

Projektbericht

Einfluss der Umgebungssprache auf die Sprachentwicklung Vorarlberger Kinder (EdUS)

Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach

Jänner 2016

Projektteam SHLR:

Prof. Dr. Andrea Haid, SHLR (Projektleitung)

Mirja Bohnert-Kraus, MA, SHLR (Mitarbeit)

Andrea Pamela Willi, MA, SHLR (Mitarbeit)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Annahmen und Fragestellungen	5
3	Materialien und Methode	7
3.1	Probanden	7
3.2	Datenerfassung und Datenerhebungsmethoden	9
4	Auswertung	11
5	Ergebnisse	13
5.1	Interviews	13
5.2	Testergebnisse	14
5.3	Spontansprache in den Videoaufnahmen	17
5.3.1	Syntaktische Komplexität allgemein	18
5.3.2	Nebensätze	20
5.3.3	Fragenstrukturen	22
5.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	25
6	Diskussion	26
	Literatur	29

1 Einleitung

Die Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR) führte in Kooperation mit der Arbeitsgruppe Komparative Psycholinguistik des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Wien das Forschungsprojekt «Einfluss der Umgebung auf die Sprachentwicklung» (EdUS) durch. Dieses ist an das Projekt «INvestigating Parental (and other Caretakers´) Utterances to Kindergarten Children» (INPUT) angelehnt, das unter der Leitung von emer. Univ. Prof. W. U. Dressler von 2012 bis 2015 an der Universität Wien durchgeführt und vom Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds (WWTF) finanziert wurde.

Ergebnisse der internationalen PISA-Studie (OECD 2010) haben gezeigt, dass es vielen mehrsprachigen Kindern nicht gelingt, ihr sprachliches Potential voll auszuschöpfen und die für den Schulerfolg notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben. Dies gilt jedoch nicht nur für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, sondern allgemein für Kinder aus sozial schwächeren bzw. bildungsfernen Familien, die in Studien zur Sprachkompetenz und zum Bildungserfolg konstant schlechter abschneiden (vgl. SCHWANTNER & SCHREINER 2010). Für den Bildungserfolg ist nicht nur ein fehlerfreier Sprachgebrauch im Alltag ausschlaggebend, sondern vor allem die Beherrschung der Bildungssprache (vgl. GOGOLIN 2009). Studien haben auch gezeigt, dass die Basis für den Bildungsspracherwerb bereits in viel früherem Alter gelegt wird und Defizite aus dieser Zeit später nur schwer aufgeholt werden können (z.B. WALKER, GREENWOOD, HART & CARTA 1994; LESEMANN, SCHEEL, MAYO & MESSER 2009).

Sprachliche Fähigkeiten gelten als Schlüsselkompetenz zum Gelingen von schulischen Bildungsprozessen und bedürfen fundierter und gezielter Förderung in den ersten Lebensjahren. Der Input durch Betreuungspersonen erweist sich hierbei als relevanter Faktor: Studien zum monolingualen Erstspracherwerb haben gezeigt, dass sich die Menge und die Qualität des Inputs direkt auf die Sprachkompetenz der Kinder auswirkt, besonders stark ist der Effekt bei der für die spätere Lesekompetenz so wichtigen Entwicklung des Wortschatzes (vgl. WEIZMAN & SNOW 2001), aber auch für bestimmte grammatikalische Bereiche wie z.B. komplexe Sätze (vgl. HUTTENLOCHER, VASILYEYA, CYMERMAN & LEVINE 2002). Selbst wenn der Input wenig Einfluss auf den Verlauf des Grammatikerwerbs hat, so kann er sich doch erheblich auf die Erwerbgeschwindigkeit auswirken (vgl. GATHERCOLE & HOFF

2007). In Bezug auf den Input erweist sich vor allem der sozioökonomische Status bzw. Bildungsstatus der Familien als entscheidend: Aus einschlägigen Untersuchungen geht hervor, dass ein niedrigerer sozialer Status bzw. Bildungsferne mit einem weniger reichhaltigen familiären Input einhergeht (vgl. HART & RISLEY 1995; HOFF 2006).

Auch die Sprachkompetenz bilingualer Kinder hängt stark von der Menge und der Qualität des Inputs ab, den sie in beiden Sprache(n) erhalten. Der maximal mögliche Input ist bei bilingualen im Vergleich zu monolingualen Kindern immer schon auf zwei Sprachen aufgeteilt (vgl. DE HOUWER 2007; DUURSMA ET AL. 2007).

