2011: 68f.; Saxton 2000: 223).

Des Weiteren kann grundsätzlich zwischen verschiedenen Arten der Fehlerrückmeldung unterschieden werden: Feedback („negative feedback“) und Korrekturen („negative evidence“). Ein Feedback informiert den Sprecher zwar darüber, dass ein Fehler gemacht wurde, jedoch ohne diesen Fehler zu identifizieren oder zu korrigieren. Im Gegensatz dazu wird bei einer Korrektur (implizit oder explizit) auf einen Fehler aufmerksam gemacht und dieser auch entsprechend korrigiert (vgl. Ricart Brede 2011: 67; Saxton 2000: 222). Prinzipiell können Feedback und Korrektur auch zusammen vorkommen, beispielsweise indem auf einen Fehler explizit verwiesen wird und dieser anschließend korrigiert wird (vgl. Ricart Brede 2011: 67).

In einschlägiger Literatur werden die Termini *negative evidence* und *negative feedback* häufig synonym verwendet (Demetras et al. 1986; Bohannon & Stanowicz 1988; Bohannon et al. 1990; Moerk 1991; Morgan et al. 1998), sind aber laut Saxton (2000) grundsätzlich voneinander zu unterscheiden (siehe auch Saxton et al. 2005: 393f.), worauf in den nächsten beiden Unterkapiteln 3.1. und 3.2. näher eingegangen wird.

Damit Eltern, PädagogInnen oder andere GesprächspartnerInnen auf fehlerhafte Äußerungen von Kindern reagieren können, müssen diese zuvor auch als solche identifiziert werden (vgl. Ricart Brede 2011: 69f.). Fehler bzw. fehlerhafte Äußerungen werden demnach in ihrer Ausprägung unterschiedlich bewertet bzw. toleriert und es muss davon ausgegangen werden, dass auch entsprechend unterschiedlich darauf reagiert wird (vgl. Kleppin 1998: 49; Kilani-Schoch et al. 237).

Kilani-Schoch et al. (2009) untersuchten in ihrer Studie pragmatische Aspekte der Kommunikation zwischen Eltern und deren Kindern in drei verschiedenen Sprachen (Deutsch, Französisch und Litauisch) um herauszufinden, ob im Hinblick auf den Umgang mit fehlerhaften Äußerungen der Kinder Unterschiede festgestellt werden können. Dabei wurden die Reaktionen der Bezugspersonen auf normkonforme und fehlerhafte Äußerungen in metadiskursive und konversationsbezogene Reaktionen unterteilt und analysiert. Zum einen konnte festgestellt werden, dass in allen drei Sprachen im Hinblick auf die gesamten Äußerungen (fehlerhaft und fehlerfrei) häufiger konversationsbezogen als metadis-

kursiv reagiert wurde (ebd. 226). Auch in Bezug auf fehlerhafte Äußerungen konnte eine größere Anzahl an konversationsbezogenen Reaktionen festgestellt werden, wobei die Anzahl an metadiskursiven Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen höher war als jene auf fehlerfreie Äußerungen (ebd.). Im Hinblick auf die Toleranz von Fehlern fällt auf, dass insbesondere Äußerungen mit syntaktischen Fehler, bei denen etwas ausgelassen wird (*omission errors*), häufig wörtlich wiederholt wurden, was dem Kind signalisiert, dass die vorhergehende Äußerung akzeptiert wird (ebd. 231).

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Erwerbskontexte von ein- oder zweisprachigen Kindern stellt sich in Bezug auf die Fehlertoleranz die Frage, inwiefern dies Einfluss auf das Reaktionsverhalten von PädagogInnen hat, was bereits im vorherigen Kapitel (2.2.) anhand der Masterarbeit von Templ und Weichselbaum (2015) kurz diskutiert wurde. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Kilani-Schoch et al. (2009) stellten Templ und Weichselbaum (2015) vermehrt metadiskursive Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen fest, sowohl bei einsprachigen als auch bei zweisprachigen Kindern. Interessante Ergebnisse wurden auch im Hinblick auf das Ignorieren von fehlerhaften Äußerungen festgestellt: die Anzahl an fehlerhaften Äußerungen, die ignoriert werden, liegt bei Kindern mit Deutsch als L1 über dem Wert an metadiskursiven und konversationsbezogenen Äußerungen, bei den L2-Kindern wurde knapp die Hälfte der Äußerungen ignoriert (ebd. 125). Diesbezüglich ist anzunehmen, dass die Intentionen der Pädagoginnen, den Redefluss der Kinder nicht zu unterbrechen, ausschlaggebend für die nicht vorhandenen Fehlerreaktionen waren (ebd.). Möglich wäre in diesem Zusammenhang auch die Annahme, dass im Kontext des Kindergartens die Pädagoginnen auf mehrere Kinder gleichzeitig reagieren müssen und daher eine so große Anzahl an Äußerungen nicht aufgegriffen werden kann (ebd. 71).

Ricart Brede (2011) führte in ihrer Studie unter anderem eine Analyse des responsiven Inputs in Sprachfördersituationen durch und stellte ebenso einen hohen Wert an nicht-kommentierten fehlerhaften Äußerungen der Kinder fest, wobei mehr als die Hälfte (64%) der Äußerungen von den Sprachförderpersonen ignoriert wurden (ebd. 208f.). Dies scheint insbesondere im Hinblick auf das Untersuchungssetting überraschend, da es sich

hierbei nicht um alltägliche Erwachsenen-Kind-Kommunikationen handelt, sondern um inszenierte Sprachfördersituationen, in denen die kindliche Sprache im Vordergrund steht (ebd.). Im Hinblick auf die unterschiedlichen Formen der produzierten Fehler wurde besonders häufig auf semantische Fehler eingegangen, auf morphologische und syntaktische Fehler dagegen weniger häufig (ebd.).

Ähnliche Ergebnisse stellten auch Bohannon und Stanowicz (1988) in ihrer Studie über das Reaktionsverhalten von Eltern und Nicht-Eltern auf fehlerhafte kindliche Äußerungen fest: insgesamt wurden ca. 60-70% der fehlerhaften Äußerungen nicht aufgegriffen, wobei die Anzahl bei Nicht-Eltern am höchsten war (ebd. 687). Semantische Fehler wurden von Eltern beispielsweise fast immer aufgegriffen und auch meist auch (explizit) korrigiert, während Nicht-Eltern nur selten auf solche Fehler reagierten. Dies könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass Eltern eine ausgeprägte Intuition darin haben zu verstehen, was Kinder versuchen zu sagen (ebd.). Zudem könnte auch das Untersuchungssetting ausschlaggebend für diese Ergebnisse sein, da die Mutter des untersuchten Kindes während der gesamten Untersuchung anwesend war (ebd. 686).

Im Folgenden wird näher auf die Möglichkeiten der Fehlerrückmeldung eingegangen, die entweder in Form eines Feedbacks oder einer Korrektur auftreten.

3.1. Feedback

Wie bereits erwähnt, wird das Kind durch (negatives) Feedback darüber informiert, dass ein Problem in der vorhergehenden Äußerung aufgetreten ist, jedoch ohne dies näher zu spezifizieren (Saxton 2000: 223f.; Saxton et al. 2005: 393f.). Laut Saxton (2000; 2005) tritt negatives Feedback insbesondere in Form von *clarification requests* (*global questions* nach Kilani-Schoch et al. 2009: 223) auf, die eine korrektive Funktion aufweisen und eine mögliche Selbstkorrektur beim Kind auslösen können:

Beispiel_MOK (L2_Bub)

- (2) *CHI: ich [*] aber nich(t) so lange !
*KG1: ha [=! fragend] [=! zu CHI] ?
*CHI: ich will nich(t) so lang .
%com: in Bezug auf Länge des Spiels.

*Frage
Selbstkorrektur*

In dem Beispiel ist ersichtlich, dass die (metadiskursive) Reaktion der Pädagogin dem Kind einerseits negatives Feedback liefert und es andererseits dazu veranlasst, die vorhergehende Äußerung zu korrigieren.

Diesbezüglich ist jedoch zu erwähnen, dass diese Art der Rückmeldung nicht nur als Reaktion auf einen Fehler eingesetzt wird, sondern auch, wenn eine (fehlerfreie) Äußerung des Kindes beispielsweise einfach überhört und aufgrund von Hintergrundgeräuschen oder Ähnlichem nicht verstanden wird (vgl. Saxton 2000: 226):

Beispiel_NIG (L1_Mädchen)

- (3) *KG1: spielst du gern puzzle [=! zu CHI] ?
*KG1: oder nicht [=! zu CHI] ?
*CHI: aehm manchmal .
*KG1: **hm** [=! zu CHI] ? *Frage*
*CHI: manchmal .

Laut Saxton (ebd. 228) wird negatives Feedback insbesondere dann eingesetzt, wenn Kinder Fehler produzieren, deren sprachliche Struktur sie eigentlich bereits verinnerlicht haben und es lediglich beim Abrufen dieser Formen zu Schwierigkeiten kommt. Hierfür soll das Feedback als Anregung dienen, die fehlerhafte Äußerung zu überdenken und selbst eine Korrektur vorzunehmen. Es setzt somit direkt am Sprachoutput des/der Lernenden an und könnte daher durchaus förderlich für die sprachliche Entwicklung sein (vgl. Ricart Brede 2011: 75).

Ricart Brede (2011) unterscheidet im Hinblick auf Feedback zudem noch zwischen implizitem und explizitem Feedback, wobei implizites Feedback mit negativem Feedback im Sinne Saxtons (2000) gleichzusetzen ist und in Form von *clarification requests* das Kind auf einen Fehler aufmerksam macht (vgl. Ricart Brede 2011: 69). Explizites Feedback weist das Kind dagegen lediglich darauf hin, dass die vorhergehende Äußerung falsch ist, jedoch ohne diese zu korrigieren (ebd. Handbuch: 31). Die Analyse der Sprachfördersituationen ergab jedoch eine kaum erwähnenswerte Menge an Fehlern, die explizit rückgemeldet wurden, ebenso verhält es sich im Hinblick auf implizite Fehlerrückmeldungen (ebd. 210).

3.2. Korrektur

Eine weitere Form der Fehlerrückmeldung stellt die Korrektur dar, die in der Literatur auch als *negative Evidenz* bezeichnet wird. Im Gegensatz zum Feedback wird das Kind hierbei nicht nur auf einen zuvor produzierten Fehler aufmerksam gemacht, sondern es wird auch eine entsprechende (implizite oder explizite) Korrektur des Fehlers vorgenommen (vgl. Ricart Brede 2011: 67; Saxton 2000: 222).

Anstatt den Fehler lediglich zu benennen, bietet eine Korrektur dem Kind zugleich eine Alternative für die fehlerhafte Form an. Die zeitliche Nähe dieser beiden Äußerungen sowie deren hohe semantische und grammatische Übereinstimmung erleichtern es dem Kind, die mütterliche Struktur mit der kindlichen zu vergleichen und den Unterschied zwischen ihnen zu erkennen. (Ricart Brede 2011: 73f.).

Die Wiederholung nicht veränderter (normkonformer) Teile der kindlichen Äußerung stellt eine Form von positiver Evidenz dar, die das Kind in seiner sprachlichen Handlung und als KommunikationspartnerIn bestärkt (Saxton 2000: 225; Strapp et al. 2008: 36; Kilani-Schoch et al. 2009: 237).

Insbesondere der implizierten Form der Korrektur wird eine förderliche Wirkung zugeschrieben, da diese dem Kind „auf eine unaufdringliche, nicht sanktionierende Weise dargeboten wird“ (vgl. Ricart Brede 2011: 74). Dagegen können explizite Korrekturen oder Fehlerhinweise dem Kind Unsicherheit vermitteln und sogar zu einem geringeren sprachlichen Output führen (ebd.; Kolonko 2001: 91).

Nach Kilani-Schoch et al. (2009) treten Korrekturen sowohl als Teil von metadiskursiven als auch konversationsbezogenen Reaktionen in Form von Umformulierungen, Erweiterungen oder Fragen auf (ebd. 223f.). Während explizite Korrekturen in der Regel metadiskursiv sind, gelten implizite Korrekturen zwar genau genommen als metadiskursive Elemente, können aber auch als Teil einer konversationsbezogenen Reaktion vorkommen, um beispielsweise eine Unterbrechung der Interaktion zu verhindern. In der Studie wurden die häufigsten Korrekturen als Reaktion auf morphologische Fehler (Kongruenz-, Pluralfehler) vorgenommen, zum größten Teil fand dies durch (direkte oder indirekte) Umformulierung der kindlichen Äußerung statt (ebd. 226). Weniger negative Evidenz wurde

hingegen für syntaktische Fehler festgestellt, insbesondere *omission errors* (vor allem Auslassungen von Auxiliarverben) wurden in allen drei Sprachen von den Eltern kaum korrigiert (ebd. 231).

Im Gegensatz dazu stellte Moerk (1991) in seiner Untersuchung von Mutter-Kind-Interaktionen fest, dass *omission errors* (bzw. syntaktische Fehler im Allgemeinen) ebenso korrigiert werden wie morphologische oder semantische Fehler (ebd. 245). Äußerungen, die *omission errors* beinhalten, werden häufig (implizit) durch Erweiterungen korrigiert, Wortstellungsfehler durch Umformulierungen (ebd. 241; 245). Morphologische Fehler wurden des Öfteren auch explizit korrigiert, während dies bei syntaktischen Fehlern kaum vorkam (ebd. 228). Des Weiteren wurden interessante Ergebnisse im Zusammenhang mit Äußerungen festgestellt, die mehrere Fehler beinhalten: hierbei schien die Mutter besonders bemüht, auf alle Fehler einzugehen, die das Kind produzierte (ebd. 239). Da diese Ergebnisse jedoch lediglich auf einer Untersuchung eines einzigen Mutter-Kind-Paares beruhen, können keine allgemein gültigen Generalisierungen in Bezug auf das Korrekturverhalten anderer Erwachsenen formuliert werden. Trotzdem lieferte die Untersuchung einige interessante Ergebnisse bezüglich des Vorhandenseins von negativem Input (ebd. 245).

Äußerungen, die mehr als einen Fehler beinhalten, wurden in der Studie von Bohannon und Stanowicz (1988) vergleichsweise selten aufgegriffen: sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern reagierten auf Äußerungen, die nur einen Fehler beinhalten, eher korrigierend als auf jene, die mehrere Fehler beinhalten (unabhängig von der Fehlerart) (ebd. 687). Bohannon und Stanowicz (ebd.) vermuten diesbezüglich, dass sich die untersuchten Erwachsenen eher darauf konzentriert haben herauszufinden, was das Kind sagen wollte, als auf alle produzierten Fehler einzugehen. Zudem liefern Korrekturen auf einzelne Fehler dem Kind einen sofortigen Kontrast, der eher in Erinnerung bleibt, als Korrekturen, die sich gleichzeitig auf mehrere Fehler beziehen (ebd. 688).

Chouinard und Clark (2003) analysierten in ihrer Longitudinalstudie die Wirkung von korrektiven Umformulierungen im elterlichen Input von fünf einsprachigen Kindern (Englisch und Französisch) im Alter von 2;0 bis 4;0 Jahren (ebd. 637). Zum einen konnte festgestellt werden, dass korrektive Umformulierungen bei allen untersuchten Kindern ca. zwei Drittel aller Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen ausmachen (ebd. 648f.); zudem wiesen die Korrekturen fast ausschließlich implizite Formen auf und verursachten nur in wenigen Fällen einen Abbruch der Interaktion (ebd. 650). In Bezug auf die unterschiedlichen Fehlerarten (phonologisch, morphologisch, syntaktisch und lexikalisch) konnte ebenfalls eine signifikant hohe Anzahl an Umformulierungen in allen Kategorien festgestellt werden, jedoch nehmen diese mit dem Alter der Kinder ab, da auch weniger Fehler produziert werden (ebd. 654). Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass Umformulierungen zur Verständnissicherung eingesetzt werden und es Erwachsenen leichter fällt das Gesagte zu verstehen, je älter die Kinder werden (ebd. 662).

Obwohl in einigen Studien der positive Effekt von negativem Input auf den Spracherwerbsprozess nachgewiesen werden konnte (Moerk 1991; Saxton et al. 1998; Saxton 2000; Saxton et al. 2005; Strapp et al. 2008), bleibt unbeantwortet, ob Korrekturen in Form von Umformulierungen, Fragen und Erweiterungen gleichermaßen förderlich wirken (vgl. Ricart Brede 2011: 72). Diesbezüglich könnte die Analyse der kindlichen Reaktion auf Korrekturen Antworten liefern, worauf im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

3.3. Kindliche Reaktion auf Korrektur

In der zuvor beschriebenen Studie von Chouinard und Clark (2003) wurden die Auswirkungen korrektiver Umformulierungen anhand verschiedener kindlicher Reaktionen untersucht: (a) *Overt Uptake* (Wiederholung der dargebotenen Form), (b) *Rejection* (Ablehnung, wenn Inhalt/Absicht der Äußerung missverstanden wurde), (c) *Acknowledgement* (Anerkennung/Zustimmung durch Back-Channels wie *mhm, ja*), (d) *Repeat of New Info* (Wiederholung neuer Information, die Teil der Korrektur war, aber nicht die korrigierte Form selbst) und (e) *Bare Continuation* (keine Reaktion/Fortlauf der Interaktion) (ebd. 655). Die Ergebnisse zeigen, dass *Bare Continuations* bei vier der fünf untersuchten Kinder

mit Abstand die häufigste Form der kindlichen Reaktionen auf Korrekturen darstellen, ein Kind reagierte mit ungefähr der gleichen Anzahl an *Bare Continuations* und *Acknowledgments*. Erwähnenswert ist diesbezüglich auch die relativ hohe Anzahl an Fällen, in denen die Kinder die korrigierte Form wiederholten (*Overt Uptakes*), im Gegensatz dazu wurden *Rejections* und *Repeat of New Info* insgesamt nur sehr selten verwendet (ebd.). Obwohl die Kinder der hier beschriebenen Studie in den meisten Fällen nicht direkt auf die Korrektur reagierten, sondern die Interaktion vielfach kommentarlos fortgesetzt wurde, gehen die Forscherinnen trotzdem von einer positiven Wirkung von korrektivem Feedback aus (ebd. 659).

Auch Saxton (2000) untersuchte in seiner Studie die Reaktionen eines Kindes auf Fehlerrückmeldungen und argumentiert, dass Kinder die dargebotenen Korrekturen nicht zwangsläufig wiederholen müssen, um sie manifestieren zu können, da dieser Prozess auch unbewusst stattfinden und erst zu einem späteren Zeitpunkt zum Vorschein kommen kann (ebd. 243f.).

In seiner Studie wurden die Fehlerrückmeldungen der Mutter in Form von *negative feedback (clarification requests)*, *negative evidence* (Korrekturen) oder *adult move-ons* (Fortsetzen der Interaktion) dargeboten, die entsprechenden Reaktionen des Kindes wurden anhand der folgenden Kategorien unterteilt: (a) *Use Correct* (korrekte Verwendung der korrigierten Form), (b) *Persist-with Error* (Beibehalten der fehlerhaften Form) und (c) *Child Move-On* (Fortlauf der Interaktion) (ebd. 234). Einerseits wurde festgestellt, dass das Kind die korrigierte Form insbesondere nach negativem Feedback und negativer Evidenz verwendete, als Reaktion auf *adult move-ons* wurde dies nur sehr selten festgestellt (ebd. 235). Bezüglich des Beibehaltens der fehlerhaften Form konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den mütterlichen Fehlerrückmeldungen festgestellt werden, hierbei lieferte die Analyse ähnliche Ergebnisse in allen drei Kategorien (ebd. 240). Im Hinblick auf den Einsatz von *clarification requests* (negatives Feedback) ist noch anzumerken, dass diese als Reaktion auf fehlerfreie Äußerungen in manchen Fällen das Kind auch dazu bringen können, einen Fehler zu produzieren, jedoch merkt Saxton (ebd. 241f.) diesbezüglich an, dass die Anzahl an Selbstkorrekturen, die durch negatives Feedback als Reaktion auf

fehlerhafte Äußerungen ausgelöst werden, weitaus höher ist (siehe auch Bohannon & Stanowicz 1988). Da in dieser Studie jedoch ausschließlich morphologische Fehler untersucht wurden, können keine Aussagen in Bezug auf andere Fehlerarten formuliert werden.

Ähnliche Ergebnisse lieferten auch andere Studien, abschließend sei hier die Untersuchung von Farrar (1992) zu erwähnen, in welcher festgestellt wurde, dass Kinder korrigierte Formen, die durch Umformulierungen dargeboten werden, häufiger übernehmen, als jene, die als Teil anderer Reaktionen auftreten (Erweiterungen, Fragen).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder negative Evidenz und negatives Feedback unter bestimmten Umständen brauchen, um Sprache zu erwerben und Fehler loszuwerden, unabhängig von der Art der produzierten Fehler und dem Alter des Kindes (vgl. Chouinard & Clark 2003: 638; siehe auch Bohannon & Stanowicz 1988: 688). Im Hinblick auf die unterschiedlichen Korrekturformen, die von den erwachsenen GesprächspartnerInnen angeboten werden, scheinen insbesondere implizite Korrekturen vorteilhafte und unterstützende Fehlerrückmeldungen darzustellen, die sich positiv auf den kindlichen Spracherwerbsprozess auswirken (vgl. Ricart Brede 2011: 75).

4. Methode – Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel stelle ich das Forschungsdesign sowie den Forschungsverlauf meiner Arbeit dar und gebe einen kurzen Einblick in die Analyse der Daten, die im nächsten Kapitel 5 präsentiert werden.

4.1. ProbandInnen

Untersucht werden Spontansprachaufnahmen von zwölf (weiblichen) Kindergartenpädagoginnen⁷ in Interaktion mit sechs Kindern mit Deutsch als L1 (drei Buben, drei Mädchen) und sechs Kindern mit Türkisch als L1 und Deutsch als L2 (ebenfalls drei Buben und drei Mädchen) im Alter von 4;05.09 bis 4;11.05⁸. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, wur-

⁷ Wie bereits erwähnt, nehmen lediglich zwei männliche Pädagogen an der Studie teil.

⁸ Altersangaben sind genau in Jahren;Monaten.Tagen angeführt.

den die Aufnahmen im Rahmen des INPUT-Projekts erhoben, in welchem die Auswirkungen des Inputs der Hauptbezugspersonen (zu Hause und im Kindergarten) auf den Spracherwerb der monolingualen und zweisprachigen Kinder untersucht werden, wobei das Hauptaugenmerk auf dem Einfluss des sozioökonomischen Status (kurz SES) der Eltern liegt⁹. Insgesamt wurden im Projekt jeweils vier Aufnahmen im Kindergarten und zu Hause erhoben; meine Auswahl fiel auf die vierten Kindertagenaufnahmen der ausgewählten Kinder, da die zweisprachigen Kinder im Vergleich zu den monolingualen Kindern in den vorherigen Aufnahmen vereinzelt noch relativ wenig sprachliche Äußerungen produzieren, was auf die unterschiedlichen Kontaktmonate mit der Zweitsprache zurückzuführen ist.

Die Auswahl der ProbandInnen erfolgte neben Variablen wie L1/L2 und Geschlecht anhand des sozioökonomischen Status (*socioeconomic status; SES*) der Kinder bzw. der Eltern (entweder *high* oder *low socioeconomic status*, im Folgenden mit H-SES bzw. L-SES abgekürzt), um Verzerrungen zu vermeiden. Daraus ergibt sich eine Verteilung von jeweils zwei H-SES Kindern und einem L-SES Kind pro Gruppe. Die folgenden Tabellen stellen eine Übersicht der gewählten ProbandInnen dar (aus Anonymisierungsgründen wurden den Kindern Kürzel vergeben, die den angeführten Tabellen zu entnehmen sind).

Tabelle 1: ProbandInnen L1

		Monolingual Deutsch (L1)			
		Nr.	Name	Alter	SES
Buben	1	SIJ	4;11.05	H	
	2	MOH	4;08.23	H	
	3	PAS	4;09.28	L	
Mädchen	4	NIG	4;06.02	H	
	5	SOK	4;05.25	H	
	6	LAS	4;06.13	L	

⁹ Nähere Informationen über das Projekt: <http://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/projects/input/> sowie in Korecky-Kröll et al. (2015).

Tabelle 2: ProbandInnen L2

Zweisprachig (Türkisch L1, Deutsch L2)				
	Nr.	Name	Alter	SES
Buben	7	KAY	4;10.05	H
	8	ARS	4;06.24	H
	9	MOK	4;10.22	L
Mädchen	10	ELS	4;05.09	H
	11	LOD	4;08.15	H
	12	ESD	4;06.22	L

Der Altersunterschied zwischen dem ältesten (SIJ) und dem jüngsten (ELS) Kind liegt bei ca. sechs Monaten. Im Hinblick auf die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind zudem die bereits erwähnten Kontaktmonate noch erwähnenswert, im Durchschnitt beträgt die Kontaktzeit zwölf Monate, wobei der Schwankungsbereich hierbei zwischen einem und 24 Monaten liegt.