Für den frühen sukzessiven Zweitspracherwerb in der Migration ergeben sich daher gleich mehrere Nachteile: Erstens erhalten Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch frühestens mit dem Eintritt in den Kindergarten (oder eine Kinderkrippe) deutschsprachigen Input, was selten vor dem 3. Lebensjahr und oft später passiert. Zweitens spielt auch die Kompetenz in der Erstsprache eine entscheidende Rolle: Studien haben gezeigt, dass eine mangelhafte Beherrschung der Erstsprache sich auch negativ auf den Erwerb kognitiv-akademischer Sprachkompetenzen auswirkt, die für die Beherrschung der Bildungssprache Deutsch unabdingbar sind (vgl. DE CILLIA 2009).

Türkische Kinder schneiden nicht nur bei Erhebungen der Sprachkompetenz in der Zweitsprache (Deutsch) konstant schlechter ab als Kinder mit anderen Erstsprachen (vgl. OLECHOWSKI ET AL. 2002), sondern auch in ihrer Erstsprache Türkisch (vgl. PELTZER-KARPF ET AL. 2006), wobei in den bisherigen Studien jedoch noch keine angemessenen Messinstrumente für Türkisch als Erstsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache angewendet wurden. Hier ist zum einen relevant, dass es sich bei türkischen Familien in Österreich häufig um bildungsferne Familien mit niedrigem Sozialstatus handelt, wobei dies allein ihre geringeren Sprach- und Lesekompetenzen nicht ausreichend erklärt (vgl. BRIZIĆ 2007; SCHWANTNER & SCHREINER 2010). Weitere Gründe dürften der geringe Status der Erstsprache Türkisch in Österreich ebenso wie die Tatsache sein, dass bildungsferne Familien aus verschiedenen sprachpolitischen Gründen die Bildungssprache Hochtürkisch nicht ausreichend beherrschen, um ihren Kindern das nötige sprachliche Kapital in der Erstsprache mitzugeben (vgl. BRIZIĆ 2007). Wir gehen also davon aus, dass sich sowohl die Quantität als auch die Qualität des Inputs in der Erstsprache Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch auf den Erwerb der Bildungssprache Deutsch auswirken.

Die Forschungsprojekte INPUT und EdUS untersuchen den Zusammenhang zwischen dem Input in der Erst- und in der Zweitsprache und den jeweiligen Sprachkompetenzen. Kinder in Vorarlberg erfahren verschiedene Sprachvarietäten durch den lokalen Dialekt und die Standardsprache. Der Spracherwerb unter Einfluss der sprachlichen Varietäten Vorarlberger Alemannisch – Standarddeutsch und Türkisch wurde bislang noch nicht untersucht.

2 Annahmen und Fragestellungen

Es ist eine zentrale Aufgabe von öffentlichen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen Chancengleichheit herzustellen. Für Kinder aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien ebenso wie für Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, kann ein früher Eintritt in eine solche öffentliche Einrichtung Defizite ausgleichen und die spätere Bildungskarriere fördern (vgl. STANZEL-TISCHLER & BREIT 2009). Die österreichische Bildungspolitik hat auf diese Einsicht bis jetzt mit einem verpflichtenden Kindergartenjahr für fünfjährige Kinder reagiert. Diese Angebote sind richtungsweisende Schritte, müssen jedoch unbedingt weiter ausgebaut und verbessert werden (z.B. verpflichtendes Kindergartenjahr für Vierjährige, Gruppengröße, Personalschlüssel, Ausstattung, Ausbildung der Elementarpädagoginnen). Das EdUS-Projekt unterstützt in Kooperation mit dem INPUT-Projekt diese Bestrebungen, indem es Forschungsergebnisse aus einem bisher wenig untersuchten Bereich liefert, die eine weitere Grundlage für sprachpolitische Entscheidungen und Argumentationen darstellen.

Aufgrund des Vorläuferprojekts INPUT und aktuellen Forschungstendenzen wurde im Projekt EdUS davon ausgegangen, dass erwachsene Bezugspersonen (Eltern und Pädagoginnen) ihren Input in der Interaktion mit dem Kind intuitiv an die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes anpassen und somit die Inputfrequenz und die Inputqualität die Sprachentwicklung eines Kindes förderlich beeinflussen.

Weiter wurde für das vorliegende Projekt angenommen, dass die Umgebungssprache auf die Sprachentwicklung eines Kindes Einfluss nimmt und in Vorarlberg daher die Sprachvariation (Standardsprache und Vorarlberger Alemannisch) berücksichtigt werden muss.

In die Studie wurden Kinder einbezogen, die mehrsprachig aufwachsen (Deutsch-Türkisch). Bei diesen Kindern wurde ebenfalls angenommen, dass einerseits der Input der erwachsenen Bezugspersonen und andererseits die Umgebungssprache den Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache beeinflussen.