4.2. Datenerhebung

4.2.1. Aufnahmen

Die Aufnahmen wurden sowohl mit einer Videokamera als auch einem Audio-Aufnahmegerät erhoben, das sich in unmittelbarer Umgebung der Kindergartenpädagoginnen und dem jeweiligen Fokuskind befand. Die Kombination von Video- und Audio-Aufnahme ist insbesondere aufgrund der meist sehr lauten Hintergrundaktivitäten sowie der anderen anwesenden Kindern erforderlich, um sicherzustellen, welches der Kinder gerade spricht. Die Interaktionen zwischen den Pädagoginnen und den Kindern waren dabei natürlich (ungelenkt) und ohne jegliche Vorgabe von Seiten der Forscherinnen. Einzige Bedingung hierfür war, dass sich die Pädagoginnen innerhalb der aufgenommenen Zeit (ca. eine Stunde pro Aufnahme) dem Fokuskind verstärkt zuwenden sollen. Durch das freie Setting variieren die jeweiligen Aufnahmesituationen teilweise stark voneinander, beispielsweise gab es spracherzieherische Aktivitäten (Lesen von Büchern, etc.), Alltagssituationen (Frühstücken, etc.) oder Gruppenaktivitäten (Morgenkreis, Sesselkreis, etc.). Entsprechend unterschiedlich ist auch die Intensität der sprachlich-kommunikativen Zu-

wendung in den Aufnahmen, beispielsweise entstand beim Lesen von Büchern deutlich mehr Interaktion zwischen den Pädagoginnen und den Kindern, während in Gruppenaktivitäten weniger mit dem Fokuskind alleine gesprochen wird, sondern eher alle Kinder miteinbezogen oder angesprochen wurden (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 46).

Tabelle 3: Aufnahmesituation (L1)

Beschreibung der Aufnahmesituation (L1)				
	Nr.	Name	Situationen	Beschreibung
Buben	1	SIJ	Spiel	Im ersten Teil spielen die Pädagogin und SIJ gemeinsam ein Brettspiel mit Hasen.
			Buch anschauen	Im zweiten Teil besprechen die Pädagogin und SIJ ein Buch mit Dinosauriern.
	2	MOH	Bücher anschauen	Während der Aufnahme besprechen die Pädagogin und MOH gemeinsam zwei Bücher.
	3	PAS	Spiel	Die Pädagogin spielt gemeinsam mit PAS ein Schiebepuzzlespiel mit Tieren.
Mädchen	4	NIG	Spiel	Im ersten Teil spielt die Pädagogin mit NIG und einigen anderen Kindern ein sprachrelevantes Brettspiel mit Reimen.
			Frühstücken	Im zweiten Teil wird gefrühstückt, dabei wird viel frei gesprochen.
	5	SOK	Zeichnen	Das Fokuskind zeichnet zusammen mit einem anderen Kind, währenddessen wird ein Gespräch mit der Pädagogin geführt.
			Spiel	Die Pädagogin spielt zusammen mit SOK und zwei anderen Kindern das Kartenspiel UNO.
			Spiel	Im letzten Teil wird das Brettspiel „Lotti Karotti“ ebenfalls zusammen mit zwei anderen Kindern gespielt.
	6	LAS	Spiel	Die Pädagogin spielt gemeinsam mit LAS und einem anderen Kind ein Fingerspiel, es wird dabei viel gesungen und gereimt.
Buch anschauen			Im zweiten Teil schaut sich die Pädagogin mit dem Fokuskind und einem anderen Kind ein Buch über Gefühlszustände an.	
Spiel			Im letzten Teil wird ein freies Spiel mit Reimen gespielt, hier ist ebenfalls ein weiteres Kind anwesend.	

Tabelle 4: Aufnahmesituation (L2)

		Beschreibung der Aufnahmesituation (L2)			
		Nr.	Name	Situationen	Beschreibung
Buben	7	KAY	Bilder auf Karten beschreiben	Im ersten Teil werden gemeinsam Karten mit Bildern angeschaut, die von KAY in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen.	
			Sesselkreis	Im zweiten Teil findet ein Sesselkreis gemeinsame mit allen Kindern und Pädagoginnen statt.	
	8	ARS	Spiel	Die Pädagogin spielt zusammen mit ARS ein Brettspiel mit Schmetterlingen.	
			Buch anschauen	Danach schauen sich die Pädagogin und das Fokuskind gemeinsam ein Buch an und erzählen die Geschichte darin frei nach.	
			Spiel	Im letzten Teil baut ARS mit Bausteinen einen Bauernhof, dabei wird sehr viel frei gesprochen.	
	9	MOK	Spiel	Die Pädagogin spielt gemeinsam mit MOK ein Spiel mit Zahlen.	
			Spiel	Danach wird zusammen ein Puzzlespiel gespielt, wobei die Interaktion häufig von anderen Kindern unterbrochen wird.	
	Mädchen	10	ELS	Bilder auf Karten beschreiben	Im ersten Teil werden Bilder zu Gefühlen präsentiert, die von ELS geordnet und beschrieben werden.
				Spiel	Im zweiten Teil spielen die Pädagogin und das Fokuskind gemeinsam ein Bodenpuzzle.
11		LOD	Spiel	Die Pädagogin spielt gemeinsam mit LOD ein Spiel mit Blumen, im Hintergrund sind einige andere Kinder, auf die mehrmals Bezug genommen wird.	
			Spiel	Danach wird gemeinsam mit einem anderen Kind ein Spiel gespielt, bei dem verschiedene Formen gefühlt und benannt werden müssen.	
12		ESD	Experiment	Im ersten Teil führt die Pädagogin mit ESD und einigen anderen Kindern ein Experiment mit Wasserspannung vor, welches das Fokuskind danach selbst ausprobieren darf (gegen Ende des Experiments sind keine Kinder mehr da).	
			Zeichnen	Im zweiten Teil zeichnet die Pädagogin gemeinsam mit ESD einen Menschen.	

4.2.2. Probleme und Grenzen der Daten

An dieser Stelle ist ebenfalls eine kritische Auseinandersetzung mit den Daten anzuführen, die sich aufgrund der Situation im Kindergarten ergibt.

Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich die Aufnahmesituationen stark voneinander, was auch die im vorherigen Kapitel angeführten Tabellen 3 und 4 verdeutlichen. Dies führt unweigerlich zu Unterschieden in den sprachlichen Handlungen der Pädagoginnen (und auch der Kinder), besonders dann, wenn neben dem Fokuskind viele weitere Kinder anwesend sind. In Situationen, in denen sich die Pädagogin ausschließlich mit dem Fokuskind beschäftigt, kann angenommen werden, dass auch eine höhere Anzahl an Äußerungen an das Fokuskind gerichtet wird, was einen Vergleich der Daten erschwert. Im Hinblick auf die Reaktionen der Pädagoginnen ist insbesondere das Ignorieren der kindlichen Äußerungen erwähnenswert, da dies möglicherweise in Settings, in denen die Pädagogin mit dem Fokuskind alleine ist, weniger häufig zu beobachten ist als in Settings, in denen mehrere Kinder anwesend sind.

Ein weiterer Faktor, der das Verhalten der Pädagoginnen beeinflussen kann, stellt die Aufnahmesituation an sich dar, da den Pädagoginnen bewusst ist, dass sie beobachtet bzw. aufgezeichnet werden. Inwiefern das aufgezeichnete Verhalten nun tatsächlich dem „natürlichen“ Verhalten der Pädagoginnen im Kindergartenalltag entspricht, kann leider nicht beantwortet werden, darf jedoch im Hinblick auf die Auswertung und den Vergleich der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden.

4.3. Transkription und Kodierung

Die Aufbereitung sowie die Auswertung der Daten erfolgt mit Hilfe von CHILDES¹⁰, einem computerbasierten Werkzeug für die Transkription, Kodierung und Analyse sprachlicher Daten (vgl. MacWhinney 2015a: 8). Aus jeder Aufnahme wurden 30 Minuten mit mög-

¹⁰ CHILDES (Child Language Data Exchange System).

lichst reichhaltiger sprachlicher Interaktion ausgewählt, im CHAT-Format¹¹ transkribiert und mit dem Programm CLAN¹² kodiert (vgl. Korecky-Kröll et al. 2015: 6).

Für die Transkription sind einige Konventionen zu beachten, um die Daten später mit CLAN auswerten zu können¹³. Das Transkript besteht aus drei Arten von Zeilen: den ersten Teil bilden die Überschriftenzeilen (*file headers*), die mit dem Symbol @ gekennzeichnet sind, beispielsweise @Begin, @End, @Participants, etc. Der zweite und größte Teil besteht aus den Hauptzeilen (*main tiers*), die durch * und eine dreilettrige Namensabkürzung (z.B.: *KG1, *CHI, *CHO) markiert werden, in dem die eigentliche Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen verschriftet wird. Folgende Personenbezeichnungen kommen in den für meine Untersuchung relevanten Transkripten vor:

- ***KG1**: Kindergartenpädagogin (Hauptbezugsperson im Kindergarten), die sich im Untersuchungssetting mit dem Fokuskind beschäftigt
- ***KG2**: Kindergartenpädagogin, die nicht die Hauptbezugsperson darstellt und nur vereinzelt in den Settings vorkommt
- ***CHI**: *Child*: Fokuskind (trotz Kürzelzuweisung der zwölf Fokus Kinder wird in den Transkripten und auch in den angeführten Beispielen durchgehend das Kürzel *CHI* verwendet)
- ***CHO**: *Other Child*: alle anderen anwesenden Kinder im Kindergarten
- ***EXP**: *Experimenter*: die Forscherin, die das Setting aufzeichnet und untersucht

Für die Auswertung der Daten und die spätere Analyse wurden von Viktoria Templ und Maria Weichselbaum (2015) Zusatzkodierungen eingeführt, die für alle folgenden Transkripte des INPUT-Projekts übernommen wurden und auch Teil der von mir gewählten Aufnahmen bzw. Transkripte sind. Hierbei wurden alle Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen in den *main tiers* hinsichtlich des Adressaten / der Adressatin zusätzlich markiert, um eine Vergleichbarkeit der Daten gewährleisten zu können (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 49ff.):

¹¹ CHAT (Codes for the Human Analysis and Transcripts), verfügbar unter: <http://childes.psy.cmu.edu/>.

¹² CLAN (Computerized Language Analysis).

¹³ Siehe hierzu Kapitel 4.5.1 Quantitative Analyse.

- [=! zu CHI]:** Äußerungen, die ausschließlich an das Fokuskind gerichtet werden
- [=! zu CHOm]:** Äußerungen, die ausschließlich an **ein** männliches Kind gerichtet werden
- [=! zu CHOf]:** Äußerungen, die ausschließlich an **ein** weibliches Kind gerichtet werden
- [=! an alle]:** Äußerungen, die an mehrere Kinder gerichtet werden, das Fokuskind eingeschlossen

Obwohl eine genaue Unterscheidung hinsichtlich des Geschlechts der anderen anwesenden Kinder für meine Untersuchung nicht relevant ist, erwies sich die Zusatzkodierung in Bezug auf die Reaktionen seitens der Pädagoginnen in sehr vielen Fällen als äußerst hilfreich, insbesondere dann, wenn mehrere Kinder während des Settings anwesend waren. Dadurch konnte eine genaue Zuweisung der an das Fokuskind gerichteten Reaktionen getroffen werden, ohne eine Fehlinterpretation der Daten befürchten zu müssen.

Den letzten Teil des Transkripts bilden die Nebenzeilen (*dependent tiers*), gekennzeichnet durch das Symbol % beschreiben sie etwaige Hintergrund- oder Kontextangaben genauer (z.B. %com, %act, %mor, etc.) (vgl. Laaha & Korecky-Kröll 2009: 4f.).

Bei der Transkription im CHAT-Format einige Regeln zu beachten, damit die Daten vom Programm richtig gelesen und später kodiert und analysiert werden können. Beispielsweise wird (mit Ausnahme von Eigennamen) alles in Kleinbuchstaben verschriftet, Umlaute werden umschrieben („ä, ü, ö“ zu „ae, ue, oe“) und aus „ß“ wird „ss“. Des Weiteren werden Pausen mit # markiert; xxx bedeutet, dass die Äußerung komplett unverständlich war, ein in eckige Klammern gesetztes Fragezeichen [?] kennzeichnet undeutliche Äußerungen, die nur teilweise verstanden wurden. Äußerungen, die nach der Interpunktion mit [+ ads] gekennzeichnet werden, sind jene, die an Erwachsene (andere BetreuerInnen, Forscherinnen) gerichtet werden (*adult-directed speech*). Andere Satzzeichen, die häufig in den Transkripten zu finden sind, sind beispielsweise +/ oder +//, die entweder Unterbrechungen durch einen anderen Sprecher (+/) oder Eigenunterbrechungen (+//) markieren; +< wird verwendet, wenn zwei oder mehrere Personen gleichzeitig sprechen und sich die Äußerungen (teilweise oder ganz) überschneiden. Des Weiteren ist es wichtig zu be-

achten, dass nach jeder Äußerung zuerst ein Abstand und erst dann ein Interpunktionszeichen gesetzt wird, „.“ steht hier für einen normalen Aussagesatz, „?“ für eine Frage und „!“ wenn es ein Ausruf war (ebd. 5). Die genaue Interpunktion ist vor allem in Bezug auf die unterschiedliche Reaktionsklassifizierung notwendig, da Fragen eine besondere Form von Reaktion darstellen.

Für die spätere Kodierung und Analyse ist es außerdem wichtig, alles, das nicht im morphosyntaktischen Lexikon steht, mit Hilfe von [:] und der jeweiligen Form zu standardisieren. In den Daten der vorliegenden Arbeit kamen vor allem einige reduzierte umgangssprachliche Formen vor, wie beispielsweise die gekürzte Form „*erkläers*“, welche zu [: *erkläer es*] standardisiert werden muss. Eine weitere Form der Standardisierung wird durch das Einfügen von () und der jeweiligen getilgten Form markiert, wie beispielsweise die Tilgung von „*e*“ in „*legen*“ (eigentlich als „*legn*“ realisiert), dies kann aber durch die Standardisierung zu „*leg(e)n*“ von CLAN gelesen und der jeweiligen Form im Lexikon zugewiesen werden (ebd. 5).

Eine für meine Analyse besonders wichtige Markierung stellen die Markierungen von Fehlern dar, wobei zwischen morphologischen (@m) und morphosyntaktischen ([*]) Fehlermarkierungen unterschieden wird (vgl. MacWhinney 2015a: 104f.). Morphologische Fehler weisen eine inkorrekte morphologische Form auf, wie beispielsweise bei Pluralformulierungen wie *buesse@m*. Morphosyntaktische Fehler haben zwar eine korrekte grammatische Form, werden aber im falschen Kontext verwendet:

Beispiel_SOK (L1_Mädchen)

- (4) *KG1: was hast du gezeichnet [=! zu CHI] ?
CHI: ein [] spitz(e)n hut .
*KG1: einen spitz(e)n hut [=! zu CHI] ?

Die Markierung des Fehlers erfolgt direkt nach der jeweiligen fehlerhaften Form (ein [*]), es darf aber ebenso wie bei morphologischen Fehlern keine Standardisierung vorgenommen werden.

Das Problematische an manchen Fehlern ist, dass nicht immer eindeutig bestimmt werden kann, ob tatsächlich ein Fehler vorliegt oder ob es sich beispielsweise lediglich um eine kinderspezifische Form (@c), phonologische Fragmente (einzelne Laute oder nicht fertig gesprochene Wörter, die durch & markiert werden) oder phonologisch abweichende Formen (@g) handelt. Ein Beispiel für ein in CHAT-Format angefertigtes Transkript ist im Anhang der Arbeit zu finden.

Da die Transkripte im Rahmen des INPUT-Projekts bereits fertig verschriftet, kontrolliert und kodiert wurden, konnten diese direkt für meine Analyse übernommen werden. Um die Korrektheit der Daten zu gewährleisten, wurde trotzdem eine weitere Hörkontrolle aller Aufnahmen durchgeführt. Abgesehen vom Zeitaufwand, stellte die Aufbereitung der Daten keinerlei Probleme dar.

4.4. Hypothesen

Die Frage, inwiefern sich die Reaktionen auf fehlerhafte (deutschsprachige) kindliche Äußerungen durch Kindergartenpädagoginnen im Hinblick auf die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder unterscheiden, soll anhand der folgenden Hypothesen getestet werden, die sich aufgrund der thematischen Auseinandersetzung im theoretischen Teil ergeben.

H1 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hören von den Pädagoginnen mehr Input als Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

H1.1 An einsprachige Kinder werden längere Äußerungsbeiträge gerichtet als an zweisprachige Kinder.

H2 Kinder mit Deutsch als Erstsprache produzieren mehr Äußerungen als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.

H2.1 Einsprachige Kinder produzieren längere Äußerungsbeiträge als zweisprachige Kinder.

H3 Es treten im Allgemeinen häufiger konversationsbezogene als metadiskursive Reaktionen auf kindliche Äußerungen auf.

H3.1 Auf fehlerhafte Äußerungen wird eher metadiskursiv reagiert.

H4 Auf unterschiedliche Fehler wird unterschiedlich reagiert.

H4.1 Semantische Fehler werden häufiger als syntaktische oder morphologische aufgegriffen.

H5 Es erfolgen eher implizite als explizite Korrekturen auf fehlerhafte Äußerungen.

H5.1 Äußerungen, die nur einen Fehler beinhalten, werden häufiger korrigiert als Äußerungen, die mehrere Fehler beinhalten.

H6 Kinder reagieren auf Korrekturen der Pädagoginnen in den meisten Fällen nicht, sondern setzen die Interaktion einfach fort.

4.5. Datenanalyse

4.5.1. Quantitative Analyse

Der erste Teil meiner Analyse erfolgt quantitativ, die notwendigen Schritte hierfür werden im Folgenden genauer erläutert. Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, wird die quantitative Datenanalyse mit Hilfe von CLAN durchgeführt. Das Programm bietet verschiedene Möglichkeiten, kodierte Daten auszuwerten, für die vorliegende Arbeit wird jedoch nur das Analyseprogramm MLU (Mean Length of Utterance) herangezogen, mit welchem die Anzahl der Äußerungen der GesprächsteilnehmerInnen sowie die durchschnittliche Länge dieser Äußerungen in Morphemen (MLUm) berechnet werden kann (vgl. MacWhinney 2015b: 124).

Für Hypothese 1 wird beispielsweise die Gesamtanzahl der Äußerungen der Pädagoginnen sowie die durchschnittliche Länge dieser Äußerungen berechnet, wofür folgender Befehl benötigt wird:

```
m lu +t*KG1 filename.mor.longtr.cex14
```

¹⁴ Der Begriff „*filename*“ wurde hier als Platzhalter für den entsprechenden Dateinamen gewählt.

Der Output diese Befehls liefert dann die entsprechende Anzahl der Äußerungen (*number of utterances*) sowie die durchschnittliche Länge der Äußerungen in Morphemen (*ratio of morphemes over utterances*) (ebd. 22f.).

Dieser Befehl wird ebenso für die Bearbeitung von Hypothese 2 benötigt, wobei hier die Äußerungsanzahl der Kinder im Fokus des Interesses liegt und der Befehl entsprechend angepasst werden muss (+t*CHI).

Da die quantitative Analyse nur einen kleinen Teil meiner Analyse darstellt, soll hier nicht weiter auf die zahlreichen Möglichkeiten der Datenanalyse von CHILDES eingegangen werden, hierfür verweise ich auf das umfangreiche CHILDES-Manual¹⁵.

4.5.2. Qualitative Analyse

Den größten Teil der Analyse stellt die qualitative Auswertung dar. Hierfür wurden die in Kapitel 2 und 3 erläuterten Reaktions- und Fehlerklassifizierungen herangezogen und den entsprechenden Äußerungen als *Codes* zugewiesen, wobei lediglich die Äußerungen des Fokuskindes (CHI) und die Äußerungen der Pädagoginnen (KG1) an das jeweilige Fokuskind untersucht wurden. Non-verbale Handlungen wie Nicken oder Kopfschütteln wurden nicht in die Analyse miteinbezogen, da der Fokus ausschließlich auf verbalen (sprachlichen) Handlungen liegen soll. Zudem wäre eine entsprechende Kategorisierung von Reaktionen auf nonverbale Äußerungen nicht möglich, da kein direkter Zugriff der kindlichen Äußerung stattfindet.

Code 1: Reaktion

Der Code „Reaktion“ wurde an Äußerungen der Pädagoginnen vergeben, die unmittelbar auf die Äußerung (sowohl fehlerhaft als auch fehlerfrei) der Fokuskinder folgen. In einigen Fällen wird hierbei nicht nur die erste direkt darauffolgende Äußerung gezählt, sondern je nach Kontext beispielsweise auch die zwei oder drei darauffolgenden Äußerungen.

¹⁵ Verfügbar unter: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf>

In Anlehnung an Kilani-Schoch et al. (2009) werden die Reaktionen für die qualitative Auswertung ebenfalls in metadiskursive und konversationsbezogene Reaktionen unterteilt. Des Weiteren wurde die Kategorie „Keine Reaktion/Ignorieren“ in die Analyse aufgenommen, um kindliche Äußerungen zusammenzufassen, auf die von Seiten der Pädagoginnen nicht reagiert wird bzw. die ignoriert werden (Ricart Brede: 2011).

A. Metadiskursive Reaktionen

Metadiskursive Reaktionen nehmen Bezug auf die Form der Äußerung und haben meist eine Unterbrechung der Kommunikation zur Folge. Dadurch wird dem Kind signalisiert, dass ein kommunikatives Problem vorliegt.

Solche Reaktionen können in Form von *Wiederholungen*, *Erweiterungen*, *Umformulierungen* oder *Fragen* (allgemein) auftreten (vgl. Kilani-Schoch et al. 2009: 222ff.).

a) Wiederholungen

Wiederholungen kommen entweder in Form von Echo-Wiederholungen oder Wiederholung eines einzelnen Wortes der Äußerung vor.

Beispiel_ELS (L2_Mädchen)

- (5) *CHI: eklich@g [: eklig] .
*KG1: eklig [=! zu CHI] .

b) Erweiterungen

Wird die Äußerung des Kindes morphologisch oder syntaktisch ergänzt, liegt eine Erweiterung vor.

Beispiel_ESD (L2_Mädchen)

- (6) *CHI: +< fuesse .
*KG1: die fuesse [=! zu CHI] .

c) Umformulierungen

Die kindliche Äußerung wird durch die Kindergartenpädagogin auf Basis des vermuteten Inhalts umformuliert.

Beispiel_SIJ (L1_Bub)

- (7) *CHI: < und > [?] gleich viel !
*KG1: gleichstand [=! zu CHI] !

d) Allgemeine Fragen

Fragen in metadiskursiven Settings sind (allgemeine) Klärungsfragen (*clarification requests* nach Saxton 2000), wenn die vom Kind produzierte Äußerung nicht richtig verstanden oder überhört wurde.

Beispiel_PAS (L1_Bub)

- (8) *CHI: ## ich nehm(e) zuerst die karte .
*KG1: hm [=! zu CHI] ?

B. Konversationsbezogene Reaktionen

Konversationsbezogene Reaktionen beziehen sich auf den Inhalt der Äußerung und können ebenso wie metadiskursive Reaktionen in Form von *Wiederholungen*, *Erweiterungen*, *Umformulierungen* und *Fragen* (referentiell) vorkommen, des Weiteren fallen auch Reaktionen wie *Fortsetzungen* und *Back-Channels* in diese Kategorie. Diese Art von Reaktionen signalisieren in der Regel einen Fortlauf der Interaktion (ebd. 223).

a) Wiederholungen

Konversationsbezogene Wiederholungen entsprechen ebenso wie metadiskursive Wiederholungen Echo-Wiederholungen.

Beispiel_SOK (L1_Mädchen)

- (9) *CHI: und der Kenan vierter !
*KG1: und der Kenan vierter [=! an alle] .

b) Erweiterungen

In Erweiterungen sind Teile der kindlichen Äußerung zu finden, die in einen längeren Beitrag integriert werden.

Beispiel_ARS (L2_Bub)

- (10) *CHI: < tiere haben > [//] tiere koennen weglaufen .
*KG1: ja [=! zu CHI] .
*KG1: wenn kein zaun da is(t) koennt(e)n sie weglauf(e)n [=! zu CHI] .

c) Umformulierungen

Umformulierungen liegen vor, wenn der Inhalt der kindlichen Äußerung durch die Pädagogin sinngemäß mit anderen Worten wiedergegeben wird.

Beispiel_MOH (L1_Bub)

- (11) *CHI: ja und [/] und malt jetzt(t) ein bild mit der roten farbe .
*KG1: +< ja jetzt(t) hats [: hat sie] ein bild gemalt [=! zu CHI] .

d) Referenzfragen

Referenzfragen beziehen sich auf den Inhalt der kindlichen Äußerung. In vielen Fällen beinhalten Referenzfragen beispielsweise auch Erweiterungen und Umformulierungen, sofern die Äußerung jedoch interrogativ formuliert wird, fällt diese unter die Kategorie *Frage*. Das folgende Beispiel veranschaulicht eine Erweiterung in Form einer Frage:

Beispiel_NIG (L1_Mädchen)

- (12) *CHI: aber zu nud(e)ln .
*KG1: zu nud(e)ln magst du kaese [=! zu CHI] ?

e) Fortsetzungen

Die Antwort der Pädagogin bezieht sich inhaltlich auf die Äußerung des Kindes und baut darauf auf.

Beispiel_KAY (L2_Bub)

- (13) *CHI: # unterleiberl .
*KG1: genau das zieht er zuerst an [=! zu CHI] .

f) Back-Channels

Back-Channels treten in Form von Rückmeldesignalen („mhm“, „hm“, „ja“, „genau“, etc.) auf.

Beispiel_LOD (L2_Mädchen)

- (14) *CHI: eins zwei .
*KG1: mhm [=! zu CHI] .

C. Keine Reaktion/Ignorieren

Die Kategorie „Keine Reaktion/Ignorieren“ ergibt sich anhand der fehlenden Reaktion auf eine kindliche Äußerung von Seiten der Pädagogin, wobei in vielen Fällen nicht geklärt werden kann, ob dies bewusst oder unbewusst geschieht. Diese nicht vorhandene Reaktion kommt häufig in Settings vor, in denen viele andere Kinder anwesend sind und die Äußerung der Fokuskinder beispielsweise von der Pädagogin überhört wird oder die Pädagogin mit anderen anwesenden Kindern spricht.

Beispiel_MOK (L2_Bub)

- (15) *CHI: +< Astrid [?] .
*KG1: wer isn [: ist denn] noch drauss(e)n [=! zu CHOf] ?

Beispiel_ESD (L2_Mädchen)

- (16) *CHI: < ich will > [/] ich will meine +...
*EX1: 0 [=! niest] .
*KG1: g(e)sundheit ! [+ ads]¹⁶

Beispiel_SOK (L1_Mädchen)

- (17) *CHI: unsere hasen streit(e)n .
*CHO: +< Simone xxx .
*CHI: +< weg(e)n der karotte .
*CHO: +< xxx .
%com: KG1 unterhält sich im Hintergrund mit einem anderen Kind .

Der Code wurde ebenfalls vergeben, wenn eine längere Pause (markiert durch #) zwischen der Äußerung des Fokuskindes und der Pädagogin liegt, da hierbei häufig ein neues Thema eingeleitet wird.

Beispiel_MOK (L2_Bub)

- (18) *CHI: ### eins [=! leise] .
*KG1: ### wie viel is(t) das [=! zu CHI] ?

Die Einteilung der Äußerungen in metadiskursive und konversationsbezogene Reaktionen stellte in einigen Fällen eine Herausforderung dar, konnte aber durchwegs zufriedenstellend gelöst werden. Obwohl in der Auswertung der allgemeinen Reaktionen nicht aus-

¹⁶ Die Markierung [+ ads] zeigt an, dass die Äußerung an die anwesende Forscherin (EX1) gerichtet ist.

schließlich die erste Äußerung der Pädagogin, die auf die Reaktion des Kindes folgte, ausgewertet wurde, wurden häufig Reaktionen zugunsten anderer darauffolgender Reaktionen ignoriert, um eine Vergleichbarkeit der Daten gewährleisten zu können. Die folgenden Beispiele veranschaulichen dies:

Beispiel_SIJ (L1_Bub)

- (19) *CHI: und dann bin ich hier .
*CHI: so [?] .
*KG1: was drei [=! zu CHI] ? (Frage)
*KG1: nein eins zwei drei vier fuenf [=! zu CHI] . Fortsetzung

Obwohl in Beispiel 19 eine Frage enthalten ist, wird die gesamte Reaktion der Pädagogin als *Fortsetzung* behandelt, da die Pädagogin SIJ den Turn nicht abgibt, sondern die Interaktion selbst fortsetzt.

Beispiel_LAS (L1_Mädchen)

- (20) *CHI: der is(t) froehlich .
*KG1: ja [=! zu CHI] . (Back-Channel)
*KG1: der is(t) ganz ganz gluecklich der fisch [=! zu CHI] . Fortsetzung

Die erste Reaktion der Pädagogin stellt hierbei ein *Back-Channel-Signal* dar, wird aber, ebenso wie in Beispiel 19, zugunsten der direkt darauffolgenden Reaktion ignoriert und ebenfalls als *Fortsetzung* behandelt.

Code 2: Fehlerreaktion

Die Analyse und Kategorisierung der kindlichen Fehler wurde zusammen mit der darauffolgenden Reaktion vorgenommen, weswegen beide Auswertungen unter diesem Code zusammengefasst werden. Im ersten Schritt wurden die fehlerhaften Äußerungen entsprechenden Fehlercodes zugewiesen, danach wurde zwischen metadiskursiven und konversationsbezogenen Reaktionen der Pädagoginnen unterschieden (siehe Code 1) und anschließend die entsprechende Form der Korrektur klassifiziert. Wenn keine Korrektur vorgenommen wurde, wurde diese Reaktion der Kategorie „Keine Reaktion/Ignorieren des Fehlers“ zugewiesen. Löst eine fehlerhafte Äußerung eine unmittelbare Selbstkorrektur beim Kind aus, wird diese nicht als fehlerhaft gewertet, da von Seiten der Pädagoginnen kein Anlass mehr zur Korrektur oder Rückmeldung besteht (Ricart Brede 2011).

Aufgrund der geringen Anzahl an metadiskursiven Fragen, die im Sinne Saxtons (2000) als negatives Feedback bezeichnet werden, wird in der Analyse nicht weiter darauf eingegangen. Ebenso verhält es sich mit der Einteilung in implizites/explicit Feedback nach Ricart Brede (2011: 69), da nur ein Fall von explicit Feedback in Kombination mit einer Korrektur gefunden wurde (siehe Beispiel 24 weiter unten).

A. Fehlerklassifizierung

Die Klassifizierung der Fehler erfolgte nach reifer Überlegung in Anlehnung an Chouinard und Clark (2003) sowie Ricart Brede (2011) anhand der Einteilung in *morphologische, syntaktische* und *lexikalische/semantische Fehler*, da sich aufgrund der Datenmenge unzählige Subkategorien ergeben hätten, die zu kaum vergleichbaren Ergebnissen geführt hätten. *Morphologische Fehler* treten beispielsweise in Form von Pluralfehlern (z.B. „Büch@m“ statt „Bücher“; SIJ) oder Kongruenzfehlern (z.B. „das [*] Kopf“ statt „der Kopf“; KAY) auf, bei *syntaktischen Fehlern* können entweder Schwierigkeiten in der Satzstellung (z.B. „das [*] ich weiß“ statt „das weiß ich“; LOD) auftreten oder Wörter ausgelassen (z.B. „ich will [*] anderes Blatt“ statt „ich will ein anderes Blatt“; ESD) sowie überflüssige Wörter hinzugefügt werden (z.B. „ich das [*] glaube das“ statt „ich glaube das“; MOK), bei *lexikalischen/semantischen Fehlern* werden grammatikalisch richtige Wörter im falschen Kontext verwendet (z.B. „rosa“ statt „rot“; MOK).

Auf die Untersuchung phonologischer Fehler wurde ganz verzichtet, da die Aufnahmen nicht phonologisch transkribiert wurden und nur eindeutig hörbare Abweichungen des Lautsystems als solche identifiziert werden können.

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass Reaktionen auf Äußerungen, die mehr als einen Fehler beinhalten, als Reaktionen auf ebenso viele Fehler gezählt werden:

Beispiel_ARS (L2_Bub)

- (21) *CHI: &br # Bruno Baer gib@m ihn [*] die blume [*] in [*] mund .
[= Bruno Baer gibt ihr die brombeere in den mund]
*KG1: die **brombeere** [=! zu CHI] .

Obwohl sich die Reaktion der Pädagogin (*Umformulierung*) auf die fehlerhafte Äußerung genau genommen nur auf den lexikalischen Fehler („blume“) bezieht, wird diese Reaktion ebenfalls als Reaktion auf die anderen Fehler gewertet.

B. Korrektur

Im Hinblick auf die entsprechende Korrektur wird in der Analyse zwischen expliziter (direkter) und impliziter (indirekter) Korrektur als Teil einer metadiskursiven oder konversationsbezogenen Reaktion unterschieden, die in Form von Umformulierungen, Erweiterungen oder Fragen auftritt (vgl. Kilani-Schoch et al. 2009: 223f.).

a) implizite Korrektur

Bei einer impliziten Korrektur wird die fehlerhafte Äußerung des Kindes indirekt korrigiert, ohne dass das Kind darauf hingewiesen wird.

Beispiel_LOD (L2_Mädchen)

- (22) *KG1: was hast du zu hause gemacht wie du jetzt krank warst [=! zu CHI] ?
*CHI: spielt@m .
*KG1: **gespielt** [=! zu CHI] . *Umformulierung (implizite Korrektur)*

Der morphologische Fehler von LOD wird implizit durch eine Umformulierung korrigiert. Die Reaktion wird als metadiskursiv klassifiziert, da dem Kind signalisiert wird, dass ein kommunikatives Problem aufgetreten ist.

Obwohl Korrekturen in den meisten Fällen Teil metadiskursiver Reaktionen sind, können diese ebenso in Form von konversationsbezogenen Reaktionen auftreten:

Beispiel_PAS (L1_Bub)

- (23) *CHI: wie viel hamma [: haben wir] ?
*KG1: weiss ich nicht [=! zu CHI] .
CHI: +< wer gewonnen hat [] ?
[= wer hat gewonnen]
*KG1: **wer mehr hat von uns beid(e)n hat dann gewonnen** [=! zu CHI] . *Erweiterung (implizite Korrektur)*
*CHI: eins .
*CHI: zwei .

Die Pädagogin korrigiert die fehlerhafte Äußerung von PAS in Form einer Erweiterung implizit, die Interaktion wird aber nicht unterbrochen, da CHI sofort mit dem Zählen der Kärtchen beginnt, um herauszufinden, wer das Spiel gewonnen hat.

b) explizite Korrektur

Durch explizite Korrektur wird das Kind direkt auf den zuvor produzierten sprachlichen Fehler hingewiesen, der anschließend korrigiert wird.

Beispiel_SIJ (L1_Bub)

- (24) *CHI: # aja aeh die libelle die im [*] wasser [*] gefällt@m is(t) .
%com: CHI versucht zu sagen, dass die Libelle fossilisiert ist.
*KG1: mhm [=! zu CHI] .
*KG1: **das is(t) stein** [=! zu CHI] +//. Umformulierung (explizite Korrektur)
*KG1: **nicht wasser** [=! zu CHI] .

Die Pädagogin korrigiert den semantischen Fehler von SIJ in Form einer Umformulierung explizit, indem sie ihn darauf hinweist, dass es sich hierbei um Stein und nicht um Wasser handelt (gemeint ist die Fossilisation einer Libelle). Die Reaktion kann in diesem Fall als metadiskursive Reaktion gewertet werden, da eine Unterbrechung der Interaktion stattfindet. Durch den expliziten Hinweis darauf, dass es sich hierbei nicht um Wasser handelt, kann dieses Beispiel auch als eine Kombination aus explizitem Feedback und einer Korrektur gesehen werden (Ricart Brede 2011: 69).

C. Keine Reaktion/Ignorieren des Fehlers

In diese Kategorie fallen ebenso wie in die Kategorie „Keine Reaktion/Ignorieren“ des Codes 1 fehlende Reaktionen auf kindliche Äußerungen, mit dem Unterschied, dass hierbei auf die jeweilige Fehlerklassifizierung geachtet wird, um in Bezug auf die aufgestellten Hypothesen genaue Rückschlüsse ziehen zu können.

Beispiel_ESD (L2_Mädchen)

- (25) *CHI: ich will meine lock(e)n auch farbe [*] machen aber +/.
[= ich will meine locken auch bunt machen (?)]
*KG1: +< ja < ich brauch(e) > [/] ich brauch(e) jetzt(t) eine haarspange fuer meinen [=! zu CHI] .
%com: CHI und KG1 malen je ein eigenes Bild; KG1 ist so vertieft in ihr Bild, dass sie die Äußerung von CHI überhört.

Beispiel_PAS (L1_Bub)

- (26) *CHI: ## ah [?] der [*] letzte glas .
[= das letzte glas]
*KG1: ### so [=! zu CHI] .
%com: KG1 wischt Wasser vom Tisch, dass CHI zuvor verschüttet hat; die Äußerung „so“ bezieht sich auf die Beendigung dieser Tätigkeit.

Die Einteilung in fehlerhafte und nicht-fehlerhafte Äußerungen stellte ebenso wie die Kategorisierung zwischen metadiskursiven und konversationsbezogenen Reaktionen in einigen Fällen ein Problem dar, insbesondere dann, wenn die Äußerungen der Kinder nicht eindeutig hörbar sind und somit nicht genau beurteilt werden kann, ob hier tatsächlich ein Fehler vorliegt oder nicht. In den meisten Fällen wurden solche zweifelhaften oder ambigen Äußerungen als allgemeine Reaktionen behandelt, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen, wie das nächste Beispiel veranschaulicht:

Beispiel_MOH (L1_Bub)

- (27) *CHI: tomat(e)n !
*KG1: oder aepf(e)| [=! zu CHI] .
*KG1: des [: das] is(t) jetz(t) die frage [=! zu CHI] .
*KG1: weil hier liegt nur obst [=! zu CHI] .
%com: CHI und KG1 sehen sich gemeinsam ein Buch an und besprechen, was darauf zu sehen ist.

Da aus dem Kontext nicht eindeutig erschlossen werden kann, ob in dem Buch Tomaten oder Äpfel abgebildet sind, wird die vermeintliche Korrektur der Pädagogin als „normale“ Reaktion gewertet.

Code 3: Kindliche Reaktion auf Korrektur

Die Einteilung der kindlichen Reaktionen auf die entsprechenden Korrekturen durch die Kindergartenpädagoginnen wurde in Anlehnung an Chouinard und Clark (2003) und Saxton (2000) anhand der nachstehenden Kategorien vorgenommen.

A. Beibehalten der fehlerhaften Form

Bei Äußerungen dieser Kategorie behält das Kind die bereits zuvor geäußerte fehlerhafte Form bei, obwohl bereits eine Korrektur durch die Pädagogin vorgenommen wurde.

Beispiel_MOK (L2_Bub)

- (28) *CHI: # das [*] schildkroete tut aber [*] .
*KG1: was macht die schildkroete da [=! zu CHI] ? *implizite Korrektur*
*CHI: **aber das [*] schildkroete tut [*]**. *Beibehalten*

B. Übernahme der korrigierten Form

Dieser Code wird vergeben, wenn das Kind die entsprechende korrigierte Form der Pädagogin übernimmt.

Beispiel_PAS (L1_Bub)

- (29) *CHI: # neun +/.
*KG1: dann kommt [=! zu CHI] +...
CHI: ++ # acht [] +/.
%com: *CHI zählt rückwärts.*
*KG1: zehn [=! zu CHI] +... *implizite Korrektur*
*CHI: **# zehn +//**. [+ imi] *Übernahme*

C. Wiederholung neuer Information

Im Gegensatz zur vorherigen Kategorie wird hierbei nur ein Teil der korrigierten Form aufgegriffen und beispielsweise in Form einer verständnissichernden Frage verwendet.

Beispiel_MOH (L1_Bub)

- (30) *KG1: und dann kann sie [=! zu CHI] ?
%com: *gemeint ist die Spinne.*
CHI: einzieh(e)n [] .
*KG1: rundherumweben [=! zu CHI] . *implizite Korrektur*
*CHI: **weben ?** *Wiederholung neuer Info*
*CHI: **was is(t) weben ?**

D. Hinnahme/keine Reaktion

Findet keine Reaktion auf eine Korrektur statt, so kann davon ausgegangen werden, dass das Kind die Korrektur als solche hinnimmt und die Interaktion fortführt.

Beispiel_NIG (L1_Mädchen)

- (31) *CHI: geschwimmt@m .
*KG1: dann haett(e)n sie nur mehr schwimmen *implizite Korrektur*
koennen genau [=! zu CHI] .
*CHI: **un(d) nicht mehr geh(e)n** . *Hinnahme/keine Reaktion*
*KG1: ja [=! zu CHI] .

5. Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Untersuchung der aufgestellten Hypothesen anhand der Analysekriterien des vorherigen Abschnittes.

H1 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hören von den Pädagoginnen mehr Input als Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

H1.1 An einsprachige Kinder werden längere Äußerungsbeiträge gerichtet als an zweisprachige Kinder.

Tabelle 5: Input der KG (L1)

INPUT der KG (L1_Kinder): Anzahl der Äußerungen			
SIJ	612	NIG	561
MOH	605	SOK	417
PAS	758	LAS	602
Gesamt L1_Buben	1975	Gesamt L1_Mädchen	1580
Gesamt L1_Kinder	3555		

Tabelle 6: Input der KG (L2)

INPUT der KG (L2_Kinder): Anzahl der Äußerungen			
KAY	477	ELS	582
ARS	346	LOD	550
MOK	532	ESD	733
Gesamt L2_Buben	1355	Gesamt L2_Mädchen	1865
Gesamt L2_Kinder	3220		

Im direkten Vergleich der Gesamtwerte der beiden Tabellen kann die Hypothese auf Basis des untersuchten Korpus nicht bestätigt werden, da an Kinder mit Deutsch als Erstsprache signifikant mehr Äußerungen gerichtet werden als an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Die Gesamtanzahl der Äußerungen, die an L1-Kinder gerichtet werden, liegt bei 3555

Äußerungen, an L2-Kinder werden rund 300 Äußerungen weniger gerichtet, die Gesamtanzahl liegt hier bei 3220 Äußerungen¹⁷.

Die Annahme von Templ und Weichselbaum (2015: 153), dass Pädagoginnen mit zweisprachigen Kindern bewusst mehr kommunizieren, um unterstützend auf den Deutschspracherwerbsprozess einzuwirken, kann in diesem Zusammenhang nicht bestätigt werden.

Um zu überprüfen, ob das Ergebnis in Bezug auf die individuelle Verteilung der Inputmenge bestehen bleibt, erfolgt ein genauer Blick auf die Anzahl der Äußerungen verteilt auf die einzelnen Kinder (L1 vs. L2).

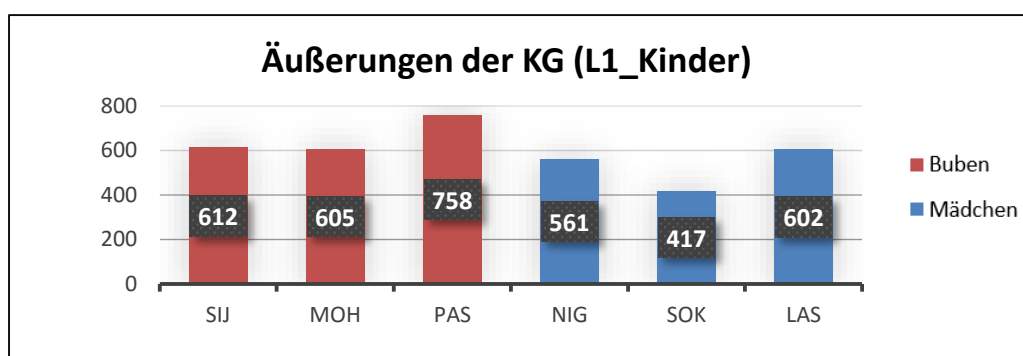


Abbildung 1: Äußerungen der KG (L1_Kinder)

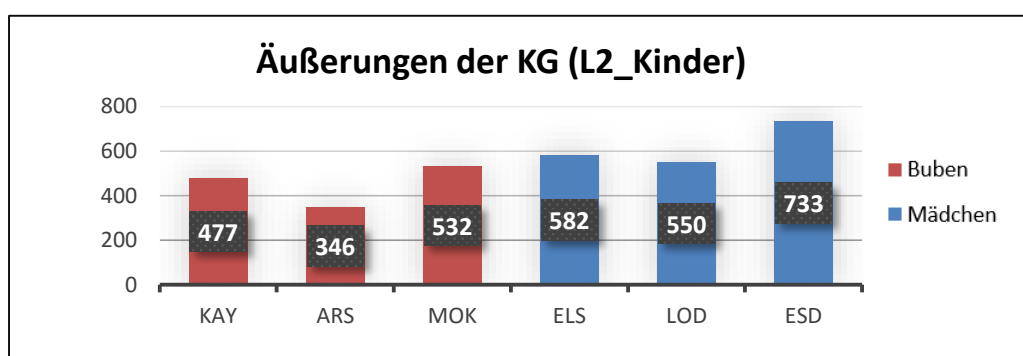


Abbildung 2: Äußerungen der KG (L2_Kinder)

Die Verteilung der Äußerungen zeigt sowohl bei den einsprachigen als auch bei den zweisprachigen Kindern kein einheitliches Bild. Während an den einsprachigen Buben PAS insgesamt 758 Äußerungen gerichtet werden, hört das einsprachige Mädchen SOK im

¹⁷ Die Ergebnisse unterscheiden sich sogar höchst signifikant voneinander, ein einfacher Chi-Quadrat-Test lieferte bei einem Signifikanzniveau von 5% folgende Werte: $p=0,000$; $\chi^2=122,75$.

Vergleich dazu nur 417 Äußerungen. Ebenso verhält es sich bei den zweisprachigen Kindern: an das Mädchen *ESD* werden insgesamt 733 Äußerungen gerichtet, während der Bub *ARS* nur 346 Äußerungen hört. Somit kann das Ergebnis als Gesamtes nur als bedingt aussagekräftig angesehen werden, da die individuelle Verteilung der Äußerungen stark variiert.

Die Untersuchung der Daten in Bezug auf genderspezifische Aspekte lieferte insgesamt ähnliche Ergebnisse; ein möglicher geschlechtsspezifischer Effekt könnte jedoch unter Berücksichtigung der Erstsprache festgestellt werden, wie die folgende Abbildung zeigt:

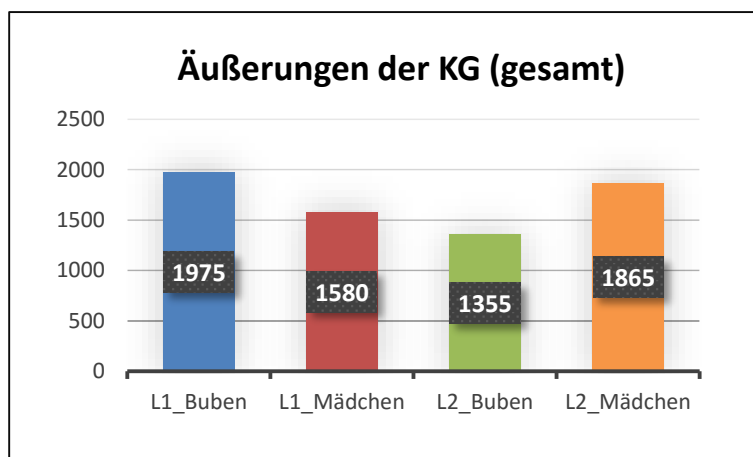


Abbildung 3: Äußerungen der KG (gesamt)

Demnach werden an einsprachige Buben die meisten Äußerungen gerichtet (1975 Äußerungen), den zweitmeisten Input hören Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache (1865 Äußerungen). An Mädchen mit Deutsch als Erstsprache werden insgesamt 1580 Äußerungen gerichtet, den wenigsten Input hören Buben mit Deutsch als Zweitsprache, hier liegt die Anzahl der Äußerungen bei 1355¹⁸. Wie bereits erwähnt, hätte die Gesamtanalyse der Verteilung auf Buben und Mädchen aufgrund der starken Variation keine aussagekräftigen Ergebnisse geliefert, denn obwohl an Buben mit Deutsch als Erstsprache insgesamt die meisten Äußerungen gerichtet werden, hören Buben mit Deutsch als Zweitsprache rund 600 Äußerungen weniger.

¹⁸ Zwischen den Ergebnissen liegen jedoch keine signifikanten Unterschiede vor, eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) lieferte bei einem Signifikanzniveau von 5% einen p-Wert von 0,098 (>0,05).

Diese Ergebnisse unterscheiden sich zudem von jenen von Templ und Weichselbaum (2015: 65f.), in ihrer Studie wurde der meiste Input an Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache gerichtet und der geringste an Buben mit Deutsch als Erstsprache.

In einem weiteren Schritt wurde auch untersucht, inwiefern sich die Äußerungsbeiträge der Pädagoginnen gemessen an der durchschnittlichen Länge der Äußerungen (*Mean Length of Utterance* oder *MLU*) voneinander unterscheiden. Hierfür wurde ergänzend zur vorherigen Analyse der entsprechende MLU-Wert in Morphemen mit CLAN berechnet und durch die entsprechende Anzahl der Äußerungen dividiert.

Tabelle 7: MLU der KG (L1_Kinder)

MLU der KG (L1_Kinder)			
SIJ	5.809	NIG	6.870
MOH	6.498	SOK	5.331
PAS	5.470	LAS	6.362
MLU L1_Buben	5.890	MLU L1_Mädchen	6.270
MLU L1_Kinder	6.059		

Tabelle 8: MLU der KG (L2_Kinder)

MLU der KG (L2_Kinder)			
KAY	6.597	ELS	6.192
ARS	5.494	LOD	5.293
MOK	4.694	ESD	5.068
MLU L2_Buben	5.568	MLU L2_Mädchen	5.485
MLU L2_Kinder	5.520		

Die Analyse der durchschnittlichen Äußerungslänge ergibt insgesamt einen höheren Wert bei den einsprachigen Kindern (6.059), während der berechnete Wert bei den zweisprachigen Kindern bei 5.520 liegt. Demzufolge hören einsprachige Kinder insgesamt längere

Äußerungsbeiträge, während an zweisprachige Kinder kürzere Äußerungen gerichtet werden, jedoch liegen diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede vor¹⁹.

Des Weiteren ist ersichtlich, dass einsprachige Mädchen mit Abstand die längsten Äußerungsbeiträge hören (6.270), während der MLU-Wert bei zweisprachigen Mädchen am niedrigsten ist (5.485). Im direkten Vergleich mit der Analyse der Äußerungsanzahl der Pädagoginnen ist dies insofern überraschend, da an zweisprachige Mädchen die zweithäufigste Anzahl an Äußerungen gerichtet wird. Im Vergleich dazu werden an einsprachige Buben die meisten Äußerungen gerichtet und die durchschnittliche Äußerungslänge dieser Beiträge weist auch im Vergleich zu den anderen Gruppen einen hohen Wert auf (5.890).

Templ und Weichselbaum (2015: 67ff.) stellten in ihrer Untersuchung ebenfalls einen höheren MLU-Wert bei den einsprachigen Kindern fest, jedoch lagen die ermittelten Durchschnittswerte deutlich unter den Werten der vorliegenden Arbeit: bei einsprachigen Kindern wurde ein MLU-Wert von 3.853 berechnet, bei zweisprachigen Kindern lag der Wert bei 3.517 (im Gegensatz dazu liegen die Werte der vorliegenden Untersuchung bei 6.059 bei L1-Kindern und 5.520 bei L2-Kindern).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kindergartenpädagoginnen signifikant mehr Äußerungen an einsprachige als an zweisprachige Kinder richten und diese Beiträge zudem länger sind. Erklären lässt sich dies anhand der in Kapitel 2.2 diskutierten Annahme, dass sich die Pädagoginnen intuitiv an die Erwerbsprozesse der Kinder anpassen, um diese kognitiv nicht zu überfordern, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass an Kinder, die weniger sprechen, die Pädagoginnen auch weniger und kürzere Äußerungsbeiträge richten (ebd. 149; Korecky-Kröll et al. 2015: 8). Ob diese Anpassung bewusst oder unbewusst erfolgt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Um diese Vermutung zu überprüfen, wird anhand der nachfolgenden Hypothese 2 der Output der Kinder genauer untersucht.