In Bezug auf diese Vorannahmen sollten im Rahmen des Forschungsprojekts folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- (1) Beeinflussen sich der Input der erwachsenen Bezugspersonen (Eltern und Pädagoginnen) und die Sprachentwicklung des Kindes wechselseitig?
- (2) Inwieweit haben die Umgebungssprachen (Standardsprache und Vorarlberger Alemannisch) einen Einfluss auf die Sprachentwicklung in der Erst- bzw. Zweitsprache?
- (3) Wie könnten erwachsene Bezugspersonen (Eltern und Pädagoginnen) angeleitet werden, damit Input und Umgebungssprache(n) die Sprachentwicklung eines Kindes förderlich beeinflussen?

Folgende Hypothesen leiteten die empirische Untersuchung:

1. Sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb gibt es einen Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung bzw. der Sprachkompetenzen der Kinder (in bestimmten Bereichen) und der Quantität sowie der Qualität des Inputs, den sie erhalten.
2. Kinder aus Familien mit mittlerem / hohem sozialen Status bzw. aus bildungsnahen Familien erhalten zuhause einen reichhaltigeren Input als Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus bzw. aus bildungsfernen Familien.
3. Die Qualität und Quantität des elterlichen Inputs in der Erstsprache wirkt sich auf die Sprachkompetenzen bilingualer Kinder sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache aus, solange im Kindergarten ausreichender Input in der Zweitsprache vorhanden ist.
4. Ein reichhaltiger Input durch Pädagoginnen soll Defizite im Input von deutschsprachigen Eltern ausgleichen bzw. kann ausreichen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb des Deutschen. Ein früher Eintritt in eine deutschsprachige Kinderbetreuungseinrichtung fördert daher besonders Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus bzw. aus bildungsfernen Familien.

5. Die „kindgerichtete Sprache“ von Pädagoginnen unterscheidet sich je nachdem, ob sie mit ein- oder mehrsprachigen Kindern interagieren, und unterstützt damit den jeweiligen Spracherwerbstyp.
6. Die zweisprachig aufwachsenden Kinder in Vorarlberg (Türkisch – Deutsch) erwerben ihre Deutschkompetenz aufgrund des Inputs in den beiden sprachlichen Varietäten Dialekt und Standarddeutsch im Vergleich zu türkischen Kindern mit ausschließlich standarddeutschem Input langsamer.

3 Materialien und Methode

Im Folgenden werden das EdUS-Projekt in Bezug auf Design und Ergebnisse dargestellt. Zweiteres umfasst lediglich einen ersten Ausschnitt der ausgewerteten Daten. Ein Abgleich mit den Ergebnissen des INPUT-Projektes ist noch ausständig.

3.1 Probanden

Im Fokus standen am Anfang der Studie acht Kinder, die ein- bzw. mehrsprachig aufwachsen und eine deutschsprachige Betreuungseinrichtung (Spielgruppe oder Kindergarten) besuchen. Bei den innerhalb der Familie einsprachig aufwachsenden Kindern, sprechen beide Elternteile Vorarlberger Alemannisch. Bei den zweisprachig aufwachsenden Kinder sprechen beide Elternteile Türkisch (und möglichst keine anderen Sprachen, wie z.B. Kurdisch). Der Einfluss des Deutschen innerhalb der Familie wird nicht ausgeschlossen (z.B. aufgrund von Code-Mixing mit Geschwistern). Von den Probanden sind vier Kinder zweisprachig (Familiensprache: Türkisch) und drei Kinder einsprachig (Familiensprache: Vorarlberger Alemannisch).

Bei Studienbeginn im Dezember 2012 waren die Kinder zwischen 2;11 und 3;5 Jahre alt. Die Kinder entstammen Familienstrukturen mit unterschiedlichem Bildungsniveau und Vorlesekultur (siehe Tabelle 1). Die Resultate der PISA-Studien (OECD 2012) legen offen, dass Vorlesen innerhalb der Familie unabhängig von Bildungsniveau und sozialer Schicht einen positiven Einfluss auf die spätere Lesekompetenz von Kindern hat. Die Probandenanzahl hat sich bei Ende des zweiten Erhebungszyklus von den anfänglichen

sieben Kindern auf sechs reduziert, wobei eines der zweisprachig aufwachsenden Kinder nur noch in der Betreuungseinrichtung weiterhin untersucht werden konnte.