¹⁹ Der Chi-Quadrat-Test lieferte folgende Ergebnisse: $\chi^2=0,01$; $p=0,910$ ($>0,05$).

H2 Kinder mit Deutsch als Erstsprache produzieren mehr Äußerungen als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.

H2.1 Einsprachige Kinder produzieren längere Äußerungsbeiträge als zweisprachige Kinder.

Tabelle 9: Output der Kinder (L1)

Anzahl der Äußerungen (L1_Kinder)			
SIJ	377	NIG	208
MOH	427	SOK	274
PAS	403	LAS	176
Gesamt L1_Buben	1207	Gesamt L1_Mädchen	658
Gesamt L1_Kinder	1865		

Tabelle 10: Output der Kinder (L2)

Anzahl der Äußerungen (L2_Kinder)			
KAY	149	ELS	162
ARS	406	LOD	176
MOK	381	ESD	164
Gesamt L2_Buben	936	Gesamt L2_Mädchen	502
Gesamt L2_Kinder	1438		

Die Auswertung zeigt, dass einsprachige Kinder insgesamt mehr Äußerungen als zweisprachige Kinder produzieren, jedoch liegen hierbei keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vor²⁰. Dieses Ergebnis scheint angesichts der unterschiedlichen Erwerbsprozesse wenig überraschend, betrachtet man aber die vier Kontrollgruppen unabhängig voneinander, fällt auf, dass Buben mit Deutsch als Zweitsprache mehr Äußerungen als Mädchen mit Deutsch als Erstsprache produzieren (936 Äußerungen der L2-Buben im Vergleich zu 658 Äußerungen der L1-Mädchen²¹). Einsprachige Buben produzieren mit Abstand die meisten Äußerungen (1207), zweisprachige Mädchen mit insgesamt 502 Äußerungen die wenigsten.

²⁰ $\chi^2=0,05$; $p=0,824$ ($>0,05$).

²¹ Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant ($p=0346$).

Obwohl die Hypothese, dass einsprachige Kinder mehr Äußerungen als zweisprachige produzieren, anhand der Gesamtauswertung als bestätigt angesehen werden kann, ist das Ergebnis aufgrund der hohen Anzahl an Äußerungen von zweisprachigen Buben nur bedingt aussagekräftig. In Bezug auf die Geschlechtsvariable konnten zwischen Buben und Mädchen sogar sehr signifikante Unterschiede festgestellt werden ($p=0,005$).

Die individuelle Verteilung der Äußerungsmenge zeigt, dass hier ebenso große Unterschiede zwischen den Kindern wie in Bezug auf die Äußerungsmenge der Pädagoginnen in Hypothese 1 bestehen:

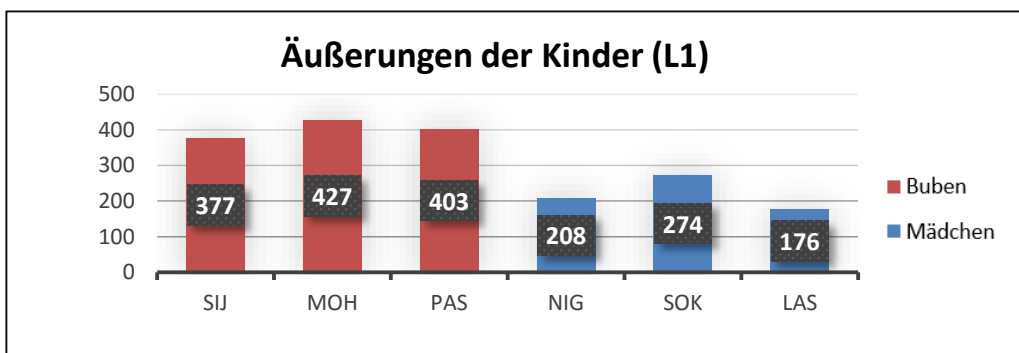


Abbildung 5: Äußerungen der Kinder (L1)

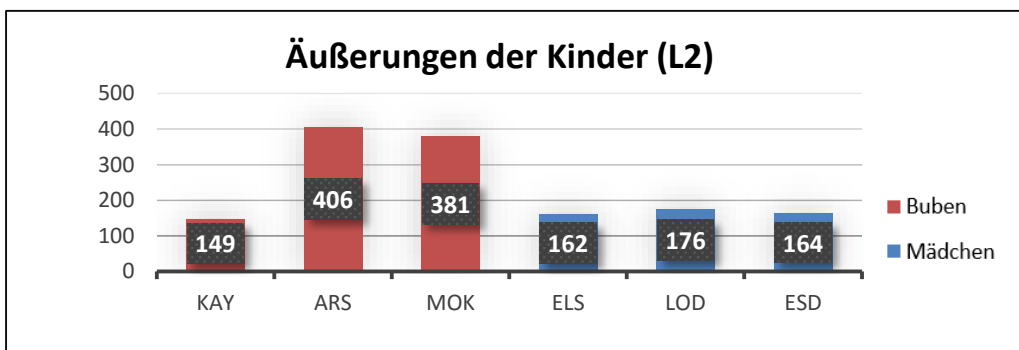


Abbildung 4: Äußerungen der Kinder (L2)

Einsprachige Mädchen produzieren nur ca. halb so viele Äußerungen wie einsprachige Buben, ebenso verhält es sich bei den zweisprachigen Kindern, mit Ausnahme von *KAY*, der mit 149 Äußerungen insgesamt die wenigsten Äußerungen produziert²². Diesbezüglich könnte angenommen werden, dass *KAY* aufgrund einer geringen Inputmenge weniger

²² Auch in diesem Zusammenhang ergeben sich zwischen den vier Gruppen (L1_Buben/Mädchen; L2_Buben/Mädchen) signifikante Unterschiede ($p=0,023$).

sprachliche Äußerungen produziert, jedoch zeigen die Ergebnisse aus Hypothese 1 diesbezüglich keine Übereinstimmung, da seine Pädagogin keine übermäßig niedrige Anzahl an Äußerungen zur Verfügung stellt.

Im Vergleich zu den Ergebnissen von Templ und Weichselbaum (2015) liegen diesbezüglich keine Übereinstimmungen vor, da dort die untersuchten einsprachigen Kinder bei der Anzahl der produzierten Äußerungen deutlich dominieren (ebd. 71f.). Der Grund, warum die zweisprachigen Buben in der vorliegenden Arbeit mehr Äußerungen produzieren als die entsprechende Kontrollgruppe in der Arbeit von Templ und Weichselbaum, könnte auf das Alter der Kinder zurückzuführen sein, da die Kinder in der Untersuchung von Templ und Weichselbaum um einige Monate jünger als die Kinder der vorliegenden Untersuchung sind (ebd. 45). Diesbezüglich kann angenommen werden, dass der Erwerbsprozess des Deutschen bei diesen Kindern deutlich vorangeschritten ist, jedoch konnte dieser Effekt bei den zweisprachigen Mädchen nicht festgestellt werden. Insgesamt produzieren Mädchen signifikant weniger Äußerungen als Buben (unabhängig von der Erstsprache), was auch Templ und Weichselbaum festgestellt haben. Sie gehen hierbei davon aus, dass Buben im Sprachgebrauch generell dominanter sind als Mädchen (ebd. 72).

Um die Annahme in Hypothese 1 zu überprüfen, dass Kinder, an die längere Äußerungsbeiträge gerichtet werden, selber auch längere Äußerungen produzieren, wird im Folgenden der MLU-Wert der Kinder ermittelt.

Tabelle 11: MLU der Kinder (L1)

MLU der Kinder (L1)			
SIJ	4.305	NIG	4.457
MOH	4.817	SOK	4.259
PAS	3.494	LAS	3.841
MLU L1_Buben	4.215	MLU L1_Mädchen	4.210
MLU L1_Kinder	4.213		

Tabelle 12: MLU der Kinder (L2)

MLU der Kinder (L2)			
KAY	3.282	ELS	2.469
ARS	3.727	LOD	2.386
MOK	3.304	ESD	2.549
MLU L2_Buben	3.484	MLU L2_Mädchen	2.466
MLU L2_Kinder	3.129		

Die Tabellen zeigen, dass die Äußerungen einsprachiger Kinder zwar länger als jene der zweisprachigen Kinder sind (MLU der L1-Kinder 4.213, MLU der L2-Kinder 3.129), die statistische Analyse lieferte diesbezüglich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2=0,10$; $p=0,750$). Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Gesamtanzahl der produzierten Äußerungen lieferte die Analyse des MLU-Werts allerdings keinen höheren Wert bei zweisprachigen Buben im Vergleich zu einsprachigen Mädchen, was bedeutet, dass einsprachige Mädchen zwar insgesamt weniger Äußerungen produzieren, ihre Äußerungsbeiträge aber länger sind. Zweisprachige Buben produzieren zwar verhältnismäßig viele Äußerungen, ihre Beiträge sind aber im Vergleich zu jenen der einsprachigen Kinder deutlich kürzer. Die längsten Äußerungen produzieren einsprachige Buben (MLU-Wert von 4.215), dicht gefolgt von einsprachigen Mädchen (MLU-Wert von 4.210). Zweisprachige Mädchen produzieren mit einem MLU-Wert von 2.466 die kürzesten Äußerungen, bei zweisprachigen Buben liegt der Wert bei 3.484, also deutlich über dem Wert der zweisprachigen Mädchen²³. Dies ist insofern interessant, als dass bei einsprachigen Kindern im Vergleich dazu kein Geschlechtsunterschied festgestellt werden konnte, was möglicherweise darauf zurückzuführen sein könnte, dass die sprachlichen Kompetenzen der zweisprachigen Buben im Gegensatz zu jenen der zweisprachigen Mädchen schneller voranschreiten und sie dadurch längere Äußerungen produzieren, was auch in Bezug auf die Gesamtanzahl der Äußerungen vermutet wird.

²³ Die Werte unterscheiden sich sogar sehr signifikant voneinander ($p=0,003$).

Templ und Weichselbaum (2015) stellten in ihrer Untersuchung in Bezug auf die durchschnittliche Länge der Äußerungen von L1- und L2-Kindern ähnliche Ergebnisse fest und argumentierten, dass die deutschsprachigen Kompetenzen der zweisprachigen Kinder möglicherweise für längere Äußerungsbeiträge noch nicht ausreichen (ebd. 75). In ihrer Untersuchung konnten jedoch im Gegensatz zur vorliegenden sowohl bei einsprachigen als auch bei zweisprachigen Kinder genderspezifische Unterschiede festgestellt werden, da Buben insgesamt längere Äußerungen als Mädchen produzierten.

Die Annahme, dass sich die Pädagoginnen an die sprachlichen Kompetenzen der Kinder anpassen und an Kinder, die kürzere Äußerungen produzieren, auch entsprechende Äußerungen richten, kann in Bezug auf die Gesamtauswertung der ein- und zweisprachigen Kinder bestätigt werden (ebd. 149; Korecky-Kröll et al. 2015: 8).

H3 Es treten insgesamt häufiger konversationsbezogene als metadiskursive Reaktionen auf kindliche Äußerungen auf.

H3.1 Auf fehlerhafte Äußerungen wird eher metadiskursiv als konversationsbezogen reagiert.

Tabelle 13: Reaktionen Gesamt (L1_Buben)

Reaktionen Gesamt (L1_Buben)								
	metadiskursiv		konversations- bezogen		keine Reaktion		Gesamt	
SIJ	17	7%	178	76%	38	16%	233	100%
MOH	14	5%	261	88%	20	7%	295	100%
PAS	13	4%	261	86%	30	10%	304	100%
Gesamt	44	5%	700	84%	88	11%	832	100%

Tabelle 14: Reaktionen Gesamt (L1_Mädchen)

Reaktionen Gesamt (L1_Mädchen)								
	metadiskursiv		konversations- bezogen		keine Reaktion		Gesamt	
NIG	9	5%	142	73%	43	22%	194	100%
SOK	9	4%	120	57%	82	39%	211	100%
LAS	7	5%	120	79%	24	16%	151	100%
Gesamt	25	4%	382	69%	149	27%	556	100%

Gemessen an der prozentuellen Verteilung der Gesamtanzahl der Reaktionen kann festgestellt werden, dass Pädagoginnen auf Äußerungen der einsprachigen Kinder überwiegend konversationsbezogen reagieren (84% der Äußerungen bei Buben, 69% der Äußerungen bei Mädchen²⁴). Die Anzahl an metadiskursiven Reaktionen macht bei Buben und Mädchen gleichermaßen einen nur geringen Anteil aus (5% bei Buben, 4% bei Mädchen²⁵). Interessanterweise liegt die Anzahl der Äußerungen, die nicht aufgegriffen werden, sowohl bei Buben als auch bei Mädchen höher als die Anzahl an metadiskursiven

²⁴ Zwischen Buben und Mädchen bestehen hier signifikante Unterschiede ($p=0,021$).

²⁵ Diesbezüglich konnten sogar sehr signifikante Unterschiede festgestellt werden ($p=0,010$).

Reaktionen, bei Buben wurden 11% der Äußerungen ignoriert, bei Mädchen liegt der Prozentanteil sogar bei 27% (kein signifikanter Unterschied, $p=0,318$).

Tabelle 15: Reaktionen Gesamt (L2_Buben)

Reaktionen Gesamt (L2_Buben)								
	metadiskursiv		konversationsbezogen		keine Reaktion		Gesamt	
	KAY	29	22%	100	76%	2	2%	131
ARS	85	29%	179	60%	32	11%	296	100%
MOK	37	11%	216	65%	78	24%	331	100%
Gesamt	151	20%	495	65%	112	15%	758	100%

Tabelle 16: Reaktionen Gesamt (L2_Mädchen)

Reaktionen Gesamt (L2_Mädchen)								
	metadiskursiv		konversationsbezogen		keine Reaktion		Gesamt	
	ELS	34	21%	123	76%	5	3%	162
LOD	23	16%	114	78%	9	6%	146	100%
ESD	10	6%	128	82%	18	12%	156	100%
Gesamt	67	14%	365	79%	32	7%	464	100%

Ähnlich verhält es sich mit den Reaktionen auf Äußerungen der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, auch hier reagieren die Pädagoginnen sowohl bei Buben als auch bei Mädchen überwiegend konversationsbezogen (65% bei Buben, 79% bei Mädchen²⁶). Der Anteil an metadiskursiven Reaktionen liegt bei Buben bei insgesamt 20%, bei Mädchen wird in 14% der Fälle metadiskursiv reagiert²⁷. Des Weiteren ist die Anzahl an Äußerungen, auf die nicht reagiert wird, bei Buben höher als bei Mädchen (15% der Fälle bei Buben, 7% der Fälle bei Mädchen²⁸), überschreitet jedoch die Anzahl an metadiskursiven Reaktionen nicht, während dies bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache der Fall war. Aufgrund der hohen Anzahl an metadiskursiven Reaktionen auf Äußerungen von L2-Kindern im Gegen-

²⁶ Kein signifikanter Unterschied zwischen Buben und Mädchen ($p=0,277$).

²⁷ Auch diesbezüglich konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden ($p=0,211$).

²⁸ Ebenso insignifikant ($p=0,300$).

satz zu L1-Kindern könnte angenommen werden, dass zweisprachige Kinder möglicherweise mehr Fehler als einsprachige produzieren, worauf im Hinblick auf die Überprüfung der Unterhypothese näher eingegangen wird²⁹.

Zudem unterscheiden sich diese Ergebnisse von denen der einsprachigen Kinder insofern, als dass bei einsprachigen Kindern mehr (jedoch nicht signifikant mehr) Äußerungen von Mädchen als von Buben ignoriert werden, während dies bei zweisprachigen Kindern nicht der Fall ist. Zurückzuführen ist dies möglicherweise auf die unterschiedlichen Untersuchungssettings, da bei allen einsprachigen Mädchen die meiste Zeit auch andere Kinder an den Aktivitäten beteiligt waren, bei einsprachigen Buben waren die Fokus Kinder fast ausschließlich mit den Pädagoginnen alleine. Bei den zweisprachigen Kindern waren im Vergleich dazu entsprechend wenig andere Kinder anwesend, jedoch wurde beispielsweise während der Aufnahme von *MOK* (L2_Bub) die Interaktion zwischen dem Fokuskind und der Pädagogin häufig durch andere Kinder unterbrochen. Zudem produzieren zweisprachige Buben Vergleich zu den Mädchen signifikant mehr Äußerungen, weswegen auch die entsprechende Anzahl an ignorierten Äußerungen höher ist.

Die Hypothese kann somit als bestätigt angesehen und insofern erklärt werden, als dass die Pädagoginnen eher konversationsbezogene als metadiskursive Reaktionen einsetzen, um die Interaktion nicht zu unterbrechen (vgl. Kilani-Schoch et al. 2009: 226f.).

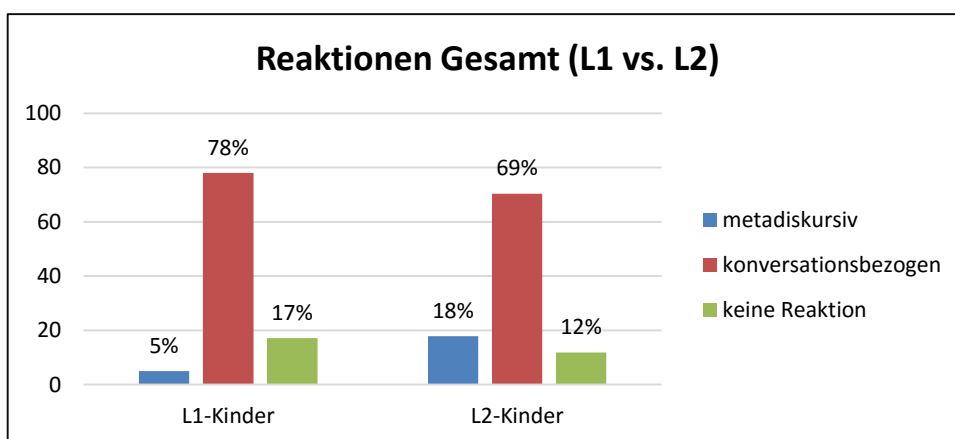


Abbildung 6: Reaktionen Gesamt (L1 vs. L2)

²⁹ Trotz der prozentuellen Unterschiede liegen keine signifikanten Unterschiede vor: $\chi^2=0,73$; $p=0,394$.

Anhand der Abbildung ist ersichtlich, dass in Bezug auf die Verteilung der Reaktionen im Hinblick auf die Erstsprachen der Kinder durchaus Unterschiede vorliegen. Während an einsprachige Kinder mehr konversationsbezogene Reaktionen gerichtet werden, ist die Anzahl an metadiskursiven Reaktionen bei den zweisprachigen Kindern am höchsten (18% bei L2-Kindern, 5% bei L1-Kindern). Des Weiteren werden Äußerungen von zweisprachigen Kindern weniger häufig ignoriert als jene von einsprachigen Kindern (17% bei einsprachigen Kindern, 12% bei zweisprachigen Kindern). Die statistische Analyse der Werte lieferte höchst signifikante Unterschiede in Bezug auf die Anzahl an konversationsbezogenen Reaktionen ($\chi^2=10,31$; $p=0,001$) sowie ignorierten Äußerungen ($\chi^2=59,34$; $p=0,000$), jedoch nicht in Bezug auf metadiskursive Äußerungen ($\chi^2=0,73$; $p=0,394$).

In einem weiteren Schritt wird nun näher auf die fehlerhaften Äußerungen der Kinder und die entsprechenden Reaktionen der Pädagoginnen eingegangen. Hierfür wird zuerst ein Blick auf die Anzahl der produzierten fehlerhaften Äußerungen in Relation zu Äußerungen ohne Fehler geworfen.

Tabelle 17: Fehlerfreie vs. fehlerhafte Äußerungen (L1 vs. L2)

Fehlerfreie vs. fehlerhafte Äußerungen (L1 vs. L2)						
	fehlerfrei		fehlerhaft		Gesamt	
L1-Kinder	1710	92%	155	8%	1865	100%
L2-Kinder	1063	74%	375	26%	1438	100%

Die Tabelle zeigt, dass zweisprachige Kinder gemessen an der prozentuellen Verteilung mehr fehlerhafte Äußerungen als einsprachige produzieren (26% an fehlerhaften Äußerungen bei L2-Kindern, 8% bei L1-Kindern)³⁰. Da sich die Kinder in unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbs befinden, sind diese Ergebnisse keinesfalls wertend zu betrachten, sondern werden nur der Vollständigkeit halber angegeben.

Die ermittelten Werte beziehen sich zudem auf die Anzahl an fehlerhaften Äußerungen, nicht auf die absolute Anzahl an produzierten Fehlern, eine fehlerhafte Äußerung kann

³⁰ Jedoch lieferte der Chi-Quadrat-Test keine signifikanten Unterschiede: $\chi^2=0,70$; $p=0,402$ ($>0,05$).

somit einen oder auch mehrere Fehler beinhalten, worauf in Hypothese 5.1 näher eingegangen wird.

Im Folgenden wird nun angeführt, wie die Pädagoginnen auf diese fehlerhaften Äußerungen reagieren.

Tabelle 18: Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L1_Buben)

Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L1_Buben)								
	metadiskursiv		konversations- bezogen		keine Reaktion		Gesamt	
SIJ	9	24%	12	62%	5	14%	37	100%
MOH	12	40%	17	57%	1	3%	30	100%
PAS	8	18%	28	62%	9	20%	45	100%
Gesamt	29	26%	68	61%	15	13%	112	100%

Tabelle 19: Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L1_Mädchen)

Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L1_Mädchen)								
	metadiskursiv		konversations- bezogen		keine Reaktion		Gesamt	
NIG	2	13%	13	87%	-	-	15	100%
SOK	6	43%	6	43%	2	14%	14	100%
LAS	5	36%	8	57%	1	7%	14	100%
Gesamt	13	30%	27	63%	3	7%	43	100%

Auf fehlerhafte Äußerungen der einsprachigen Kinder reagieren die Pädagoginnen überwiegend konversationsbezogen, insgesamt wurde in Interaktion mit einsprachigen Buben 68 Mal reaktionsbezogen reagiert, was einem prozentuellen Anteil von 61% entspricht, bei einsprachigen Mädchen wurde auf insgesamt 63% der fehlerhaften Äußerungen konversationsbezogen reagiert. Diesbezüglich konnte sogar ein signifikanter Unterschied zwischen Buben und Mädchen gefunden werden ($p=0,023$), ebenso verhält es sich im Hinblick auf metadiskursive Reaktionen, welche bei Mädchen rund 30% der Gesamtreaktionen ausmachen und bei Buben 26% ($p=0,035$). Interessant ist in diesem Zusammenhang

auch die Anzahl an fehlerhaften Äußerungen, die ignoriert wurden: bei Buben wurden insgesamt 15 Äußerungen ignoriert (entspricht 13%), bei Mädchen nur 3 Äußerungen (entspricht 7%), jedoch erweisen sich diese Unterschiede als nicht signifikant ($p=0,168$).

Tabelle 20: Reaktionen Gesamt (L2_Buben)

Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L2_Buben)								
	metadiskursiv		konversationsbezogen		keine Reaktion		Gesamt	
	KAY	19	56%	15	44%	0	0%	34
ARS	45	36%	59	48%	20	16%	124	100%
MOK	20	16%	66	52%	40	32%	126	100%
Gesamt	84	30%	140	49%	60	21%	284	100%

Tabelle 21: Reaktionen Gesamt (L2_Mädchen)

Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L2_Mädchen)								
	metadiskursiv		konversationsbezogen		keine Reaktion		Gesamt	
	ELS	23	56%	18	44%	0	0%	41
LOD	8	40%	10	50%	2	10%	20	100%
ESD	6	20%	19	63%	5	17%	30	100%
Gesamt	37	41%	47	52%	7	8%	91	100%

Die Pädagoginnen der zweisprachigen Kinder reagierten ebenfalls überwiegend konversationsbezogen auf fehlerhafte Äußerungen, hier liegt der Prozentanteil an konversationsbezogenen Reaktionen bei Buben bei 49% und bei Mädchen bei 52%. Der Anteil an metadiskursiven Reaktionen ist bei Mädchen höher als bei Buben (41% bei Mädchen im Vergleich zu 30% bei Buben), jedoch wurden Äußerungen der zweisprachigen Buben vermehrt ignoriert (21%), während dies bei Mädchen kaum der Fall war (8%). Im Gegensatz zu den einsprachigen Kindern konnten bei den zweisprachigen Kindern in keiner Kategorie signifikante Unterschiede zwischen Buben und Mädchen festgestellt werden³¹.

³¹ Metadiskursiv ($p=0,194$), konversationsbezogen ($p=0,128$), keine Reaktion ($p=0,204$).

Betrachtet man die Kinder jedoch einzeln fällt auf, dass diesbezüglich große Unterschiede herrschen, da beispielsweise beim Bub *KAY* keine einzige Äußerung ignoriert wurde, der Anteil an nicht vorhandenen Reaktionen bei *MOK* aber 32% beträgt.

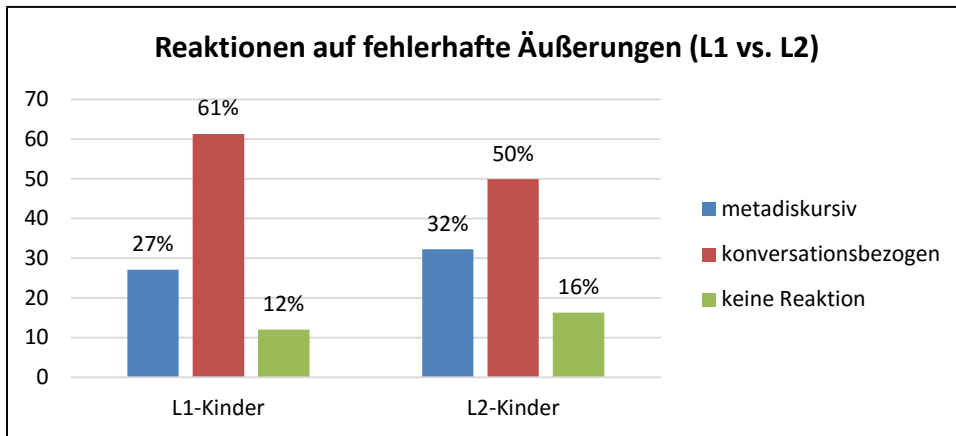


Abbildung 7: Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L1 vs. L2)

Die zusammenfassende Darstellung zeigt, dass insgesamt sowohl bei einsprachigen als auch zweisprachigen Kindern mehr konversationsbezogene als metadiskursive Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen festgestellt werden konnten, die Hypothese 3.1 kann somit nicht bestätigt werden. Des Weiteren ist ersichtlich, dass die Anzahl an metadiskursiven Reaktionen bei zweisprachigen Kindern höher als bei einsprachigen ist (27% bei L1-Kindern und 32% bei L2-Kindern), was damit zusammenhängen kann, dass die Pädagoginnen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache besonders auf Fehler hinweisen wollen, um sie im Spracherwerb zu unterstützen (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 125f.). Anhand einer statistischen Analyse konnten diesbezüglich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern festgestellt werden ($\chi^2=0,00$; $p=0,964$), auch nicht in Bezug auf konversationsbezogene Reaktionen ($\chi^2=0,35$; $p=0,553$).

Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang zudem fehlerhafte Äußerungen, die von den Pädagoginnen ignoriert wurden bzw. auf welche keine Reaktionen erfolgten: während bei einsprachigen Kindern auf insgesamt 12% der Äußerungen nicht reagiert wurde, liegt der Wert bei zweisprachigen Kindern bei 16%³². Wie im vorherigen Abschnitt bereits erwähnt, ist dies wahrscheinlich auf die individuellen Unterschiede zurückzuführen, da besonders die beiden zweisprachigen Buben *MOK* und *ARS* insgesamt relativ viele Äuße-

³² Auch diesbezüglich konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden ($\chi^2=0,53$; $p=0,467$).

rungen produzieren (siehe Hypothese 2) und auch der entsprechende Anteil an fehlerhaften Äußerungen im Vergleich zu den anderen Kindern deutlich erhöht ist (siehe Tabelle 20), weswegen die Pädagoginnen womöglich nicht auf alle fehlerhaften Äußerungen eingehen können oder wollen.

In Bezug auf das Ignorieren von fehlerhaften Äußerungen stellten Templ und Weichselbaum (ebd.) einen weitaus höheren Wert fest, bei den einsprachigen Kindern wurde auf mehr als die Hälfte der entsprechenden Äußerungen nicht reagiert, bei zweisprachigen Kindern lag der Wert knapp unter der Hälfte (ebd. 125).

Ähnliche Ergebnisse stellte auch Ricart Brede (2011) in ihrer Studie fest, in welcher die Sprachförderperson rund 60% der fehlerhaften Äußerungen des Kindes ignorierte.

Jedoch bedeutet das Ignorieren einer fehlerhaften Äußerung nicht automatisch, dass die Pädagoginnen diese nicht aufgreifen wollen, in vielen Fällen kann dahinter die Absicht stehen, die Kinder in ihrem Redefluss nicht zu unterbrechen (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 126; Ricart Brede 2011: 223), wie die folgenden Beispiele veranschaulichen:

Beispiel_ARS (L2_Bub):

- (32) *CHI: +< er [*] **hab@m** > [/] er [*] **hab@m** gesagt +//.
 CHI: < ich &f > [//] ich [/] ich [/] ich helfe die [] .
 CHI: er [] **hab@m** da **gesteck@m** +//.
 [= er hat sich da versteckt]
 CHI: und er [] **hab@m** den in das [*] schwanz +//.
 *CHI: rausgezeigt .
 *KG1: genau [=! zu CHI] .
- (33) *CHI: +< und er [*] sagt ich **woll@m** mit dir spiel(e)n .
 *CHI: er **sag@m** ich muss +//.
 *CHI: &i # ich brauch(e) +//.
 *CHI: Fuechsi **sag@m** ich **braucht@m** spielen .
 CHI: er sagt [] Bruno Baer +//.
 CHI: ich brauch(e) [] spielen .
 *CHI: ich brauche schlaf .
 *KG1: genau # &d [=! zu CHI] +//.

In beiden Beispielen erzählt ARS die Geschichte eines Buches frei nach und wird von der Pädagogin nicht unterbrochen.

H4 Auf unterschiedliche Fehler wird unterschiedlich reagiert.

H4.1 Semantische Fehler werden häufiger als syntaktische oder morphologische aufgegriffen.

Im Gegensatz zur vorherigen Hypothese, in welcher die Anzahl der fehlerhaften Äußerungen ermittelt wurde, ist für die Bearbeitung dieser Hypothese die absolute Fehleranzahl notwendig, um herauszufinden, inwiefern sich die Reaktionen auf unterschiedliche Fehler voneinander unterscheiden. Hierfür wird zuerst ein Blick auf die Verteilung der produzierten Fehler auf die unterschiedlichen Fehlerarten (morphologisch, semantisch, syntaktisch) geworfen.

Tabelle 22: Verteilung der Fehlerarten (L1 vs. L2)

Verteilung der Fehlerarten (L1 vs. L2)								
	morphologisch		semantisch		syntaktisch		Gesamt	
L1-Kinder	125	65%	27	14%	40	21%	192	100%
L2-Kinder	248	46%	58	11%	236	44%	542	100%

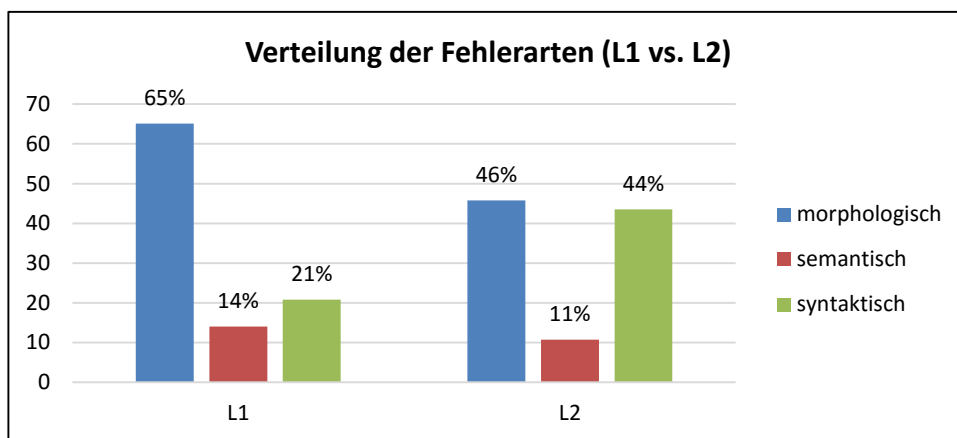


Abbildung 8: Verteilung der Fehlerarten (L1 vs. L2)

Aus der Tabelle sowie der Abbildung ist ersichtlich, dass einsprachige Kinder am häufigsten morphologische Fehler produzieren (65%), die Anzahl der syntaktischen Fehler beläuft sich auf insgesamt 21%, semantische Fehler machen 14% der produzierten Fehler aus. Zweisprachige Kinder produzieren ebenfalls am häufigsten morphologische Fehler (46%), jedoch beträgt die Anzahl an syntaktischen Fehlern 44%, während syntaktische

Fehler 16% der Gesamtfehleranzahl ausmachen. Die statistische Analyse lieferte jedoch keine signifikanten Unterschiede im Vergleich von einsprachigen und zweisprachigen Kindern, bei morphologischen Fehlern wurden ein p-Wert von 0,133 festgestellt ($\chi^2=2,26$), bei semantischen 0,0830 ($\chi^2=3,01$) und bei syntaktischen 0,250 ($\chi^2=1,32$).

In einem weiteren Schritt werden nun die entsprechenden Reaktionen der Pädagoginnen auf die Fehlerarten ermittelt, die in Form von metadiskursiven oder konversationsbezogenen Reaktionen auftreten können.

Tabelle 23: Reaktionen auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)

Reaktionen auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)								
	metadiskursiv		konversationsbezogen		keine Reaktion		Gesamt	
L1-Kinder	31	25%	74	59%	20	16%	125	100%
L2-Kinder	95	38%	128	52%	25	10%	248	100%
Gesamt	126	34%	202	54%	45	12%	373	100%

Auf morphologische Fehler der Kinder wird insgesamt häufiger konversationsbezogen (54%) als metadiskursiv (34%) reagiert, der Anteil an ignorierten Äußerungen liegt bei insgesamt 12%.

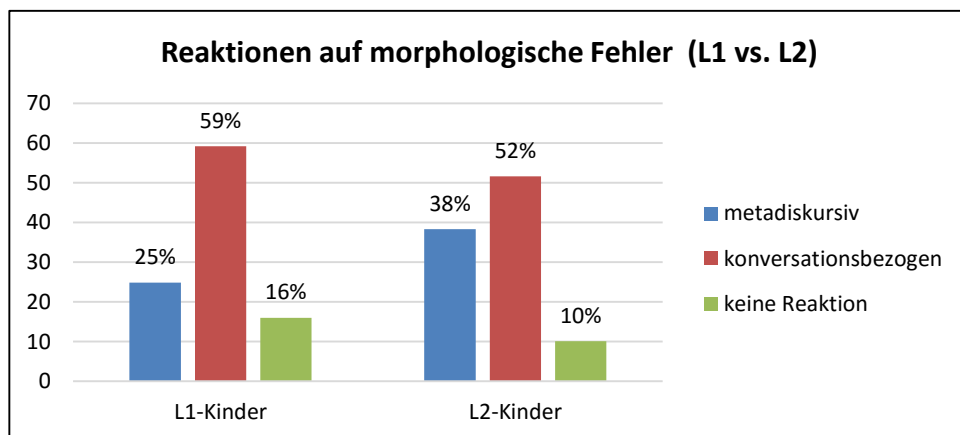


Abbildung 9: Reaktionen auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)

Betrachtet man nun die beiden Gruppen (L1 und L2) einzeln fällt auf, dass auf morphologische Fehler der L2-Kinder signifikant häufiger metadiskursiv eingegangen wird als auf

entsprechende Fehler der L1-Kinder (38% bei L2-Kindern, 25% bei L1-Kindern)³³. Der Anteil an konversationsbezogenen Reaktionen beträgt bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache 59%, bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache 52%, die Ergebnisse weisen jedoch keine signifikanten Unterschiede auf ($\chi^2=0,07$; $p=0,798$). Ähnlich verhält es sich mit Fehlern, die ignoriert werden: bei L1-Kindern werden 16% der morphologischen Fehler ignoriert, im Vergleich zu 10% bei L2-Kindern (insignifikant: $\chi^2=0,56$; $p=0,453$).

Tabelle 24: Reaktionen auf semantische Fehler (L1 vs. L2)

Reaktionen auf semantische Fehler (L1 vs. L2)								
	metadiskursiv		konversationsbezogen		keine Reaktion		Gesamt	
L1-Kinder	14	52%	12	44%	1	4%	27	100%
L2-Kinder	36	62%	19	33%	3	5%	58	100%
Gesamt	50	59%	31	36%	4	5%	85	100%

Im Vergleich zu den Reaktionen auf morphologische Fehler können in Bezug auf semantische Fehler deutliche Unterschiede festgestellt werden. Insgesamt treten auf semantischen Fehler der Kinder eher metadiskursive (59%) als konversationsbezogene Reaktionen (36%) auf, ignoriert wurde nur ein kleiner Teil der semantischen Fehler (5%).

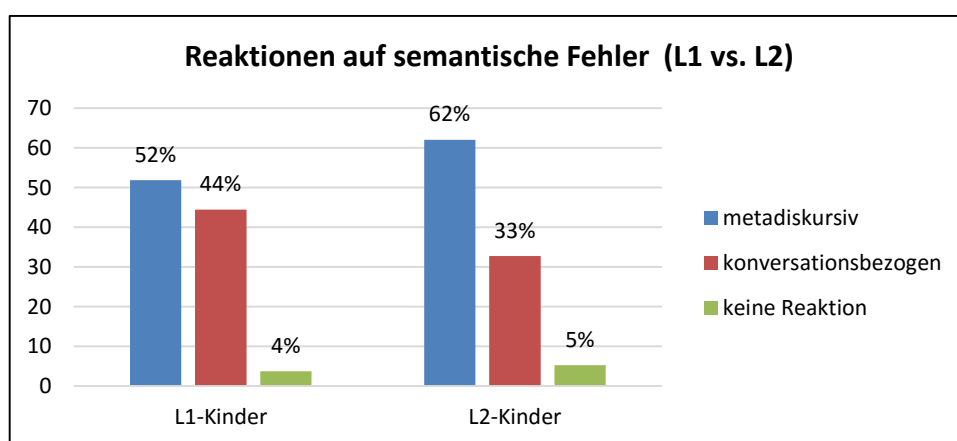


Abbildung 10: Reaktionen auf semantische Fehler (L1 vs. L2)

Unter Anbetracht der Variable Erstsprache liegen zwischen den Kindern Unterschiede vor. So wird auf semantische Fehler der zweisprachigen Kinder zu 62% metadiskursiv reagiert,

³³ Der Unterschied erwies sogar als sehr signifikant: $\chi^2=8,31$; $p=0,004$ ($<0,01$).

während dies bei einsprachigen Kindern zu 52% der Fall ist. Konversationsbezogene Reaktionen treten bei 44% der produzierten Fehler von L1-Kindern auf, bei L2-Kindern liegt der Anteil bei 33%. Interessant ist diesbezüglich die Anzahl der semantischen Fehler, die ignoriert werden: bei den einsprachigen Kindern liegt der Prozentanteil bei 4%, bei zweisprachigen Kindern bei 5%. Die statistische Analyse lieferte bezüglich der drei Kategorien keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern³⁴.

Tabelle 25: Reaktionen auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)

Reaktionen auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)								
	metadiskursiv		konversationsbezogen		keine Reaktion		Gesamt	
L1-Kinder	5	13%	33	83%	2	5%	40	100%
L2-Kinder	57	24%	119	50%	60	25%	236	100%
Gesamt	62	22%	152	55%	62	22%	276	100%

Auf syntaktische Fehler erfolgen ebenso wie auf morphologische eher konversationsbezogene (55%) als metadiskursive Reaktionen (22%). Der Prozentanteil an ignorierten syntaktischen Fehlern ist fast so hoch wie der an metadiskursiven Reaktionen, insgesamt wurden 22% der Fehler von den Pädagoginnen nicht aufgegriffen. Jedoch herrschen diesbezüglich zwischen den Gruppen Unterschiede, wie die folgende Abbildung verdeutlicht:

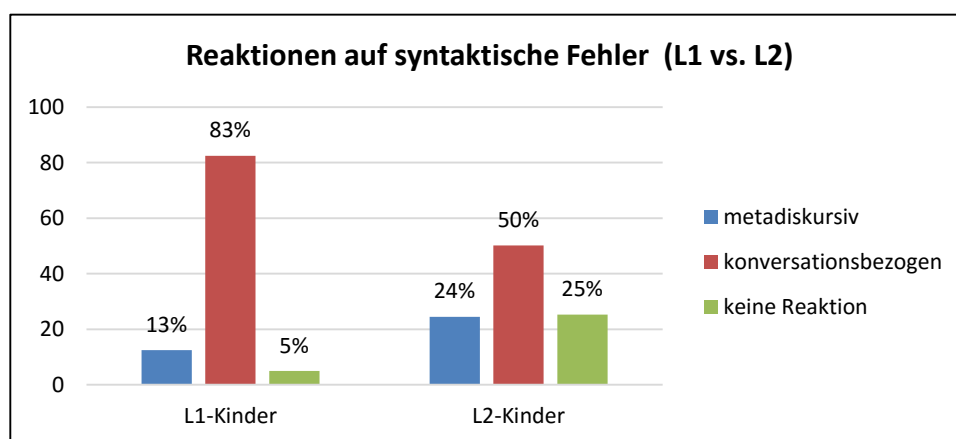


Abbildung 11: Reaktionen auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)

³⁴ Metadiskursiv ($p=0,131$), konversationsbezogen ($p=0,355$), keine Reaktion ($p=0,561$).

Auf syntaktische Fehler der einsprachigen Kindern wird zu 83% konversationsbezogen reagiert, bei zweisprachigen Kindern zu 50% (kein signifikanter Unterschied, $\chi^2=2,17$; $p=0,141$). Die Anzahl an metadiskursiven Reaktionen ist im Vergleich dazu bei zweisprachigen Kindern höher als bei einsprachigen (24% bei L2-Kindern, 13% bei L1-Kindern), auch dieser Unterschied weist keine statistische Signifikanz auf ($\chi^2=2,22$; $p=0,136$). Ebenso verhält es sich mit syntaktischen Fehlern, die ignoriert werden, hier liegt der Anteil bei zweisprachigen Kindern bei 25%, bei einsprachigen Kindern bei nur 5% ($\chi^2=0,03$; $p=0,854$).

In Bezug auf die Anzahl an metadiskursiven Reaktionen auf syntaktische Fehler zweisprachige Kinder erhebt sich die Frage, ob syntaktische Fehler der L2-Kinder möglicherweise aufgrund des jeweiligen Schweregrads häufiger metadiskursiv rückgemeldet werden als entsprechende Fehler der L1-Kinder. Hierfür wird eine genauere Einteilung der syntaktischen Fehler in Auslassungs-, Ergänzungs- und Wortstellungsfehler vorgenommen um zu überprüfen, auf welche Fehlerart besonders häufig metadiskursiv reagiert wird.

Tabelle 26: Verteilung der syntaktischen Fehler (L1 vs. L2)

Verteilung der syntaktischen Fehler (L1 vs. L2)								
	Auslassung		Ergänzung		Wortstellung		Gesamt	
L1-Kinder	24	60%	1	3%	15	38%	40	100%
L2-Kinder	148	63%	47	20%	41	17%	236	100%

Anhand der Tabelle ist ersichtlich, dass sowohl bei einsprachigen als auch bei zweisprachigen Kindern syntaktische Fehler überwiegend als Auslassungsfehler realisiert werden (60% bei L1-Kindern, 63% bei L2-Kindern; $\chi^2=0,26$; $p=0,611$), Ergänzungsfehler werden von L2-Kindern (20%) zwar häufiger als von L1-Kindern (3%) produziert, jedoch liegen hierbei keine signifikanten Unterschiede vor ($\chi^2=0,02$; $p=0,883$). Wortstellungsfehler werden von L1-Kindern zu 38% produziert, von L2-Kindern zu 17% (keine signifikanten Unterschiede; $\chi^2=1,05$; $p=0,305$).

In einem weiteren Schritt wird nun analysiert, wie auf diese Fehler von Seiten der Pädagoginnen reagiert wird (die Daten für den folgenden Abschnitt sind aus Tabelle 36 im Anhang zu entnehmen).

Auf Auslassungsfehler einsprachiger Kinder wird überwiegend konversationsbezogen reagiert (50%), der metadiskursive Anteil beläuft sich auf insgesamt rund 8%, auf 3% dieser Fehler erfolgt keine Reaktion. Im Gegensatz dazu wird auf Auslassungsfehler zweisprachiger Kinder zu 19% metadiskursiv und 30% konversationsbezogen reagiert, der Anteil an ignorierten Fällen beträgt 14%. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf Auslassungsfehler zweisprachiger Kinder signifikant häufiger metadiskursiv reagiert wird als auf entsprechende Fehler einsprachiger Kinder ($p=0,020$), im Hinblick auf konversationsbezogene Reaktionen liegen keine signifikanten Unterschiede vor ($p=0,254$), ebenso verhält es sich im Hinblick auf Fehler, auf die nicht reagiert wurde ($p=0,602$).

Im Gegensatz dazu werden Ergänzungsfehler (*addition errors* nach Brown 2000: 222) einsprachiger Kindern nur zu 3% metadiskursiv rückgemeldet, ähnlich verhält es sich bei zweisprachigen Kindern (3%) (kein signifikanter Unterschied, $p=0,534$). Im Hinblick auf konversationsbezogene Reaktionen konnten entsprechende Fälle nur bei zweisprachigen Kindern festgestellt werden, der Anteil beläuft sich hierbei auf insgesamt 9%. Auch in Bezug auf Ergänzungsfehler, auf die nicht reagiert wird, konnten entsprechende Reaktionen nur bei L2-Kindern gefunden werden (8%).

Wortstellungsfehler einsprachiger und zweisprachiger Kinder werden von den Pädagoginnen zu jeweils rund 3% metadiskursiv rückgemeldet, wobei anhand der absoluten Anzahl der Reaktionen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden können ($p=0,685$). Im Gegensatz dazu wird auf Wortstellungsfehler einsprachiger Kinder zu 33% konversationsbezogen reagiert, während sich der entsprechende Anteil bei zweisprachigen Kindern auf insgesamt 11% beläuft (kein signifikanter Unterschied, $p=0,480$). Zudem wurden rund 3% der Fehler einsprachiger und zweisprachiger Kinder nicht rückgemeldet, auch diesbezüglich liegen keine signifikanten Unterschiede vor ($p=0,333$).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere die Analyse der Auslassungsfehler interessante Ergebnisse lieferte, da entsprechende Fehler von zweisprachigen Kindern signifikant häufiger metadiskursiv rückgemeldet wurden als solche einsprachiger Kinder. Dies ist insofern interessant, als dass Auslassungsfehler in einigen Studien von den jeweiligen GesprächspartnerInnen in der Regel eher toleriert werden als andere syntaktische Fehler (vgl. Kilani-Schoch et al. 2009: 231). Dies konnte ein Hinweis darauf sein, dass

Auslassungsfehler zweisprachiger Kinder von den Pädagoginnen möglicherweise als schwerer als entsprechende Fehler einsprachiger Kinder eingestuft werden und dadurch auch häufiger metadiskursiv rückgemeldet werden.

Im direkten Vergleich der Reaktionen auf die verschiedenen Fehlerarten (morphologisch, semantisch, syntaktisch) fällt auf, dass auf morphologische und syntaktische Fehler insgesamt eher konversationsbezogen, auf semantische Fehler eher metadiskursiv reagiert wird. Der Anteil an Fehlern, die ignoriert werden, ist bei syntaktischen Fehlern am höchsten (22%), bei morphologischen Fehlern wurden insgesamt 12% ignoriert, auf semantische Fehler erfolgte nur in 5% der Fälle keine Reaktion. Demnach können sowohl die Hypothese als auch die Unterhypothese bestätigt werden, da einerseits auf die verschiedenen Fehler unterschiedlich reagiert wurde und semantische Fehler im Gegensatz zu morphosyntaktischen häufiger aufgegriffen bzw. weniger häufig ignoriert wurden.

Ähnliche Ergebnisse stellt auch Ricart Brede (2011) in ihrer Studie fest, in welcher die Sprachförderperson semantische Fehler besonders häufig aufgriff, während dies bei morphologischen und syntaktischen weniger häufig der Fall war (ebd. 208f.). Auch Bohannon und Stanowicz (1988: 684) beobachteten in ihrer Studie, dass semantische Fehler von Eltern fast immer aufgegriffen werden, da korrekte Semantik für eine erfolgreiche Kommunikation als unmittelbares Ziel angesehen wird, Syntax und insbesondere Morphologie nur als indirekt dazu beitragend.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit stellte Moerk (1991: 245) in seiner Studie fest, dass alle Fehler jeglicher Art gleich oft aufgegriffen (und auch korrigiert) wurden, jedoch wurde in dieser Studie nur ein Mutter-Kind-Paar untersucht, weswegen diesbezüglich kein direkter Vergleich mit den vorliegenden Daten möglich ist.

Des Weiteren erfolgt an dieser Stelle eine Analyse der genauen Reaktionen auf die produzierten Fehler, die in Form von *Wiederholungen*, *Erweiterungen*, *Umformulierungen*, *Fragen*, *Fortsetzungen* oder *Back-Channels* auftreten können (für eine genauere Beschreibung der einzelnen Reaktionen siehe Kapitel 4.5.2.). Eine Übersicht über die gesamte

Auswertung ist im Anhang beigelegt (Tabelle 37), aus welcher die Daten für den folgenden Abschnitt zu entnehmen sind.