Kind	Geburtsdatum (Geschlecht)	Alter bei Studienbeginn	Familiensprache	Geschwister (Geburtsjahr)	Bildungsniveau / Vorlesen
Ch	18.01.10 (m)	2;11	Vorarlberger Alemannisch	1 (2006)	mittel-hoch / ja
La	16.10.09 (f)	3;2	Vorarlberger Alemannisch	keine	mittel-hoch / ja
Fa	25.10.09 (f)	3;2	Vorarlberger Alemannisch	2 (1994, 1997)	hoch / ja
Na	25.08.09 (f)	3;5	Türkisch	1 (2004)	niedrig / nein
Me	07.10.09 (m)	3;2	Türkisch	1 (2007)	niedrig / ---
Sem	09.01.10 (m)	2;11	Türkisch	1 (2006)	niedrig / ja
Sel	26.08.09 (m)	3;4	Türkisch	2 (2002, 2003)	niedrig / ---

Tabelle 1: Probanden der EdUS-Studie

Die in der Studie im Fokus stehenden Erzieherinnen (Spielgruppenleiterinnen bzw. Kindergärtnerinnen) haben die in Österreich notwendige Ausbildung absolviert und abgeschlossen (für die Spielgruppe sowie für den Kindergarten) und haben mindestens zwei Jahre Berufserfahrung im genannten Fachgebiet vorzuweisen.

Neben den Inputs der Erzieherinnen wurde auch derer der Eltern untersucht. Die Bildung und Anzahl Schuljahre der elterlichen Bezugspersonen unterscheiden sich (siehe Tabelle 2). In die Studie wurden Eltern mit niedriger sowie hoher Schulbildung einbezogen.

Kind	Abschluss Beruf Mutter	Anzahl Schuljahre Mutter	Abschluss Beruf Vater	Anzahl Schuljahre Vater
Ch	Sonderpädagogin	16 Jahre	Schlosser	9 Jahre
La	Pflegerin	15 Jahre	Pfleger	14 Jahre
Fa	Universität Kulturabteilung Land	19 Jahre	Universität Grafikdesigner	17 Jahre
Na	Hauptschulabschluss Küchenhilfe	8 Jahre (in der Türkei)	LKW-Fahrer	12 Jahre
Me	HTL Lektorin	11 Jahre	Hauptschulabschluss Metallarbeiter	8 Jahre
Sem	HAK Dolmetscherin	12 Jahre	Hauptschulabschluss Textilarbeiter	9 Jahre (7 in der Türkei)
Sel	Hauptschulabschluss Textilarbeiterin	12 Jahre	HTL Transporteur	13 Jahre (4 in der Türkei)

Tabelle 2: Ausbildung und Beruf der Eltern

3.2 Datenerfassung und Datenerhebungsmethoden

Die Datenerfassung wurde zu vier Zeitpunkten jeweils Zuhause und in der entsprechenden Institution durchgeführt über einen Zeitraum von insgesamt eineinhalb Jahre (Dezember 2012 bis Juli 2014). Die vier Untersuchungszeitpunkte wurden in zwei Zyklen eingeteilt, wobei zwischen den ersten beiden Termine und den zweiten zwei Terminen jeweils circa drei Monate lagen. Zwischen den beiden Erhebungszyklen wurde circa ein Jahr Abstand eingehalten.

Zeitpunkt Erhebungszyklus 1	Ort	Methodik
November/Dezember 2012	Institution: Spielgruppe/Kindergarten	Videoaufnahme Spontansprache Interview Pädagogin Sprachtest Kind (Zweitsprache)
	Familie: zu Hause	Videoaufnahme Spontansprache Interview Eltern Sprachtest Kind (Erstsprache)
März/April 2013	Institution: Spielgruppe/Kindergarten	Videoaufnahme Spontansprache Sprachtest Kind (Zweitsprache)
	Familie: zu Hause	Videoaufnahme Spontansprache Interview Eltern Sprachtest Kind (Erstsprache)
Zeitpunkt Erhebungszyklus 2	Ort	Methodik
März/April 2014	Institution: Spielgruppe/Kindergarten	Videoaufnahme Spontansprache Interview Pädagogin Sprachtest Kind (Zweitsprache)
	Familie: zu Hause	Videoaufnahme Spontansprache Kurzinterview Eltern Sprachtest Kind (Erstsprache)
Juni/Juli 2014	Institution: Spielgruppe/Kindergarten	Videoaufnahme Spontansprache Sprachtest Kind (Zweitsprache)
	Familie: zu Hause	Videoaufnahme Spontansprache Kurzinterview Eltern Sprachtest Kind (Erstsprache)