Wie in Bezug auf Hypothese 3 bereits erwähnt, erfolgen die Reaktionen auf fehlerhafte kindliche Äußerungen sowohl bei einsprachigen als auch bei zweisprachigen Kindern überwiegend konversationsbezogen, unter Betracht der einzelnen Reaktionen ergibt sich folgendes Bild:

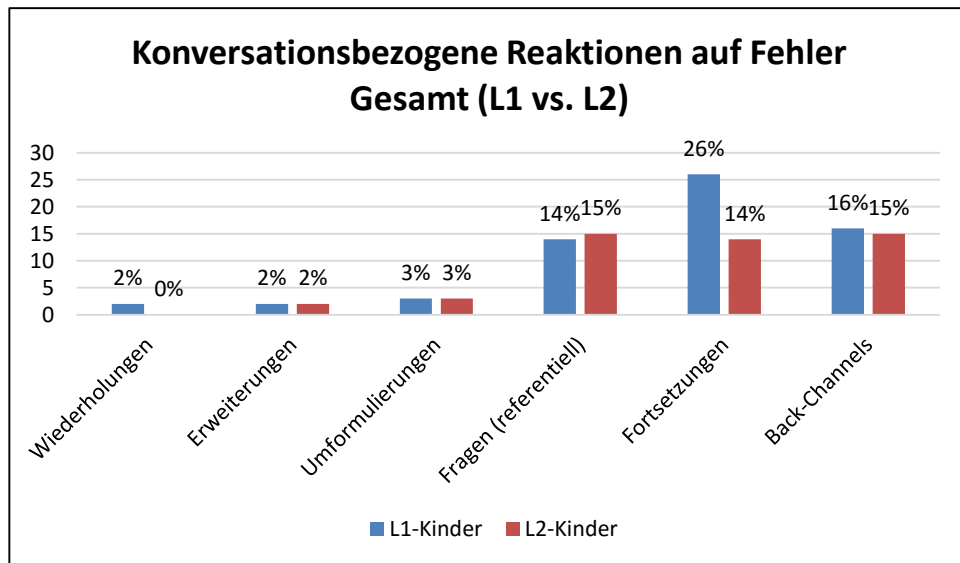


Abbildung 12: Konversationsbezogene Reaktionen auf Fehler Gesamt (L1 vs. L2)

Konversationsbezogene Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen einsprachige Kinder erfolgen überwiegend durch *Fortsetzungen* (26%), *Back-Channels* machen insgesamt rund 16% aus, *Fragen* 14% und *Wiederholungen*, *Erweiterungen* und *Umformulierungen* 2-3%. In Bezug auf fehlerhafte Äußerungen zweisprachiger Kinder beträgt der Anteil an *Fragen* rund 15%, an *Back-Channels* ebenfalls 15%, an *Fortsetzungen* 14%, *Umformulierungen* weisen einen Wert von 3% auf, *Erweiterungen* nur 2%, *Wiederholungen* treten hingegen bei zweisprachigen Kindern nicht auf. Trotz der prozentuellen Unterschiede im Hinblick auf die Kategorie *Fortsetzungen* konnten in Bezug auf konversationsbezogene Reaktionen insgesamt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern festgestellt werden. Zusammengefasst treten konversationsbezogene Äußerungen bei L1- und L2-Kindern überwiegend in Form von *Fortsetzungen* auf (17%), *Back-Channels* weisen einen Wert von rund 16% auf, der Anteil an *Fragen* beträgt rund 14%.

Ein genauer Blick auf die metadiskursiven Reaktionen liefert ähnlich ausgewogene Ergebnisse:

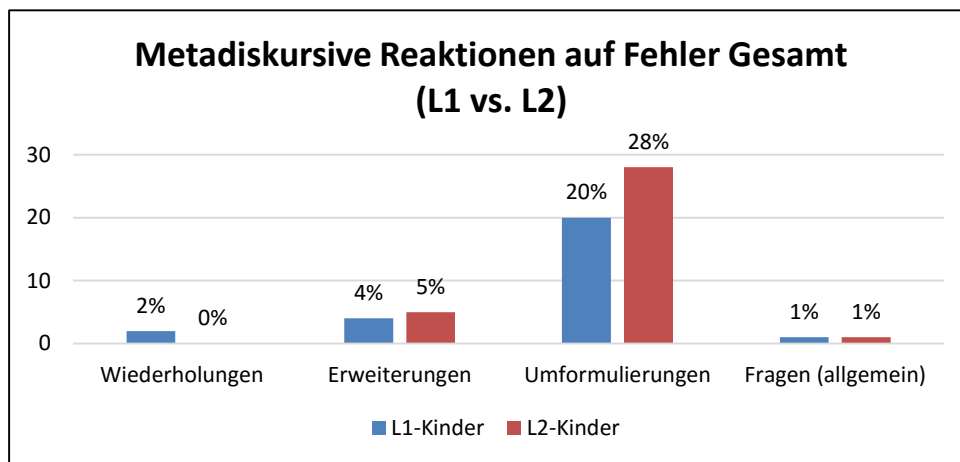


Abbildung 13: Metadiskursive Reaktionen auf Fehler Gesamt (L1 vs. L2)

Die Abbildung zeigt, dass auf fehlerhafte Äußerungen der einsprachigen und zweisprachigen Kinder überwiegend mit *Umformulierungen* reagiert wird (20% bei L1-Kindern, 28% bei L2-Kindern), *Erweiterungen* treten bei 4% der einsprachigen und 5% der zweisprachigen Kinder auf, *Fragen* kommen bei beiden Gruppen zu jeweils 1% vor, *Wiederholungen* nur bei einsprachigen Kindern (2%). Auch diesbezüglich konnten insgesamt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern festgestellt werden.

Im Vergleich zu den konversationsbezogenen Reaktionen fällt auf, dass der Prozentanteil der metadiskursiven Umformulierungen bei zweisprachigen Kindern bei 28% liegt, was bedeutet, dass obwohl insgesamt ein höherer Wert an konversationsbezogenen Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen zweisprachiger Kinder festgestellt werden konnte, metadiskursive Umformulierungen trotzdem am häufigsten auftreten. Bei einsprachigen Kindern überwiegt die Kategorie der konversationsbezogenen Fortsetzungen, die insgesamt einen Anteil von 26% ausmachen.

Fasst man die Werte aller Kinder zusammen, ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei der Gruppe der zweisprachigen Kinder: metadiskursive Umformulierungen treten zu insgesamt 26% auf, während in Bezug auf konversationsbezogene Reaktionen die vorherrschende Kategorie Fortsetzungen einen Gesamtwert von 17% aufweist.

Diese Ergebnisse entsprechen somit den Beobachtungen von Chouinard und Clark (2003: 648f.), die in ihrer Studie ebenfalls feststellten, dass Fehlerreaktionen (im Hinblick auf alle Fehler) insbesondere durch Umformulierungen auftreten.

In Bezug auf die Reaktionen auf unterschiedlichen Fehlerarten wird an dieser Stelle ebenfalls auf die Tabellen (38, 39 und 40) im Anhang verwiesen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Laut Tabelle 38 erfolgen auf morphologische Fehler insgesamt überwiegend konversationsbezogene Reaktionen, der Anteil an metadiskursiven Umformulierungen weist aber mit insgesamt rund 29% einen höheren Wert als alle anderen Reaktionen auf, danach folgen konversationsbezogene Fragen mit 19%. Die Verteilung auf ein- und zweisprachige Kinder weist jedoch Unterschiede auf: bei einsprachigen Kindern überwiegt der Anteil an konversationsbezogenen Fortsetzungen (26%), während bei zweisprachigen Kindern (wie in der Gesamtauswertung) metadiskursive Umformulierungen mit rund 33% die häufigste Kategorie darstellen. Demnach kann angenommen werden, dass die Pädagoginnen zweisprachige Kinder eher auf die Form der Äußerung aufmerksam machen wollen, während dies bei einsprachigen Kindern weniger häufig der Fall ist.

Die Analyse der semantischen Fehler (siehe Tabelle 39) lieferte im Gegensatz dazu folgende Ergebnisse: sowohl in Bezug auf die Gesamtauswertung als auch auf die Verteilung auf die Gruppen der Kinder konnte ein überwiegender Anteil an metadiskursiven Umformulierungen festgestellt werden (Gesamt: 51%; L1-Kinder: 41%; L2-Kinder: 55%).

Auf syntaktische Fehler (siehe Tabelle 40) wird überwiegend mit konversationsbezogenen Fortsetzungen reagiert (23%), dasselbe gilt für einsprachige Kinder (28%), bei zweisprachigen Kindern überwiegt zwar die Kategorie „keine Reaktion“ mit einem Anteil von 25%, konversationsbezogene Fortsetzungen treten aber zu insgesamt 23% auf.

Kilani-Schoch et al. (2009) stellten ebenfalls einen hohen Wert an Umformulierungen auf kindliche Fehler fest, die besonders als Reaktion auf morphologische Fehler eingesetzt wurden (ebd. 226). In der Studie wurde auch eine hohe Anzahl an Erweiterungen als Reaktion auf syntaktische Fehler festgestellt, in der vorliegenden Untersuchung überwiegen diesbezüglich jedoch konversationsbezogene Fortsetzungen (ebd. 231).

H5 Es erfolgen eher implizite als explizite Korrekturen auf fehlerhafte Äußerungen.

H5.1 Äußerungen, die nur einen Fehler beinhalten, werden häufiger korrigiert als Äußerungen, die mehrere Fehler beinhalten.

In Relation zu den produzierten Fehlern (siehe Tabelle 22 auf Seite 66) erfolgt nun die Untersuchung der Korrekturen auf die entsprechenden Fehlerarten von Seiten der Pädagoginnen.

Tabelle 27: Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L1-Kinder)

Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L1-Kinder)								
	morphologisch		semantisch		syntaktisch		Gesamt	
SIJ	5	18%	3	38%	2	15%	10	20%
MOH	4	20%	6	60%	1	33%	11	33%
PAS	7	19%	2	40%	2	14%	11	20%
Gesamt Buben	16	19%	11	48%	5	17%	32	23%
NIG	1	9%	1	33%	-	-	2	10%
SOK	3	19%	-	-	-	-	3	19%
LAS	6	42%	1	100%	-	-	7	37%
Gesamt Mädchen	10	24%	2	50%	-	-	12	22%
Gesamt L1_Kinder	26	21%	13	48%	5	13%	44	23%

Die häufigsten Korrekturen erfolgen bei einsprachigen Kindern auf semantische Fehler (48%), morphologische Fehler werden zu 21% korrigiert, bei syntaktischen Fehler liegt der Wert bei 13%.

Am häufigsten wurde das Mädchen *LAS* von ihrer Pädagogin korrigiert, insgesamt erfolgte auf 37% der Fehler eine Korrektur. Im Vergleich dazu wurden beim Mädchen *NIG* insgesamt nur zwei Fehler korrigiert, was einem Anteil von 10% entspricht. Im Vergleich Buben zu Mädchen kann außerdem festgestellt werden, dass Buben mit insgesamt 23% an Korrekturen signifikant häufiger als Mädchen korrigiert werden, bei denen der Wert bei insgesamt 22% liegt, die statistische Analyse ergab einen p-Wert von 0,013.

Tabelle 28: Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L2-Kinder)

Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L2-Kinder)								
	morphologisch		semantisch		syntaktisch		Gesamt	
KAY	15	60%	7	70%	3	25%	25	63%
ARS	60	45%	11	65%	16	87%	87	46%
MOK	12	44%	7	58%	21	14%	40	21%
Gesamt Buben	87	47%	25	64%	40	21%	152	36%
ELS	23	88%	5	50%	15	68%	43	74%
LOD	4	36%	5	100%	2	40%	11	52%
ESD	4	15%	3	75%	3	21%	10	23%
Gesamt Mädchen	31	49%	13	68%	20	49%	64	52%
Gesamt L2_Kinder	118	48%	38	66%	60	25%	216	40%

Bei zweisprachigen Kindern verhält sich die Verteilung ähnlich, jedoch kommen hierbei insgesamt fast doppelt so viele Korrekturen als bei einsprachigen Kindern vor. Semantische Fehler wurden zu 66% am häufigsten korrigiert, bei morphologischen Fehlern liegt der Anteil an Korrekturen bei 48% und von den syntaktischen Fehlern wurden 25% von den Pädagoginnen ausgebessert.

Dabei ging die Pädagogin des Mädchens *ELS* besonders häufig auf Fehler ein, insgesamt wurden 74% der produzierten Fehler ausgebessert, im Vergleich dazu liegt der Wert an korrigierten Äußerungen beim Buben *MOK* bei nur 21%. In Bezug auf die Verteilung der Korrekturen auf Buben und Mädchen ist anhand der Tabelle ersichtlich, dass Mädchen mit insgesamt 52% zwar häufiger, aber nicht signifikant häufiger ($p=0,246$) als Buben korrigiert werden, bei denen der Wert bei insgesamt 36% liegt. Demnach liegen im Vergleich zu einsprachigen Kindern Unterschiede vor, da einsprachige Buben signifikant häufiger als Mädchen korrigiert werden.

Tabelle 29: Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L1 vs. L2)

Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L1 vs. L2)								
	morphologisch		semantisch		syntaktisch		Gesamt	
L1-Kinder	26	21%	13	48%	5	13%	44	23%
L2-Kinder	118	48%	38	66%	60	25%	216	40%
Gesamt	144	39%	51	60%	65	24%	260	35%

Anhand der Tabelle ist ersichtlich, dass insgesamt 39% der morphologischen Fehler, 60% der semantischen und 24% der syntaktischen Fehler von den Pädagoginnen korrigiert wurden. Bei einsprachigen Kindern liegt der Gesamtwert der korrigierten Fehler bei 23%, der Wert bei zweisprachigen Kindern liegt bei 40%, was bedeutet, dass zweisprachige Kinder im Gegensatz zu einsprachigen von ihren Pädagoginnen zwar häufiger korrigiert werden, die Unterschiede jedoch keine statistische Signifikanz aufweisen ($\chi^2=0,10$; $p=0,754$).

Während bei einsprachigen Kindern auf insgesamt 48% der semantischen Fehler ausgebessert wurden, beträgt der Wert bei zweisprachigen Kindern 66% (kein signifikanter Unterschied: $\chi^2=1,65$; $p=0,198$). Morphologische Fehler wurden zu 48% bei zweisprachigen und zu 21% bei einsprachigen Kindern korrigiert³⁵, auf syntaktische Fehler wurde im Vergleich zu den anderen Fehlerarten am seltensten korrektiv eingegangen, hier beträgt der Anteil 25% bei L2-Kindern und 13% bei L1-Kindern (kein signifikanter Unterschied: $\chi^2=2,29$; $p=0,130$).

In Bezug auf die Verteilung der Korrekturen auf die Fehlerarten konnte festgestellt werden, dass semantische Fehler mit Abstand am häufigsten korrigiert werden, was auch den Ergebnissen von Bohannon und Stanowicz (1988: 684) entspricht.

Des Weiteren stellten Kilani-Schoch et al. (2009: 236) in ihrer Studie fest, dass syntaktische Fehler von den untersuchten Müttern häufiger toleriert (bzw. weniger häufig korrigiert) werden als morphologische Fehler, was auch in der vorliegenden Untersuchung festgestellt werden konnte.

³⁵ Kein statistisch signifikanter Unterschied: $\chi^2=1,55$; $p=0,212$.

Im Hinblick auf die Verwendung von impliziten und expliziten Korrekturen konnte in der gesamten Untersuchung lediglich eine einzige explizite Korrektur auf einen semantischen Fehler gefunden werden, die in Kombination mit explizitem Feedback auftritt:

Beispiel_SIJ (L1_Bub)

- (34) *CHI: # aja aeh die libelle die im [*] wasser [*] gefällt@m is(t) .
- %com: CHI versucht zu sagen, dass die Libelle fossilisiert ist.
- *KG1: mhm [=! zu CHI] .
- *KG1: **das is(t) stein** [=! zu CHI] +//.
- *KG1: **nicht wasser** [=! zu CHI] .

Demnach gilt die Hypothese als bestätigt, da alle übrigen Korrekturen auf implizite Weise erfolgten, ebenso wie in den Untersuchungen von Chouinard und Clark (2003: 650) und Ricart Brede (2011: 74).

In einem weiteren Schritt wird nun analysiert, als Teil welcher Reaktionen Korrekturen auftreten. Nach Kilani-Schoch et al. (2009: 223f.) können diese in Kombination mit metadiskursiven und konversationsbezogenen Umformulierungen und Erweiterungen sowie konversationsbezogenen Referenzfragen auftreten.

Tabelle 30: Korrekturen als Reaktion auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)

Korrekturen als Reaktion auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)										
	metadiskursiv				konversationsbezogen					
	Erweiterungen		Umformulierungen		Erweiterungen		Umformulierungen		Fragen	
L1-Kinder	3	12%	18	69%	2	5%	-	-	3	12%
L2-Kinder	14	12%	75	64%	7	6%	2	2%	20	17%
Gesamt	17	12%	93	65%	9	6%	2	1%	23	16%

Morphologische Fehler werden laut Tabelle 30 sowohl bei einsprachigen als auch bei zweisprachigen Kindern überwiegend durch metadiskursive Umformulierungen korrigiert, der Anteil liegt hier bei rund 65%; diesbezüglich ist jedoch zu erwähnen, dass zwischen den Kindern höchst signifikante Unterschiede vorliegen ($\chi^2=10,74$; $p=0,001$). Konversationsbezogene Fragen treten zu 16% auf (12% bei L1-Kindern, 17% bei L2-Kindern), Erwei-

terungen zu 6% (5% L1, 6% L2) und Umformulierungen zu 1%, metadiskursive Erweiterungen weisen dagegen einen Anteil von insgesamt 12% auf.³⁶

Tabelle 31: Korrekturen als Reaktion auf semantische Fehler (L1 vs. L2)

Korrekturen als Reaktion auf semantische Fehler (L1 vs. L2)										
	metadiskursiv				konversationsbezogen					
	Erweiterungen		Umformulierungen		Erweiterungen		Umformulierungen		Fragen	
L1-Kinder	1	8%	1	8%	-	-	10	77%	1	8%
L2-Kinder	-	-	31	82%	2	5%	1	3%	4	11%
Gesamt	1	2%	32	63%	2	4%	11	22%	5	10%

Ähnlich verhält es sich bei Korrekturen semantischer Fehler, die insgesamt überwiegend durch Umformulierungen erfolgen (63%). Jedoch unterscheiden sich die Ergebnisse zwischen den Kindern insofern, als dass einsprachige Kinder vor allem durch konversationsbezogene Umformulierungen korrigiert werden (77%), während bei zweisprachigen Kindern das entsprechend metadiskursive Pendant vorherrschend ist (63%).

Tabelle 32: Korrekturen als Reaktion auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)

Korrekturen als Reaktion auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)										
	metadiskursiv				konversationsbezogen					
	Erweiterungen		Umformulierungen		Erweiterungen		Umformulierungen		Fragen	
L1-Kinder	2	40%	1	20%	1	20%	1	20%	-	-
L2-Kinder	9	15%	37	62%	3	5%	6	10%	4	7%
Gesamt	11	17%	38	58%	4	6%	7	11%	4	6%

Syntaktische Fehler werden ebenfalls insgesamt am häufigsten durch metadiskursive Umformulierungen korrigiert (58%), jedoch gibt es auch hier zwischen den beiden Gruppen deutliche Unterschiede: so werden syntaktische Fehler der L1-Kinder überwiegend durch metadiskursive Erweiterungen (40%) korrigiert, bei L2-Kinder erfolgt dies vor allem durch

³⁶ Mit Ausnahme der Kategorie „metadiskursive Umformulierungen“ konnten in Bezug auf die anderen Reaktionen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern festgestellt werden.

metadiskursive Umformulierungen (62%). Des Weiteren beträgt der Anteil an metadiskursiven Erweiterungen bei einsprachigen Kindern 40%, jedoch nur 15% bei L2-Kindern, was zu einem Gesamtanteil von nur 17% führt. Diesbezüglich konnte zwischen den Kindern auch ein signifikanter Unterschied festgestellt werden ($\chi^2=4,28$; $p=0,039$).

In Bezug auf das Korrigieren morphologischer Fehler stellten Kilani-Schoch et al. (2009: 226) ähnliche Ergebnisse fest, da die Fehler der untersuchten Kindern ebenfalls insbesondere durch (metadiskursive) Umformulierungen korrigiert wurden. Syntaktische Fehler wurden vor allem durch Erweiterungen korrigiert (ebd. 231), während dies in der vorliegenden Untersuchung lediglich auf fehlerhafte Äußerungen der L1-Kinder zutrifft.

Moerk (1991) stellte in seiner Studie fest, dass syntaktische Fehler vor allem durch Erweiterungen und Umformulierungen korrigiert werden, was auch den vorliegenden Untersuchungsergebnissen entspricht (ebd. 241; 245).

Im Hinblick auf die Unterhypothese soll nun im Folgenden analysiert werden, ob Äußerungen, die mehr als einen Fehler beinhalten, von den Pädagoginnen häufiger oder weniger häufig korrigiert werden als Äußerungen, die nur einem Fehler beinhalten.

Tabelle 33: Korrektur fehlerhafter Äußerungen: ein Fehler / mehrere Fehler (L1 vs. L2)

Korrektur fehlerhafter Äußerungen: ein Fehler / mehrere Fehler (L1 vs. L2)								
	ein Fehler				mehrere Fehler			
	Äußerungen		Korrekturen		Äußerungen		Korrekturen	
L1-Kinder	124	80%	28	23%	31	20%	8	26%
L2-Kinder	237	63%	85	36%	138	37%	50	36%
Gesamt	361	68%	113	31%	169	32%	58	34%

Anhand der Tabelle ist ersichtlich, dass sowohl von den einsprachigen als auch den zweisprachigen Kindern insgesamt mehr Äußerungen produziert werden, die nur einen Fehler beinhalten (68%), während Äußerungen, die mehrere Fehler beinhalten, 32% der Gesamtanzahl an fehlerhaften Äußerungen ausmachen (bei beiden Kategorien liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern vor). Im Hinblick auf die Korrekturen ebendieser Äußerungen ist ersichtlich, dass Äußerungen, die mehr als einen Fehler bein-

halten, mit insgesamt 34% zwar häufiger korrigiert werden als jene, die nur einen Fehler enthalten (32%), jedoch liegen keine signifikanten Unterschiede vor ($p=0,313$). Betrachtet man nun die beiden Gruppen der Kinder unabhängig voneinander kann festgestellt werden, dass dieses Gesamtergebnis auch auf die einsprachigen Kinder zutrifft, hier werden 23% der Äußerungen mit einem Fehler korrigiert und 26% der Äußerungen mit mehreren Fehlern (signifikanter Unterschied; $p=0,257$). Bei zweisprachigen Kindern werden sowohl Äußerungen mit einem Fehler als auch mit mehreren Fehlern zu 36% korrigiert, demnach kann also keine gültige Aussage in Bezug auf alle Kinder formuliert werden.

Trotz der geringen Aussagekraft der Ergebnisse kann die Hypothese anhand der vorliegenden Ergebnisse als nicht bestätigt angesehen werden, da die Pädagoginnen Äußerungen mit mehr als einem Fehler eher als jene mit nur einem Fehler korrigieren. Diesbezüglich ist noch zu erwähnen, dass die Pädagoginnen nicht immer auf alle enthaltenen Fehler eingehen, sondern vielmehr bemüht sind, den richtigen semantischen Inhalt zu vermitteln (siehe auch Seite 72), was auch Bohannon und Stanowicz (1988: 687) in ihrer Studie herausgefunden haben. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Beispiel_ARS (L2_Bub):

- (35) *CHI: eine [//] er [*] mach@m eier !
 *KG1: genau [=! zu CHI] .
 *KG1: das huhn legt eier [=! zu CHI] .

Beispiel_MOH (L1_Bub):

- (36) *CHI: da [: der] [/] da [: der] Opa hat ein [*] patsn [: patschen] verlor(e)n .
 CHI: und der hund gibt ihm [] hinter den mistkuebel .
 CHI: und da sieht der opa ihm [] ned [: nicht] und sucht ihm [*] .
 *KG1: der sucht seinen patschen jetzt(t) der opa [=! zu CHI] .

Beispiel_LOD (L2_Mädchen):

- (37) *CHI: ich gebe alle blau [*] von da [*] .
 %com: bezieht sich auf Spielfiguren, die in kleine Säckchen gegeben werden.
 *KG1: du machst die blau(e)n [=! zu CHI] ?

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung stellte Moerk (1991: 239) fest, dass die untersuchte Mutter besonders bemüht war, auf alle produzierten Fehler des Kindes einzugehen und diese auch zu korrigieren.

H6 Kinder reagieren auf Korrekturen der Pädagoginnen in den meisten Fällen nicht, sondern setzen die Interaktion einfach fort.

Tabelle 34: Kindliche Reaktion auf Korrektur (L1 vs. L2)

Kindliche Reaktion auf Korrektur (L1 vs. L2)								
	Beibehalten der fehlerhaften Form		Übernahme korrigierter Form		Wiederholen neuer Info		keine Reaktion	
L1-Kinder	-	-	3	7%	2	4%	41	89%
L2-Kinder	6	3%	4	2%	-	-	206	95%
Gesamt	6	2%	7	3%	2	1%	247	94%

Die Tabelle zeigt, dass auf insgesamt 94% der Korrekturen von Seiten der Kinder keine Reaktion erfolgte, bei einsprachigen Kindern liegt der Anteil bei 89%, bei zweisprachigen Kindern bei 95%, wobei zwischen den Kindern keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden konnten ($\chi^2=0,03$; $p=0,867$). In insgesamt 3% der Fälle wurden die korrigierten Formen von den Kindern übernommen (7% bei L1-Kindern, 2% bei L2-Kindern; kein signifikanter Unterschied: $\chi^2=0,88$; $p=0,350$), die beiden übrigen Kategorien „Beibehalten der fehlerhaften Form“ und „Wiederholung neuer Information“ belaufen sich auf insgesamt 2 bzw. 1%, wobei erstere nur bei zweisprachigen und letztere nur bei einsprachigen Kindern auftritt.

Demnach kann diese Hypothese eindeutig bestätigt werden, da die Kinder mit Abstand am häufigsten auf die Korrekturen der Pädagoginnen nicht reagierten, sondern die Interaktion fortgesetzt haben.

Ähnliche Ergebnisse stellten auch Chouinard und Clark (2003: 655) in ihrer Untersuchung fest und argumentierten, dass sich Korrekturen auch positiv auf den Spracherwerb auswirken können, wenn diese von Seiten der Kinder unkommentiert bleiben.

Auch Saxton (2000: 243f.) betont, dass Kinder Korrekturen nicht unbedingt wiederholen müssen, um aus ihnen zu lernen, sondern sich dies vielmehr unbewusst in den Köpfen der Kinder abspielt.

In Bezug auf die Frage nach der Wirksamkeit der verschiedenen Reaktionen, die Korrekturen enthalten, wird in einem weiteren Schritt genauer auf die Kategorie „Übernahme der korrigierten Form“ eingegangen um herauszufinden, nach welchen Reaktionen (Umformulierungen, Erweiterungen, Fragen) die Kinder die korrigierte Form am häufigsten aufgreifen.

Die Analyse führte zu folgendem Ergebnis:

Tabelle 35: Kindliche Reaktion auf Korrektur: Übernahme der korrigierten Form

Kindliche Reaktion auf Korrektur: Übernahme der korrigierten Form						
	Umformulierungen		Erweiterungen		Fragen	
SIJ (L1_Bub)	1	100%	-	-	-	-
PAS (L1_Bub)	2	100%	-	-	-	-
ARS (L2_Bub)	1	100%	-	-	-	-
MOK (L2_Bub)	2	100%	-	-	-	-
ESD (L2_Mädchen)	1	100%	-	-	-	-
Gesamt	7	100%	-	-	-	-

Die korrigierten Formen, die von den Kindern übernommen wurden, waren ausnahmslos Bestandteile (metadiskursiver) Umformulierungen. Obwohl in diesem Zusammenhang nur eine kleine Menge an Daten gefunden werden konnte, ist das Ergebnis mit der Annahme von Farrar (1992) kompatibel, demzufolge Kinder insbesondere Formen übernehmen, die durch korrektive Umformulierungen dargeboten werden.

5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die aus der Überprüfung der Hypothesen anhand der Daten gewonnen werden konnten.

Zum einen konnte festgestellt werden, dass an Kinder mit Deutsch als Erstsprache signifikant mehr Äußerungen als an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gerichtet werden, auch sind die Äußerungsbeiträge an einsprachige Kinder länger als jene an zweisprachige, jedoch liegen hierbei keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vor. Templ und Weichselbaum (ebd. 149) nehmen diesbezüglich an, dass dies möglicherweise auf eine intuitive Anpassung der Pädagoginnen an die jeweiligen Erwerbsprozesse der Kinder zurückzuführen ist, welche sich insofern zeigen könnte, als dass an Kinder, die selbst wenig sprechen, auch weniger und kürzere Äußerungsbeiträge gerichtet werden. Jedoch konnte dies in der vorliegenden Untersuchung nur in Bezug auf die Äußerungslänge festgestellt werden, da sich zwischen den untersuchten Gruppen im Hinblick auf die Anzahl der produzierten Äußerungen deutliche Unterschiede ergeben, da zweisprachige Buben beispielsweise mehr Äußerungen als einsprachige Mädchen produzieren. Insgesamt lieferte die Analyse eine generelle Dominanz der Buben, da auch einsprachige Buben im Vergleich zu einsprachigen Mädchen signifikant mehr Äußerungen produzieren, was auch Templ und Weichselbaum in ihrer Arbeit festgestellt haben (ebd. 72).

In Bezug auf die Reaktionen der Pädagoginnen, die auf kindliche Äußerungen folgen, wurde in Anlehnung an Kilani-Schoch et al. (2009: 226f.) die Hypothese formuliert, dass auf Äußerungsbeiträge der Kinder eher konversationsbezogen als metadiskursiv reagiert wird, um die Kinder in ihrem Redefluss nicht zu unterbrechen. Die Analyse ergab, dass sowohl auf Äußerungen einsprachiger als auch zweisprachiger Kinder überwiegend konversationsbezogen reagiert wird; die Anzahl an metadiskursiven Reaktionen ist bei zweisprachigen Kindern höher als bei einsprachigen, im Hinblick auf die Äußerungen, die von den Pädagoginnen ignoriert werden, verhält es sich genau umgekehrt, da hierbei eine signifikant höhere Anzahl an ignorierten Äußerungen bei einsprachigen Kindern im Vergleich zu zweisprachigen gefunden werden konnte.

Ähnliche Ergebnisse lieferte die Analyse der fehlerhaften Äußerungen, auf welche die Pädagoginnen insgesamt überwiegend konversationsbezogen reagieren. Zudem ist der Anteil an metadiskursiven Reaktionen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache höher als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass die Pädagoginnen zweisprachige Kindern besonders auf Fehler hinweisen wollen, um sie im Spracherwerb zu unterstützen (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 125f.). Zudem werden an Mädchen zwar mehr metadiskursive Reaktionen als an Buben gerichtet, was laut Templ und Weichselbaum (ebd. 153) damit zusammenhängen könnte, dass Pädagoginnen bei Mädchen eher auf eine regelkonforme Sprache achten als bei Buben, jedoch erweisen sich diese Unterschiede in der vorliegenden Untersuchung als nicht signifikant.

Interessante Ergebnisse lieferte diesbezüglich auch die Anzahl der fehlerhaften Äußerungen, die von den Pädagoginnen ignoriert werden, da hierbei ein höherer Wert bei einsprachigen als bei zweisprachigen Kindern festgestellt werden konnte. Zurückzuführen ist dies wahrscheinlich auf individuelle Unterschiede der Kinder und auch auf die verschiedenen Aufnahmesituationen, da in einigen Untersuchungssettings mehrere Kinder anwesend sind und die Pädagoginnen dadurch möglicherweise nicht alle Äußerungen der Fokuskinder aufgreifen können. Des Weiteren könnte auch eine bewusste Vorgehensweise der Pädagoginnen hinter diesem Verhalten stehen, die Kinder in ihrem Redefluss nicht zu unterbrechen (vgl. Templ & Weichselbaum 2015: 126; Ricart Brede 2011: 223).

In einer weiteren Untersuchung konnte in Bezug auf die Reaktionen auf unterschiedliche Fehlerarten festgestellt werden, dass auf morphologische und syntaktische Fehler der Kinder von Seiten der Pädagoginnen überwiegend konversationsbezogen reagiert wird, während auf semantische Fehler vermehrt metadiskursive Reaktionen erfolgen. Zudem werden semantische Fehler am seltensten ignoriert, während der entsprechende Anteil bei morphosyntaktischen Fehlern höher ist. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass die Pädagoginnen eher das Verständnis der kindlichen Äußerungen sichern wollen, da richtige Semantik als unmittelbares Ziel kommunikativer Handlungen angesehen wird und die Kinder daher vermehrt auf semantische Fehler aufmerksam machen, während grammatikalische Korrektheit weniger häufig eingefordert wird (vgl. Bohannon

& Stanowicz 1988: 684; Ricart Brede 2011: 208f.). Des Weiteren lieferte eine genauere Analyse syntaktischer Auslassungsfehler interessante Ergebnisse in Bezug auf metadiskursive Rückmeldungen, da auf entsprechende Fehler zweisprachiger Kinder signifikant häufiger metadiskursiv reagiert wird als auf jene einsprachiger Kinder. In diesem Zusammenhang wird vermutet, dass Auslassungsfehler von L2-Kindern von den Pädagoginnen möglicherweise als schwerer eingestuft werden als solche von L1-Kindern.

Die Analyse der entsprechenden Reaktionsklassifizierung zeigt, dass auf alle produzierten Fehler vor allem mit metadiskursiven Umformulierungen reagiert wird, was auch in einigen anderen Studien festgestellt werden konnte (vgl. Chouinard & Clark 2003: 648f.; Kilani-Schoch et al. 2009: 226), zudem weisen auch konversationsbezogene Fortsetzungen sowohl bei einsprachigen als auch bei zweisprachigen Kindern einen erwähnenswerten Anteil auf.

Im Hinblick auf die Reaktionen auf unterschiedliche Fehlerarten konnte festgestellt werden, dass auf morphologische Fehler einsprachiger Kinder überwiegend mit konversationsbezogenen Fortsetzungen reagiert wird, während bei zweisprachigen Kindern metadiskursive Umformulierungen häufiger auftreten. Demnach kann angenommen werden, dass bei zweisprachigen Kindern signifikant häufiger auf die Form der Äußerungen Bezug genommen wird, während bei einsprachigen Kindern der Inhalt der Äußerung im Vordergrund steht. Auf semantische Fehler reagieren die Pädagoginnen dagegen sowohl bei L1-Kindern als auch bei L2-Kindern überwiegend mit metadiskursiven Umformulierungen, diesbezüglich wird, wie im vorherigen Abschnitt bereits erwähnt, eine verständnissichernde Strategie der Pädagoginnen vermutet (vgl. Bohannon & Stanowicz 1988: 684; Ricart Brede 2011: 208f.). Syntaktische Fehler werden von den Pädagoginnen einsprachiger Kinder überwiegend durch konversationsbezogene Fortsetzungen rückgemeldet, bei zweisprachigen Kindern ist der entsprechende Anteil ebenfalls relativ hoch, jedoch wurde in diesem Zusammenhang der höchste Wert in der Kategorie „keine Reaktion“ gezählt.

Auf Basis der bisherigen Untersuchungen erfolgte des Weiteren eine genaue Analyse der Korrekturen, die von Seiten der Pädagoginnen vorgenommen werden. Diesbezüglich

wurde davon ausgegangen, dass Korrekturen eher auf implizite als auf explizite Weise erfolgen, was auch in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden konnte, da lediglich eine einzige explizite Korrektur auf einen semantischen Fehler gefunden werden konnte (vgl. Chouinard & Clark 2003: 650; Ricart Brede 2011: 74). Die häufigsten Korrekturen erfolgen auf semantische Fehler, was angesichts der überwiegend metadiskursiven Reaktionen wenig überraschend ist, zudem werden morphologische Fehler häufiger als syntaktische Fehler korrigiert (vgl. Kilani-Schoch et al. 2009: 236; siehe auch Bohannon & Stanowicz 1988: 236). In Bezug auf die Verteilung auf einsprachige und zweisprachige Kinder liegen diesbezüglich jedoch Unterschiede vor. Obwohl bei beiden Gruppen am häufigsten auf semantische und am seltensten auf syntaktische Fehler eingegangen wird, werden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von ihren Pädagoginnen gemessen am prozentuellen Anteil fast doppelt so häufig korrigiert als Kinder mit Deutsch als Erstsprache, eine statistische Auswertung konnte diesbezüglich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern liefern. Dennoch kann die zuvor erwähnte Annahme von Templ und Weichselbaum (2015: 125f.) insofern bestätigt werden, als dass die Pädagoginnen zweisprachige Kinder durch eine höhere Anzahl an korrektivem Feedback besonders auf Fehler aufmerksam machen wollen, um unterstützend auf den Spracherwerbsprozess einzuwirken.

In diesem Zusammenhang konnte zudem festgestellt werden, dass morphologische, semantische und syntaktische Fehler in der Gesamtauswertung überwiegend durch metadiskursive Umformulierungen korrigiert werden (vgl. Kilani-Schoch et al. 2009: 226), wobei syntaktische Fehler einsprachiger Kinder vor allem durch metadiskursive Erweiterungen korrigiert werden und semantische Fehler insbesondere durch konversationsbezogene Umformulierungen (ebd. 231; siehe auch Moerk 1991: 241; 245), bei zweisprachigen Kinder aber durchwegs die Kategorie der metadiskursiven Umformulierungen dominiert.

Im Zuge dieser Analyse konnte des Weiteren auch ein genderspezifischer Effekt festgestellt werden, da Mädchen insgesamt häufiger (jedoch nicht signifikant häufiger) als Buben korrigiert werden, wonach eine weitere Vermutung von Templ und Weichselbaum (ebd. 153) bestätigt werden könnte, dass Pädagoginnen von Mädchen häufiger regelkonforme Sprache einfordern als von Buben. Jedoch liegen diesbezüglich im Hinblick auf die

Erstsprachen der Kinder Unterschiede vor, da einsprachige Buben signifikant häufiger als Mädchen korrigiert werden, während dies bei zweisprachigen Kindern nicht der Fall ist.

In Anlehnung an Bohannon und Stanowicz (1988: 687) und Moerk (1991: 239) wurde zudem untersucht, ob Äußerungen, die mehr als einen Fehler beinhalten, von den Pädagoginnen häufiger oder weniger häufig korrigiert werden. Insgesamt werden Äußerungen mit mehr als einem Fehler häufiger (jedoch nicht signifikant häufiger) korrigiert als jene mit nur einem Fehler, jedoch konnte in Bezug auf die beiden Gruppen auch hier kein einheitliches Ergebnis festgestellt werden, da der Anteil an Korrekturen bei L2-Kindern bei beiden untersuchten Bedingungen gleich hoch war, während bei L1-Kindern Äußerungen mit mehr als einem Fehler von den Pädagoginnen signifikant häufiger korrigiert werden als Äußerungen, die nur einen Fehler beinhalten. Diesbezüglich wird jedoch angenommen, dass die Pädagoginnen vielmehr bemüht sind, den entsprechenden Inhalt der fehlerhaften Äußerungen sicherzustellen, als alle Fehler der Kinder zu korrigieren.

Abschließend wurden die Daten hinsichtlich der kindlichen Reaktionen auf entsprechende Korrekturen untersucht und es konnte festgestellt werden, dass Kinder, wie in der Hypothese angenommen, mit Abstand am häufigsten auf die Korrekturen der Pädagoginnen nicht reagieren, sondern die Interaktion einfach fortsetzen (vgl. Chouinard & Clark 2003: 655). Nach Chouinard und Clark (ebd.) sowie Saxton (2000: 234f.) können sich Korrekturen auch ohne direkte Übernahme in den nächsten Gesprächsbeitrag positiv auf den Spracherwerbsprozess auswirken, da diese Lernprozesse meist langwierig sind und nicht sofort zum Vorschein kommen.

Die Frage nach der förderlichen Wirkung von korrektiven Umformulierungen, Erweiterungen und Fragen wurde anhand der korrigierten Formen untersucht, die von den Kindern im nächsten Gesprächsbeitrag übernommen werden. Obwohl diesbezüglich nur eine kleine Datenmenge gefunden werden konnte, werden diese übernommenen Korrekturen ausnahmslos durch (metadiskursive) Umformulierungen dargeboten, was zumindest etwas für die förderliche Wirkung von metadiskursiven Umformulierungen spricht (vgl. Farrar 1992).

6. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, *inwiefern sich die Reaktionen auf kindliche Äußerungen von Seiten der Kindergartenpädagoginnen³⁷ mit besonderem Schwerpunkt auf den Umgang mit fehlerhaften (deutschsprachigen) Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache voneinander unterscheiden.*

Anhand der theoretische Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur im ersten Teil der Arbeit konnte gezeigt werden, dass das sprachliche Handeln von PädagogInnen einen immensen Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder hat, nicht nur im Hinblick auf den Erwerb einer Erstsprache, sondern insbesondere auf den L2-Erwerb, da der Kindergarten neben der familiären Umgebung die zweite wesentliche Instanz der sprachlichen Sozialisation (sekundäre Sozialisation) darstellt (vgl. Reich 2009: 13). Im Hinblick auf die Unterschiede im Sprachgebrauch bei PädagogInnen konnte durch die Bezugnahme auf rezente Studien gezeigt werden, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als der dominierenden Umgebungssprache von Seiten der Lehrkräfte mit ethnischen Stereotypen konfrontiert werden können, die sich insbesondere durch niedrigere Erwartungen der Pädagoginnen gegenüber diesen Kindern zeigen und sich auch in der Leistungsbeurteilung niederschlagen können, die auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückgeführt werden (vgl. Kratzmann & Pohlmann-Rother 2012: 857).

Dies schien besonders im Hinblick auf den Umgang mit fehlerhaften (deutschsprachigen) Äußerungen und dem jeweiligen Feedback- bzw. Korrekturverhalten im vorschulischen Bereich interessant, da diesbezüglich bisher keine Untersuchungen vorliegen, die sich mit entsprechenden Reaktionen von KindergartenpädagogInnen in Interaktion mit zweisprachigen Kindern befassen.

Auf Basis der untersuchten Daten konnte gezeigt werden, dass in Bezug auf die unterschiedlichen Erwerbskontexte der Kinder im Sprachgebrauch der Bezugspersonen im Kindergarten durchaus Unterschiede vorliegen. Beispielsweise konnte eine Anpassung des

³⁷ In der vorliegenden Arbeit wurden ausschließlich weibliche Pädagoginnen untersucht.

Inputs an den jeweiligen Sprachentwicklungsstand der Kinder festgestellt werden, sodass an Kinder, die kürzere Äußerungsbeiträge produzieren, auch kürzere Beiträge gerichtet werden, was in der vorliegenden Untersuchung vor allem in Interaktion mit zweisprachigen Kindern der Fall war. Im Hinblick auf den Aufgriff fehlerhafter (deutschsprachiger) Äußerungen konnte außerdem gezeigt werden, dass bei entsprechenden Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache vermehrt auf die entsprechende Form der Äußerungen Bezug genommen wurde, während dies bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache weniger häufig festgestellt werden konnte. Ähnliche Ergebnisse lieferte auch die Untersuchung der Korrekturen, da zweisprachige Kinder häufiger auf Fehler aufmerksam gemacht werden als einsprachige Kinder, diese Unterschiede jedoch keine statistische Signifikanz aufweisen.

Die in Bezug auf die Länge der Äußerungsbeiträge angeführte Erklärung, dass sich Pädagoginnen (un)bewusst an den Sprachstand der Kinder anpassen, könnte auch auf die Untersuchungsergebnisse der fehlerhaften Äußerungen angenommen werden, demzufolge die Kindergärtnerinnen durch den Hinweis auf oder die Korrektur von Fehlern insbesondere zweisprachige Kinder in ihrem Erwerbsprozess fördern wollen.

Dennoch kann an dieser Stelle keine Aussage darüber gemacht werden, ob diese Anpassungen an die jeweiligen Erwerbsprozesse bewusst oder unbewusst erfolgen und ethnische Stereotypisierungen diesbezüglich überhaupt eine Rolle spielen, da PädagogInnen häufig intuitiv handeln und zudem die unterschiedlichen Aufnahmesituationen (insbesondere die Anwesenheit anderer Kinder) sowie die Persönlichkeiten der Fokus Kinder entscheidende Faktoren darstellen (vgl. Berne 2005: 272; Templ & Weichselbaum 2015: 161).

Diesbezüglich ist auch wichtig zu erwähnen, dass individuelle Einflussfaktoren der PädagogInnen, wie die eigene Sprachbiographie, bildungs- sowie sprachgeschichtliche Bedingungen innerhalb der Bildungseinrichtung das (sprachliche) Verhalten beeinflussen können, jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden konnten (vgl. Reich 2009: 12ff.). An dieser Stelle soll allerdings betont werden, dass keine offensichtlich stereotypen Zuweisungen in den Aufnahmen gefunden werden konnten, obwohl Kinder mit

Deutsch als Zweitsprache beispielsweise häufiger korrigiert bzw. auf ihre sprachlichen Fehler hingewiesen wurden, geschah dies durchwegs implizit und auf subtile Weise. Ebenso konnten keine Situationen gefunden werden, in denen den Kindern verboten wurde, in ihrer Erstsprache zu sprechen; in einer Aufnahme forderte eine (deutschsprachige) Pädagogin ein Kind sogar dazu auf, auf Türkisch zu zählen oder die jeweiligen türkischen Begriffe für gerade diskutierte Gegenstände zu nennen. Dadurch wurde dem Kind signalisiert, dass auch andere Sprachen als Deutsch akzeptiert werden, jedoch kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, ob diese Toleranz während des gesamten Kindergartenalltags präsent ist (siehe auch Templ & Weichselbaum 2015: 157).

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass zwar anhand der Datenanalyse ein positiver Effekt von negativem Input nachgewiesen werden konnte, aber noch keine allgemein gültigen Aussagen über den (analog zum elterlichen) tatsächlichen Einfluss auf den Spracherwerbsprozess der Kinder gemacht werden können, da hierfür eine Analyse des gesamten Entwicklungsverlaufs der sprachlichen Kompetenzen der Kinder notwendig wäre, was im Rahmen dieser Arbeit aber nicht möglich war. Diesbezüglich könnten für künftige Untersuchungen beispielsweise frühere Kindergartenaufnahmen herangezogen werden, die im Rahmen des INPUT-Projekts erhoben wurden, um auf das tatsächliche Verhalten der PädagogInnen im Umgang mit fehlerhaften Äußerungen von einsprachigen und zweisprachigen Kindern schließen zu können.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2008): Erstsprache - Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2-15.
- Ahrenholz, Bernt (2012): Methodische Verfahren der Zweitspracherwerbsforschung – zur Einführung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: De Gruyter, 1-26.
- Berne, Eric (2005): *Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie*. Paderborn: Junfermann.
- Bohannon, John Neil; Stanowicz, Laura (1988): The Issue of Negative Evidence: Adult Responses to Children's Language Errors. *Developmental Psychology*, 24/5, 683-689.
- Bohannon, John Neil; MacWhinney, Brian; Snow, Catherine E. (1990): No negative evidence revisited: Beyond learnability or who has to prove what to whom. *Developmental Psychology*, 26, 221-226.
- Bohannon, John Neil; Padgett, Robert J.; Nelson, Keith E.; Mark, Melvin (1996): Useful evidence on negative evidence. *Developmental Psychology*, 32/3, 551-555.
- Bowerman, Melissa (1988): The 'no negative evidence' problem: how do children avoid constructing an overly general grammar? In: J. A. Hawkins (Hrsg.): *Explaining language universals*. Oxford: Basil Blackwell, 73-101.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 78-119.
- Brock, Cynthia; Crookes, Graham; Day, Richard; Long, Michael H. (1986): Differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation. In: Day, Richard R. (Hrsg.): *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 229-236.
- Brown, Douglas H. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching (Fourth Edition)*. New York: Pearson ESL.
- Chomsky, Noam (1980): *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, Noam (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Chouinard, Michelle M.; Clark, Eve V. (2003): Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30/03, 637-669.
- Corder, Stephen Pit (1967): The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Day, Richard R.; Chenoweth, N. Ann; Chun, Ann; Luppescu, Stuart (1984): Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning*, 34, 19-46.
- Demetras, M.J.; Post, Kathryn Nolan; Snow, Catherine E. (1986): Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language*, 13, 275-292.

- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummerich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 221-231.
- Dirim, Inci; Mecheril, Paul (2010): Materialien zum Kapitel 5. Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul u. a.: Bachelor/Master: *Migrationspädagogik*. Materialien zum Band. Weinheim, Basel: Beltz, 16-21.
- Dirim, Inci; Knappik, Magdalena (2014): Das ‚andere‘ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. *MitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 46/3, 3-23.
- Farrar, Matthew J. (1992): Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28/1, 90-98.
- Ferguson, Charles A. (1977): Baby talk as a simplified register. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 219-235.
- Gallaway, Clare; Richards, Brian J. (1994): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoff-Ginsberg, Erika (1986): Function and Structure in Maternal Speech: Their Relation to the Child's Development of Syntax. *Developmental Psychology*, 22/2, 155-163.
- Jaeger, Jeri J. (2005): *Kids' Slips. What Young Children's Slips of the Tongue Reveal About Language Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jarvis, Scott (2003): Probing the effects of the L2 on the L1: a case study. In: Cook, Vivian (Hrsg.): *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters, 81-102.
- Jeuk, Stefan (2011): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Kolonko, Beate (2001): *Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen*. Herbolzheim: Centaurus.
- Kilani-Schoch, Marianne; Balčiunienė, Ingrida; Korecky-Kröll, Katharina; Laaha, Sabine; Dressler, Wolfgang U. (2009): On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology. *Journal of Pragmatics*, 41, 219–239.
- Klein, Wolfgang (1987): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Stuttgart: UTB.
- Kratzmann, Jens; Pohlmann-Rother, Sanna (2012): Ethnische Stereotype im Kindergarten? ErzieherInnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58/6, 855-876.
- Korecky-Kröll, Katharina; Kumru Uzunkaya-Sharma; Czinglar, Christine; Dressler Wolfgang U. (2015): Der Input im Elternhaus und Kindergarten als wichtiger Faktor für den Spracherwerb von austrotürkischen Kindern. *Migration und Integration - wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Jahrbuch. Wien: Vienna University Press.

- Laaha, Sabine; Korecky-Kröll, Katharina (in Druck): Verschriftung, Kodierung und Analyse von Kindersprache mit CHILDES. Erscheint in: Wendl-Vogt, Eveline; Korecky-Kröll, Katharina (Hrsg.): *Transkriptionssysteme im Vergleich: Sprache - Ton - Bild. Codierung gesprochener Sprache*. Wien: Praesens.
- Lamparter-Posselt, Margarete; Jeuk, Stefan (2014): Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9)* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 149-161.
- Lyster, Roy; Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37–66.
- MacWhinney, Brian (2015a): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk - Electronic edition. Part 1: The CHAT transcription format* [WWW-Dokument]. Verfügbar unter: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf> [Datum des Zugriffs: 03.04.2016].
- MacWhinney, Brian (2015b): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk - Electronic edition. Part 2: The CLAN programs* [WWW-Dokument]. Verfügbar unter: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf> [Datum des Zugriffs: 03.04.2016].
- Matychuk, Paul (2005): The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. *Language Science*, 27, 301-379.
- Moerk, Ernst L. (1991): Positive evidence for negative evidence. *First Language*, 11, 219-251.
- Newport, Elissa L.; Gleitman, Henry; Gleitman, Lila R. (1977): Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-149.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Reich, Hans H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Berlin: das Netz.
- Reich, Hans H. (2009): *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Ricart Brede, Julia (2011): *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Inauguraldissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Sachs, Jaqueline (1977): The adaptive significance of linguistic input to prelinguistic infants. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 51-61.
- Saxton, Matthew; Kulcsar, Bela; Marshall, Greer; Rupra, Mandeep (1998): Longer-term effects of corrective input: an experimental approach. *Journal of Child Language*, 25/03, 701-721.
- Saxton, Matthew (2000): Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language*, 20, 221–252.
- Saxton, Matthew; Backley, Philip; Gallaway, Clare (2005): Negative input for grammatical errors: effects after a lag of 12 weeks. *Journal of Child Language*, 32/03, 643-672.
- Snow, Catherine E. (1972): Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.