Tabelle 3: Übersicht über die Erhebungszyklen

Für die Datenerhebung dienten als Methodik Videoaufnahmen (1h) und persönliche Interviews mit den Eltern (½-1h) und Pädagoginnen (½h). Bei den Video- und Audioaufnahmen wurde die spontane Interaktion zu Hause zwischen Hauptbezugsperson und Kind aufgenommen (1h) und in der Spielgruppe bzw. dem Kindergarten wurde die spontane Interaktion (Spielsituation oder evtl. gemeinsame Mahlzeit) zwischen Pädagogin und Kind (evtl. in Kleingruppe) gefilmt (1h). Hauptbezugsperson und Pädagogin erhielten jeweils die Instruktion: „Verhalten Sie sich so wie immer.“ Das persönliche Interview wurde semi-strukturiert und mit Hilfe eines Leitfadens geführt.

Während der Studie wurden neben den Videoaufnahmen zu verschiedenen Zeitpunkten mit jedem Kind Sprachentwicklungstests durchgeführt, um zu Beginn den Sprachentwicklungsstand und mögliche Sprachentwicklungsstörungen festzustellen sowie

im Verlauf der Studie Fortschritte in der Sprache zu messen. Es wurden informelle und normierte Testverfahren für die Sprachstandmessung verwendet.

(1) Der Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT, LLOYD & DOUGLAS 2007) zur Erfassung des rezeptiven Wortschatzes wurde im jeweils ersten Erhebungszyklus (Termine 1 und 3) durchgeführt. (2) Das Phonologische Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN) wurde beim dritten Termin erhoben. (3) Ein Pluraltest sowie (4) die Linguistische Sprachstanderhebung – Deutsch als Zweitsprache (LISe-DaZ, SCHULZ & TRACY 2011) wurden im jeweils zweiten Erhebungszyklus (Termine 2 und 4) durchgeführt. Der Pluraltest überprüft die Verwendung der Pluralmorpheme im Deutschen. Das normierte Verfahren LISe-DaZ überprüft Produktions- und Verständnisleistungen mit Fokus auf die Grammatik. Da der Test die Kontaktdauer mit Deutsch in die Auswertung miteinbezieht und über Normwerte für Kinder mit anderer Erstsprache verfügt, eignete sich dieses Verfahren gut für die türkischen Kinder in der vorliegenden Studie. Die Anzahl Kontaktmonate mit Deutsch ist ein zentraler Einflussfaktor für die Beurteilung von Produktions- und Verständnisleistungen fremdsprachiger Kinder. Es muss unterschieden werden, ob eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt oder ob geringere Sprachkompetenzen auf die Mehrsprachigkeit zurückzuführen sind. Es wird angenommen, dass sich der frühe Erwerb von mehreren Sprachen im Wesentlichen mit den Erwerbsphasen einsprachiger Kinder deckt (vgl. SCHARFF RETHFELDT 2013). (5) Zusätzlich wurde ein Adjektivtest beim vierten Erhebungszeitpunkt verwendet. Dieser überprüft die korrekte Verwendung von Steigerungsformen (Komparativ und Superlativ). Bei Testverfahren, die zu zwei Zeitpunkten durchgeführt wurden, konnten anschließend die Testresultate miteinander verglichen werden und eventuelle Fortschritte gemessen werden. Beim Plural- und Adjektivtest handelt es sich um Tests, die eigens für die vorliegende Studie erstellt wurden.

4 Auswertung

Im Folgenden werden die Auswertung der Interviews und der Sprachstanderhebungstests sowie die Analyse der Spontansprache beschrieben. Die Äußerungen der interviewten Personen wurden unmittelbar während der Befragung im entsprechend vorbereiteten Protokollbogen festgehalten. Durch den semi-strukturierten Charakter der Interviews waren

Antwortkategorien zum Teil bereits vorgegeben. Antworten, die frei zu geben waren, wurden im Nachgang kategorisiert.

Die verschiedenen Sprachstanderhebungstests wurden, sofern es sich um standardisierte Tests handelte, entsprechend der Auswertungsvorgaben der jeweiligen Testhandbücher durchgeführt. Andere Test, die eigens für die vorliegende Untersuchung zusammengestellt wurden, wurden nach einheitlichen festgelegten Kriterien ausgewertet.

Der weitaus aufwändigste Teil der Auswertung war die Analyse der Spontansprache. Aus dem einstündigen Video wurde ein Abschnitt von 30 Minuten ausgewählt, der dann orthografisch mit dem Programm „Computerized Language Analysis“ (CLAN) von CHILDES (vgl. MACWHINNEY 2000) im CHAT-Format transkribiert wurde. Nach Erstellung des Ersttranskriptes wurde dieses durch eine zweite Mitarbeiterin kontrollgehört. Aufgrund der Vielzahl dialektaler Ausdrücke, Flexionsmorpheme und Lautungen war es nötig ein Lexikon für das Vorarlberger Alemannische anzulegen, in dem sämtliche dialektalen Formen aus allen Videoaufnahmen festgehalten wurden, um nachher für eine erleichterte automatisierte Auswertung mit dem Programm CLAN nutzbar zu machen.

Ein nächster Schritt in der Aufbereitung der Transkripte bestand darin, dass sämtliche ambigen Wortformen (z.B. *der* (Artikel, Demonstrativpronomen oder Relativpronomen)) auf ihre eindeutige Funktion im Satzzusammenhang desambiguiert werden mussten. Alle auftretenden Wörter wurden entsprechend ihrer Wortart kodiert, was Aussagen über den Wortschatz und die lexikalische Diversität der Kinder und vor allem ihrer Bezugspersonen ermöglicht. Außerdem können fehlerhafte Formen anhand der Kodierung festgestellt und analysiert werden.

Die damit erreichte Kodierung ermöglicht eine automatisierte Auswertung der Transkripte, deren Ergebnisse im nächsten Kapitel beschrieben sind.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews, der durchgeführten Sprachtests sowie der aktuelle Stand der Auswertung der Spontansprachdaten werden in diesem Abschnitt dargelegt.

5.1 Interviews

Aus den Interviews mit den Pädagoginnen und Bezugspersonen lassen sich wichtige Informationen zusammentragen unter anderem zum Erstkontakt mit Deutsch bei den türkischsprachigen Kindern, zum Alter bei Eintritt in eine deutschsprachige Betreuungseinrichtung, zur Sprachwahl (Türkisch, Dialekt oder Standarddeutsch) mit anderen Kindern im Kindergarten sowie Informationen zur Sprachförderung.

Kind	Eintritt deutschsprachige Institution Erstkontakt Deutsch*	Gruppe (türkisch)	Anzahl Stunden im Kiga	Sprachwahl	Sprachförderung
Ch	19 Monate	3 (0)	---	Deutsch / Vorarlberger Alemannisch	nein
La	22 Monate	18 (2)	mehr als 8h	Deutsch / Vorarlberger Alemannisch	nein
Fa	1;6	18 (2)	5-6h	Deutsch / Vorarlberger Alemannisch	nein
Na	3;1 *	15 (9)	4h	Türkisch	nein
Me	1;9 *	10 (6)	4-5h	Deutsch / Türkisch	ja: Mutter
Sem	1;1 *	10 (6)	---	Türkisch	ja: Mutter
Sel	3;0 *	12 (7)	3h	Türkisch	ja: 2-3x / Woche

Tabelle 4: Übersicht Kontakt zur deutschen Sprache

5.2 Testergebnisse

Bei der Auswertung wurden Testresultate einzelner Kinder verglichen, um aufgrund von Wiederholungsmessungen Fortschritte in der Sprachentwicklung zu überprüfen. Weiter wurden die Testresultate der Kinder untereinander verglichen, um Unterschiede in der Sprachentwicklung festzustellen und den Einfluss der Mehrsprachigkeit auf den Spracherwerb zu untersuchen.

Im Folgenden werden die Testergebnisse der durchgeführten Sprachentwicklungstests beider Erhebungszyklen beschrieben. Es werden die Ergebnisse von Termin 1 (November/Dezember 2012) und Termin 3 (März/April 2014) sowie von Termin 2 (März/April 2013) und Termin 4 (Juni/Juli 2014) angeschaut. Die Termine liegen jeweils etwa 15 Monate auseinander. Es wird davon ausgegangen, dass in dieser Zeitspanne Sprachentwicklungsfortschritte sichtbar sind. Für das Kind *Sem* mit Türkisch als Erstsprache fehlen Resultate im zweiten Erhebungszyklus, da *Sem* die Studie vorzeitig beendete. Aufgrund der geringen Anzahl Kinder können keine statistischen Aussagen zur Sprachentwicklung gemacht werden. Die Aussagen beruhen auf einer informellen Interpretation der Ergebnisse.