- Snow, Catherine E. (1977): Mothers' speech research: from input to interaction. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-49.
- Strapp, Chehalis M., Bleakney, Dana M., Helmick, Augusta L.; Tonkovich, Hayley M. (2008): Developmental differences in the effects of negative and positive evidence. *First Language*, 28(1), 35.
- Templ, Viktoria; Weichselbaum, Maria (2015): *Geschlechter- und migrationsbedingter Sprachgebrauch von Kindergartenpädagoginnen*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Tomasello, Michael; Conti-Ramsden, Gina; Ewert, Barbara (1990): Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.
- Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag, 163-196.

8. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: ProbandInnen L1	27
Tabelle 2: ProbandInnen L2	28
Tabelle 3: Aufnahmesituation (L1)	29
Tabelle 4: Aufnahmesituation (L2)	30
Tabelle 5: Input der KG (L1)	48
Tabelle 6: Input der KG (L2)	48
Tabelle 7: MLU der KG (L1_Kinder).....	51
Tabelle 8: MLU der KG (L2_Kinder).....	51
Tabelle 9: Output der Kinder (L1)	53
Tabelle 10: Output der Kinder (L2)	53
Tabelle 11: MLU der Kinder (L1)	55
Tabelle 12: MLU der Kinder (L2)	56
Tabelle 13: Reaktionen Gesamt (L1_Buben)	58
Tabelle 14: Reaktionen Gesamt (L1_Mädchen)	58
Tabelle 15: Reaktionen Gesamt (L2_Buben)	59
Tabelle 16: Reaktionen Gesamt (L2_Mädchen)	59
Tabelle 17: Fehlerfreie vs. fehlerhafte Äußerungen (L1 vs. L2).....	61
Tabelle 18: Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L1_Buben).....	62
Tabelle 19: Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L1_Mädchen).....	62
Tabelle 20: Reaktionen Gesamt (L2_Buben)	63
Tabelle 21: Reaktionen Gesamt (L2_Mädchen)	63
Tabelle 22: Verteilung der Fehlerarten (L1 vs. L2).....	66
Tabelle 23: Reaktionen auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)	67
Tabelle 24: Reaktionen auf semantische Fehler (L1 vs. L2).....	68
Tabelle 25: Reaktionen auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)	69
Tabelle 26: Verteilung der syntaktischen Fehler (L1 vs. L2)	70
Tabelle 27: Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L1-Kinder).....	76
Tabelle 28: Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L2-Kinder).....	77
Tabelle 28: Korrekturen als Reaktion auf Fehlerarten (L1 vs. L2)	78
Tabelle 30: Korrekturen als Reaktion auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)	79
Tabelle 31: Korrekturen als Reaktion auf semantische Fehler (L1 vs. L2)	80
Tabelle 32: Korrekturen als Reaktion auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)	80
Tabelle 33: Korrektur fehlerhafter Äußerungen: ein Fehler / mehrere Fehler (L1 vs. L2) ..	81
Tabelle 34: Kindliche Reaktion auf Korrektur (L1 vs. L2)	83
Tabelle 35: Kindliche Reaktion auf Korrektur: Übernahme der korrigierten Form.....	84
Tabelle 36: Gesamtauswertung: Reaktionen auf syntaktische Fehlerarten (L1 vs. L2)	99
Tabelle 37: Gesamtauswertung: Reaktionen auf Fehler (L1 vs. L2)	100
Tabelle 38: Gesamtauswertung: Reaktionen auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)	101
Tabelle 39: Gesamtauswertung: Reaktionen auf semantische Fehler (L1 vs. L2)	102
Tabelle 40: Gesamtauswertung: Reaktionen auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)	103

Abbildung 1: Äußerungen der KG (L1_Kinder).....	49
Abbildung 2: Äußerungen der KG (L2_Kinder).....	49
Abbildung 3: Äußerungen der KG (gesamt)	50
Abbildung 4: Äußerungen der Kinder (L1)	54
Abbildung 5: Äußerungen der Kinder (L2)	54
Abbildung 6: Reaktionen Gesamt (L1 vs. L2)	60
Abbildung 7: Reaktionen auf fehlerhafte Äußerungen (L1 vs. L2).....	64
Abbildung 8: Verteilung der Fehlerarten (L1 vs. L2)	66
Abbildung 9: Reaktionen auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)	67
Abbildung 10: Reaktionen auf semantische Fehler (L1 vs. L2)	68
Abbildung 11: Reaktionen auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)	69
Abbildung 12: Konversationsbezogene Reaktionen auf Fehler Gesamt (L1 vs. L2)	73
Abbildung 13: Metadiskursive Reaktionen auf Fehler Gesamt (L1 vs. L2)	74

9. Anhang

9.1. Auswertungstabellen Fehlerreaktionen

Tabelle 36: Gesamtauswertung: Reaktionen auf syntaktische Fehlerarten (L1 vs. L2)

Gesamtauswertung: Reaktionen auf syntaktische Fehlerarten (L1 vs. L2)																	
CHI	METADISKURSIV						KONVERSATIONSBEZOGEN						keine Reaktion				
	Auslassung	Ergänzung	Wortstellung	Auslassung	Ergänzung	Wortstellung	Auslassung	Ergänzung	Wortstellung	Auslassung	Ergänzung	Wortstellung	Auslassung	Ergänzung	Wortstellung		
L1-Kinder																	
SJU	-	1	2,5%	1	2,5%	4	10%	-	-	6	15%	-	-	1	2,5%		
MOH	1	-	-	-	-	2	5%	-	-	-	-	-	-	-	-		
PAS	2	-	-	-	-	7	17,5%	-	-	4	10%	1	2,5%	-	-		
NIG	-	-	-	-	-	4	10%	-	-	2	5%	-	-	-	-		
SOK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
LAS	-	-	-	-	-	3	7,5%	-	-	1	2,5%	-	-	-	-		
Gesamt L1	3	1	2,5%	1	2,5%	20	50%	-	-	13	32,5%	1	2,5%	-	1	2,5%	
L2-Kinder																	
KAY	2	2	0,8%	-	-	1	0,4%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
ARS	12	1	0,4%	3	1,3%	10	4,2%	2	0,8%	5	2,1%	5	2,1%	-	3	1,3%	
MOK	15	3	1,3%	1	0,4%	39	16,5%	20	8,5%	20	8,5%	28	11,9%	18	7,6%	5	2,1%
ELS	11	1	0,4%	1	0,4%	8	3,4%	-	-	1	0,4%	-	-	-	-	-	-
LOD	1	-	-	1	0,4%	3	1,3%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ESD	3	-	-	-	-	9	3,8%	-	-	1	0,4%	1	0,4%	-	-	-	-
Gesamt L2	44	7	3%	6	2,5%	70	29,7%	22	9,3%	27	11,4%	34	14,4%	18	7,6%	8	3,4%
L1&L2	47	8	3,4%	7	3%	90	38,1%	22	9,3%	40	16,9%	35	14,8%	18	7,6%	9	3,8%

Tabelle 37: Gesamtauswertung: Reaktionen auf Fehler (L1 vs. L2)

Gesamtauswertung: Reaktionen auf Fehler (L1 vs. L2)																						
CHI	METADISKURSIV						KONVERSATIONSBEZOGEN						keine Reaktion									
	Wiederholungen	Erweiterungen	Umformulierungen	Fragen (allgemein)	Wiederholungen	Erweiterungen	Umformulierungen	Fragen	Fortsetzungen	Back-Channels												
L1-Kinder																						
SUJ	2	1%	2	1%	7	3,6%	-	-	-	-	-	2	1%	8	4,2%	7	3,6%	13	6,8%	8	4,2%	
MOH	-	-	1	0,5%	13	6,8%	-	-	-	1	0,5%	2	1%	1	0,5%	8	4,2%	6	3,1%	1	0,5%	
PAS	-	-	3	1,6%	6	3,1%	1	0,5%	-	2	1%	-	-	4	2,1%	20	10,4%	8	4,2%	11	5,7%	
NIG	1	0,5%	1	0,5%	-	-	-	-	3	1,6%	-	1	0,1%	9	4,7%	5	2,6%	-	-	-	-	
SOK	-	-	-	-	6	3,1%	1	0,5%	1	0,5%	-	-	-	1	0,5%	5	2,6%	-	-	2	1%	
LAS	-	-	-	-	6	3,1%	-	-	-	-	1	0,5%	-	4	2,1%	4	2,1%	3	1,6%	1	0,5%	
Gesamt L1	3	1,6%	7	3,6%	38	19,8%	2	1%	4	2,1%	4	2,1%	5	2,6%	27	14,1%	49	25,5%	30	15,6%	23	12%
L2-Kinder																						
KAY	3	0,6%	7	1,3%	12	2,2%	2	0,4%	-	-	2	0,4%	-	-	11	2%	2	0,4%	3	0,6%	-	-
ARS	1	0,2%	3	0,6%	81	14,9%	-	-	-	-	-	4	0,7%	25	4,6%	13	2,4%	38	7%	26	4,8%	
MOK	-	-	3	0,6%	30	5,5%	2	0,4%	-	2	0,4%	6	1,1%	12	2,2%	43	7,9%	35	6,5%	55	10,1%	
ELS	1	0,9%	10	1,8%	17	3,1%	3	0,6%	-	7	1,3%	4	0,7%	8	1,5%	5	0,9%	3	0,6%	-	-	
LOD	-	-	1	0,2%	7	1,3%	-	-	-	-	-	-	-	8	1,5%	3	0,6%	-	-	2	0,4%	
ESD	-	-	1	0,2%	7	1,3%	-	-	-	-	-	1	0,2%	17	3,1%	10	1,8%	3	0,6%	5	0,9%	
Gesamt L2	2	0,4%	25	4,6%	154	28,4%	7	1,3%	-	-	12	2,2%	15	2,8%	81	14,9%	76	14%	82	15,1%	88	16,2%
L1&L2	5	0,7%	32	4,4%	192	26,2%	9	1,2%	4	0,5%	16	2,2%	20	2,7%	108	14,7%	125	17%	112	15,3%	111	15,1%

Tabelle 38: Gesamtauswertung: Reaktionen auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)

Gesamtauswertung: Reaktionen auf morphologische Fehler (L1 vs. L2)																				
CHI	METADISKURSIV						KONVERSATIONSBEZOGEN						keine Reaktion							
	Wiederholungen	Erweiterungen	Umformulierungen	Fragen (allgemein)	Wiederholungen	Erweiterungen	Umformulierungen	Fragen	Fortsetzungen	Back-Channels										
L1-Kinder																				
SJU	-	1	0,8%	5	4%	-	-	-	-	-	-	4	3,2%	4	3,2%	7	5,6%	6	4,8%	
MOH	-	-	-	7	5,6%	-	-	-	-	-	1	0,8%	1	0,8%	5	4%	5	4%	1	0,8%
PAS	-	2	1,6%	3	2,4%	-	-	-	-	1	0,8%	-	3	2,4%	12	9,6%	5	4%	10	8%
NIG	-	1	0,8%	-	-	-	-	3	2,4%	-	-	-	3	2,4%	4	3,2%	-	-	-	-
SOK	-	-	-	6	4,8%	1	0,8%	1	0,8%	-	-	-	1	0,8%	5	4%	-	-	2	1,6%
LAS	-	-	-	5	4%	-	-	-	-	1	0,8%	-	2	1,6%	3	2,4%	2	1,6%	1	0,8%
Gesamt L1	-	4	3,2%	26	20,8%	1	0,8%	4	3,2%	2	1,6%	1	0,8%	33	26,4%	19	15,2%	20	16%	
L2-Kinder																				
KAY	-	5	2%	8	3,2%	-	-	-	-	-	-	-	7	2,8%	2	0,8%	3	1,2%	-	-
ARS	-	3	1,2%	53	21,4%	-	-	-	-	1	0,8%	3	1,2%	8	3,2%	28	11,3%	15	6%	
MOK	-	1	0,4%	9	3,6%	-	-	-	-	-	-	1	0,3%	4	1,6%	3	1,2%	4	1,6%	
ELS	-	5	2%	7	2,8%	-	-	-	-	6	2,4%	2	0,8%	-	-	2	0,8%	-	-	
LOD	-	-	-	2	0,8%	-	-	-	-	-	-	-	5	2%	2	0,8%	-	-	2	0,8%
ESD	-	-	-	2	0,8%	-	-	-	-	-	-	1	0,4%	4	1,6%	1	0,4%	4	1,6%	
Gesamt L2	-	14	5,6%	81	32,7%	-	-	-	-	7	2,8%	3	2,8%	20	8,1%	37	14,9%	25	10,1%	
L1&L2	-	18	4,8%	107	28,7%	1	0,3%	4	1,1%	9	2,4%	8	2,1%	53	14,2%	56	15%	45	12,1%	

Tabelle 39: Gesamtauswertung: Reaktionen auf semantische Fehler (L1 vs. L2)

Gesamtauswertung: Reaktionen auf semantische Fehler (L1 vs. L2)																				
CHI	METADISKURSIV						KONVERSATIONSBEZOGEN						keine Reaktion							
	Wiederholungen	Erweiterungen	Umformulierungen	Fragen (allgemein)	Wiederholungen	Erweiterungen	Umformulierungen	Fragen	Fortsetzungen	Back-Channels										
L1-Kinder	SUJ	1	3,7%	1	3,7%	1	3,7%	-	-	-	1	3,7%	3	11,1%	-	-	1	3,7%		
	MOH	-	-	-	-	6	22,2%	-	-	1	3,7%	1	3,7%	1	3,7%	1	3,7%	-	-	
	PAS	-	-	-	-	3	11,1%	-	-	-	-	-	-	1	3,7%	1	3,7%	-	-	
	NIG	1	3,7%	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7%	1	3,7%	-	-	-	-	-	
	SOK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	LAS	-	-	-	-	1	3,7%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Gesamt L1	2	7,4%	1	3,7%	10	40,7%	-	-	-	1	3,7%	2	7,4%	5	18,5%	2	7,4%	1	3,7%	
L2-Kinder	KAY	1	1,7%	1	1,7%	2	3,4%	1	1,7%	-	2	3,4%	-	-	-	-	-	-	-	
	ARS	-	-	-	-	12	20,7%	-	-	-	-	1	1,7%	1	1,7%	-	1	1,7%	3	5,2%
	MOK	-	-	-	-	6	10,3%	-	-	-	1	1,7%	1	1,7%	-	-	3	5,2%	-	
	ELS	-	-	-	-	5	8,6%	1	1,7%	-	-	-	-	2	3,4%	1	1,7%	-	-	
	LOD	-	-	-	-	4	6,9%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	ESD	-	-	-	-	3	5,2%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Gesamt L2	1	1,7%	1	1,7%	33	55,2%	2	3,4%	-	3	5,2%	2	3,4%	3	5,2%	4	6,9%	3	5,2%	
L1&L2	3	3,5%	2	2,4%	43	50,6%	2	2,4%	-	4	4,7%	4	4,7%	8	9,4%	6	7,1%	4	4,7%	

Tabelle 40: Gesamtauswertung: Reaktionen auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)

Gesamtauswertung: Reaktionen auf syntaktische Fehler (L1 vs. L2)																						
CHI	METADISKURSIV						KONVERSATIONSBEZOGEN						keine Reaktion									
	Wiederholungen	Erweiterungen	Umformulierungen	Fragen (allgemein)	Wiederholungen	Erweiterungen	Umformulierungen	Fragen	Fortsetzungen	Back-Channels												
L1-Kinder																						
SIJ	1	2,5%	-	-	1	2,5%	-	-	-	2	5%	2	5%	-	6	15%	1	2,5%				
MOH	-	-	1	2,5%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5%	-	-	-				
PAS	-	-	1	2,5%	-	-	1	2,5%	-	1	2,5%	-	1	2,5%	7	17,5%	2	5%	1	2,5%		
NIG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	12,5%	1	2,5%	-	-	-	-	-		
SOK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
LAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5%	1	2,5%	1	2,5%	-	-	-		
Gesamt L1	1	2,5%	2	5%	1	2,5%	1	2,5%	-	-	1	2,5%	2	5%	10	25%	11	27,5%	9	22,5%	2	5%
L2-Kinder																						
KAY	-	-	1	0,4%	2	0,8%	1	0,4%	-	-	-	-	1	0,4%	-	-	-	-	-	-	-	-
ARS	-	-	-	-	16	6,8%	-	-	-	-	-	-	3	1,3%	4	1,7%	4	1,7%	10	4,2%	8	3,4%
MOK	-	-	2	0,8%	15	6,4%	2	0,8%	-	1	0,4%	4	1,7%	6	2,5%	39	16,5%	29	12,3%	51	21,6%	-
ELS	1	0,4%	5	2,1%	5	2,1%	2	0,8%	-	1	0,4%	2	0,8%	3	1,3%	3	1,3%	-	-	-	-	-
LOD	-	-	1	0,4%	1	0,4%	-	-	-	-	-	-	2	0,8%	1	0,4%	-	-	-	-	-	-
ESD	-	-	1	0,4%	2	0,8%	-	-	-	-	-	-	2	0,8%	6	2,5%	2	0,8%	2	0,8%	1	0,4%
Gesamt L2	1	0,4%	10	4,2%	35	17,4%	5	2,1%	-	-	2	0,8%	17	7,2%	35	22,5%	41	17,4%	60	25,4%	62	22,5%
L1&L2	2	0,7%	12	4,3%	42	15,2%	6	2,2%	-	-	3	1,1%	27	9,8%	64	23,2%	50	18,1%	62	22,5%	62	22,5%

9.2. Transkriptionsbeispiel

@Begin

@Languages: deu

@Participants: CHI SOK Target_Child, KG1 Teacher, KG2 Teacher, CHO Child, VIS Visitor

@ID: deu|change_me_later|CHI|||||Target_Child|||

@ID: deu|change_me_later|KG1|||||Teacher|||

@ID: deu|change_me_later|KG2|||||Teacher|||

@ID: deu|change_me_later|CHO|||||Child|||

@ID: deu|change_me_later|VIS|||||Visitor|||

@Date: 10-JUN-2014

@Transcriber: Alexandra Kroiss

@Comment: duration of session: 30 min; video: 03:03-07:06, 10:31-26:51, 27:51-37:29; audio: 03:31-07:34, 10:59-27:19, 28:19-37:57

@Location: Kindergarten, Vienna

@Situation: zeichnen, sit_beschr f_malen, sit_ganz tw, sit_minuten 04:00

*KG1: ja [=! zu CHI] .

*KG1: aber ein lachender mund oder ein trauriger mund [=! zu CHI] ?

*CHI: ein lachen .

*KG1: bitte [=! zu CHI] ?

*CHI: ein < lachenda [: lachender] > [?] .

*KG1: ein lachender mund [=! zu CHI] .

*KG1: genau [=! zu CHI] .

*CHO: fertich@g [: fertig] .

*KG1: du bist fertig [=! zu CHO] ?

*CHI: +< < wo is(t) der hea [: her] > [?] ?

*KG1: brauchst noch haende und fuesse [=! zu CHO] .

*KG1: ein bauch [=! zu CHO] .

*CHI: schau was meine hat .

*KG1: was hast du gezeichnet [=! zu CHI] ?

CHI: ein [] spitz(e)n hut .

*KG1: einen spitz(e)n hut [=! zu CHI] ?

*CHI: 0 [=! lacht und nickt] .

*KG1: einen hex(e)nhut [=! zu CHI] ?

CHO: +< schau was hab(e) [] ich .

*KG1: wie zu fasching [=! zu CHI] .

*CHO: schau mal .

*KG1: was hast du da [=! zu CHO] ?

*CHO: das is(t) +//.

*KG1: +< neues tshirt [=! zu CHO] ?

*CHO: +< leiberl .

*KG1: ein neues top [=! zu CHO] ?

*CHO: +< aehm .

*CHO: ja .

*KG1: ja [=! zu CHO] ?

*CHI: +< Simone ?
 *KG1: bitte [=! zu CHI] ?
 CHI: ich # und # und ich hab(e) den blauen luftballon von dein@g [: den] [] fasching #
 mit dein@g [: den] [*] fuss zerplatzt .
 *KG1: mit dem fuss [=! zu CHI] ?
 *CHI: hm [=! nickt] .
 *KG1: echt [=! zu CHI] ?
 *CHI: ganz fest .
 *KG1: hast du das geschafft [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja .
 *KG1: wurde der luftballon festgehalt(e)n [=! zu CHI] ?
 *CHI: nein .
 *KG1: nein [=! zu CHI] ?
 *KG1: &n ja das is(t) gut # wenn du das schaffst [=! zu CHI] .
 *CHI: +< und meine hat # da # gestaubt +//.
 *CHI: meine mama hat da gestaubsaugt +//.
 *CHI: und da hat sie das nicht gehoert .
 *CHI: und die Emily hat dann gelacht !
 %com: Emily ist die kleine schwester von CHI .
 *KG1: wirklich [=! zu CHI] ?
 *CHI: hm .
 *KG1: bei dem knall [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja .
 *CHI: < und ich > [/] und ich hab(e) das # taus(e)ndmal probiert mit dem +//.
 *CHI: nein # zweimal probiert +//.
 CHI: und das is(t) dann # bei den [] zweit(e)n mal # < gegangen > [?] .
 *KG1: +< beim zweit(e)n mal hats [: hat es] funktioniert [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja .
 *KG1: beim erst(e)n mal is(t) er davongeflog(e)n der luftballon [=! zu CHI] ?
 *CHI: mhm .
 *KG1: +< ja [=! zu CHI] ?
 *CHI: und dann hab(e) ich den ander(e)n genommen .
 *CHI: den weiss(e)n .
 *KG1: mhm [=! zu CHI] .
 *KG1: wer hat den aufgeblas(e)n [=! zu CHI] ?
 %com: CHI ist kurz von den kindern im hintergrund abgelenkt .
 *CHI: niemand !
 *KG1: der war schon [=! zu CHI] +//.
 CHI: +< ich hab(e) den rosanen [] .
 *KG1: aha [=! zu CHI] .
 *CHI: +< und [/] und der kann auch quietsch(e)n .
 *KG1: quietsch(e)n [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja .
 @End

9.3. Zusammenfassung

Die Auswirkung des elterlichen Inputs auf den Spracherwerb der Kinder wurde bereits in zahlreichen Studien untersucht, ebenso verhält es sich mit dem Umgang mit fehlerhaften kindlichen Äußerungen und negativem Feedback (Bohannon & Stanowicz 1988; Moerk 1991; Saxton 2000; Chouinard & Clark 2003; Kilani-Schoch et al. 2009).

Im Hinblick auf die sprachliche Sozialisation im Kindergarten, die neben der familiären eine wesentliche Rolle spielt, liegen in diesem Zusammenhang bis jetzt nur wenige Untersuchungen vor, vergleichsweise gering verhält es sich mit Studien, die sich mit dem Erwerb einer Zweitsprache in vorschulischen Bildungseinrichtungen befassen.

Auf Basis von Spontansprachdaten aus dem Kindergartenalltag wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, *inwiefern sich die Reaktionen auf kindliche Äußerungen von Seiten der Kindergartenpädagoginnen³⁸ mit besonderem Schwerpunkt auf den Umgang mit fehlerhaften (deutschsprachigen) Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache voneinander unterscheiden.*

Anhand der qualitativen und quantitativen Analyse der Daten konnte gezeigt werden, dass im Sprachgebrauch der Pädagoginnen in Interaktion mit einsprachigen und zweisprachigen Kinder durchaus Unterschiede vorliegen.

Zum einen konnte festgestellt werden, dass an einsprachige Kinder signifikant mehr Äußerungen als an zweisprachige Kinder gerichtet werden, zudem erwiesen sich diese Äußerungsbeiträge auch als länger und möglicherweise ertragreicher als jene an zweisprachige Kinder. Des Weiteren erfolgen auf Äußerungen zweisprachiger Kinder im Gegensatz zu einsprachigen häufiger metadiskursive Reaktionen, die auf die Form der jeweiligen Äußerungen Bezug nehmen und in der Regel eine Unterbrechung der Interaktion bewirken. Ähnliche Ergebnisse lieferte die Analyse der fehlerhaften Äußerungen, auch hier wurde auf entsprechende Beiträge von Kindern mit Deutsch als L2 eher metadiskursiv als konversationsbezogen reagiert, um sie möglicherweise besonders auf Fehler hinzuweisen. In Bezug auf die Korrektur von fehlerhaften Äußerungen konnte festgestellt werden, dass

³⁸ In der vorliegenden Arbeit wurden ausschließlich weibliche Pädagoginnen untersucht.

zweisprachige Kinder von ihren Pädagoginnen häufiger korrigiert werden als einsprachige Kinder, jedoch erfolgen diese Korrekturen durchwegs implizit, was in Bezug auf den Spracherwerb als besonders förderlich gilt.

9.4. Abstract

The effect of parental input on language acquisition of children has been investigated in numerous studies, similar to the effect of negative or corrective input to language errors (Bohannon & Stanowicz 1988; Moerk 1991; Saxton 2000; Chouinard & Clark 2003; Kilani-Schoch et al. 2009).

With regard to the linguistic socialization in kindergarten, which is crucial in addition to the linguistic environment in the children's home, there are only a few studies dealing with the acquisition of a second language in pre-school educational institutions.

On the basis of spontaneous speech recordings of twelve (female) kindergarten teachers in interaction with their supervised children it is investigated, whether there are any differences between reactions addressed to children with German as their first language and children with German as their second language with special focus on language errors.

Due to the qualitative and quantitative analysis of the hypothesis I was able to show that there are indeed differences between the two groups of children. It was found that there are significantly more utterances addressed to monolingual than to bilingual children, moreover, these utterances are longer. There are also more metadiscursive reactions following erroneous utterances of bilingual children, i.e. reactions on linguistic form, possibly to draw special attention to these errors.

Concerning corrective input kindergarten teachers tend to correct erroneous utterances of children with German as a second language more often than those of monolingual children, but it is important to mention that these corrections were formulated implicitly and can be seen as highly beneficial in relation to the language acquisition.