Kind	Entwicklungsstufe Sprachproduktion Termin 2	Alter / Kontaktmonate Deutsch	Entwicklungsstufe Sprachproduktion Termin 4	Alter / Kontaktmonate Deutsch
Ch	3	3;3	4	4;5
La	4	3;6	4	4;8
Fa	3	3;6	4	4;8
Na	0	3;7 / 7 Monate	2	4;9 / 21 Monate
Me	1	3;7 / 20 Monate	4	4;9 / 34 Monate
Sel	nicht auswertbar produziert nur zwei Wörter	3;9 / 40 Monate	2	4;11 / 54 Monate
Sem	1	3;4 / 7 Monate	--- Studie vorzeitig beendet	--- Studie vorzeitig beendet

Tabelle 5: Testergebnisse

Im ersten Erhebungszyklus (Termine 1 und 3) wurden die Verständnisseleistungen für Wörter überprüft. Alle sechs Kinder zeigten einen deutlichen Anstieg des rezeptiven Wortschatzes. Die bilingual aufwachsenden Kinder verstanden insgesamt deutlich weniger Wörter als die monolingual deutsch aufwachsenden Kinder. Das simultan zweisprachig aufwachsende Kind Me erreichte bei Termin 3 ähnliche Ergebnisse wie die einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder. Die Kontaktdauer mit Deutsch betrug bei den bilingual aufwachsenden Kindern Na 1;8 Jahre und bei Sel 1;6 Jahre. Bei Wortschatzmessungen müssen Ergebnisse fremdsprachiger Kinder jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da diese Kinder Sprachen in unterschiedlichen Kontexten (Zuhause vs. Kindergarten) erwerben und Wörter teilweise sprachspezifisch (d.h. nur in einer Sprache) zu Verfügung stehen (vgl. SCHARFF RETHFELDT 2013).

Beim zweiten Erhebungszyklus (Termine 2 und 4) wurden die Produktions- und Verständnisseleistungen in der Grammatik gemessen. Das Testverfahren LISe-DaZ misst die Sprachentwicklung anhand vier Entwicklungsstufen (1) Einwortsätze, (2) Zweiwort- und Mehrwortsätze mit Verb im Infinitiv, (3) Einfache, vollständige, teilweise fehlerhafte Sätze, (4) Komplexe Sätze mit Nebensätzen und richtig konjugiertem Verb (vgl. TRACY 2002). Die Kinder wurden aufgrund ihrer Leistungen in die Entwicklungsstufen eingeteilt.

In Tabelle (5) wird ersichtlich, dass alle Kinder Fortschritte in der Sprachproduktion erzielt haben. Die Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) erreichten alle bei Termin 4 die höchste Entwicklungsstufe und konnten komplexe Sätze sowie Nebensätze mit korrekt konjugierten Verben bilden. Die bilingual türkischen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zeigten ebenfalls Fortschritte in der Sprachproduktion. Das simultan zweisprachig aufwachsende Kind Me verbesserte sich von Entwicklungsstufe 1 auf 4 in 15 Monaten und zeigte damit dieselben Sprachproduktionsleistungen wie die Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Sel produzierte beim ersten Test trotz der hohen Anzahl Kontaktmonate mit Deutsch (40 Monate) nur zwei Wörter. Beim Wiederholungstest bildete er mehrheitlich Zweiwort- und Mehrwortsätze mit Verb im Infinitiv (Entwicklungsstufe 2, 54 Kontaktmonate). Na erreichte ebenfalls die zweite Entwicklungsstufe jedoch bei einer geringeren Anzahl Kontaktmonate mit der deutschen Sprache (21 Monate).

Bei den Sprachverständnisseleistungen lag der Fokus auf dem Verstehen von zehn Fragen mit W-Pronomen (wer-, wem-, wen-, womit-, wann-Fragen). Das Verständnis für W-Fragen

verbesserte sich bei allen DaM-Kindern von Termin 2 zu Termin 4. Im ersten Test nutzte Sel die Strategie alle W-Fragen mit *ja* zu beantworten. Die Verständnisseleistungen von Sel waren auch beim Wiederholungstest tief. Die Kinder mit Deutsch als Muttersprache und das simultan zweisprachig aufwachsende Kind Me zeigten mittlere bis sehr gute Verständnisseleistungen.

Beim Phonologischen Gedächtnis von Nichtwörtern im April 2014 fiel auf, dass die Vorarlberger Kinder nur etwa 55 bis 60 Prozent der Nichtwörter korrekt speichern und wiedergeben konnten. Me und Na zeigte bei diesem Test dieselben Leistungen wie die monolingual deutsch aufwachsenden Kinder. Sel konnte nur ein Nichtwort phonologisch korrekt realisieren. Die schlechten Leistungen beim phonologischen Gedächtnis sind bei den Kinder mit Deutsch als Erstsprache unter anderem auf phonetische und phonologische Prozesse zurückzuführen, die sich in ihrer spontanen Sprache zeigen (z.B. Schetismus). Auffälligkeiten in der Aussprache haben Auswirkungen auf die korrekte Realisierung von Nichtwörtern und werden aufgrund dessen als falsch gewertet.

Im zweiten Erhebungszyklus wurde ebenfalls die Pluralbildung überprüft. Die einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder zeigten bei der Wiederholungsmessung im Juni/Juli 2014 Fortschritte im Pluralerwerb. Die Anzahl korrekter Plurale bei den bilingualen Kindern und beim simultan zweisprachig aufwachsenden Kind Me lagen deutlich tiefer als bei den einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern. Die Pluralformen im Deutschen stellen ein kompliziertes System mit multiplen Regelmäßigkeiten dar. Fehler bei Markierungen sind deshalb über eine lange Zeit beobachtbar – ebenfalls bei sprachunauffälligen Kindern. Es besteht zudem ein Zusammenhang zwischen der Wachstumsrate von Pluralformen einer Pluralklasse in der spontanen Sprache der Kinder und deren Häufigkeiten in der Erwachsenensprache (vgl. SZAGUN 2013). Bei den fremdsprachigen Kindern tauchen deutsche Pluralformen weniger häufig in der Erwachsenensprache auf, da sie nur im Kindergarten und nicht Zuhause (Familiensprache Türkisch) mit der deutschen Sprache in Kontakt sind. Der Adjektivtest war für alle Kinder zu wenig verständlich konzipiert und wurde deshalb abgebrochen.

5.3 Spontansprache in den Videoaufnahmen

Im Folgenden wird die syntaktische Auswertung der Daten vorgestellt. Den einzelnen Sätzen wurden Satztypen (z.B. Fragesatz) zugeordnet und es wurden die typischen Phänomene wie Verbstellung im Satz, Einleitung von Nebensätzen u.a. analysiert. Des Weiteren sollten die mittlere Äußerungslänge (MLU) der Äußerungen, insbesondere der Bezugspersonen, miteinander verglichen werden. Im Anschluss an die syntaktische Ebene folgte die Auswertung der pragmatischen Funktion der Äußerungen. Hierbei wurde analysiert, welche Funktionen die Sätze im Hinblick auf die Kommunikation untereinander erfüllten und welche Reaktion das Kind auf Äußerungen der Bezugsperson zeigte.

Weiter wurden die Äußerungen (der Eltern aber auch der Kindergartenpädagoginnen) in Bezug auf ihre sprachförderlichen Aspekte analysiert und kategorisiert. Hierbei wurde das Augenmerk vor allem auf die Adaptivität und damit auf die Passung der Reaktion des Erwachsenen auf die kindliche Äußerung gelegt.

Sämtliche im Folgenden beschriebenen Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die deutschsprachigen Aufnahmen, da die türkischsprachigen Aufnahmen noch nicht vollständig ausgewertet sind. Das heißt, dass die Ergebnisse der Videoaufnahmen aus den Betreuungseinrichtungen vollständig sind, da dort (fast) ausschließlich deutsch gesprochen wird, während die Ergebnisse der Videoaufnahmen bei den Kindern zuhause nur die monolingual deutschsprachigen Familien umfasst beziehungsweise eine Familie, in der deutsch und türkisch parallel gesprochen wird und der betreffende Junge sukzessiv zweisprachig aufwächst.

Weiterhin sind alle nachfolgenden Angaben als relative Werte zu betrachten. Eine Angabe absoluter Zahlen wäre in diesem Zusammenhang nicht sinnvoll, da die Aufnahmesituationen im Hinblick auf Umfang und Inhalt der realisierten Äußerungen sehr unterschiedlich sind. Entsprechend sind alle Diagramme in Prozentwerten gestaltet um eine Vergleichbarkeit zwischen den Aufnahmesituationen zu gewährleisten.

Für die Ergebnisauswertungen wurden jeweils Termin 1 und 2 sowie Termin 3 und 4 zusammengenommen. Da zwischen den Terminen 1 und 2 sowie 3 und 4 nur jeweils circa drei Monate liegen, wird nicht davon ausgegangen, dass in dieser kurzen Zeit große Sprachentwicklungsschritte gemacht wurden. Die Kombination von jeweils zwei Terminen

ermöglicht es, dass die Ergebnisse einen Mittelwert aus zwei Aufnahmesituationen bilden und damit die Varianz zwischen den einzelnen Terminen etwas herabgesetzt werden kann. Von statistischen Auswertungen muss aufgrund der geringen Fallzahl abgesehen werden.

5.3.1 Syntaktische Komplexität allgemein

Im dritten Lebensjahr produzieren Kinder zunehmend längere und syntaktisch komplexere Äußerungen und realisieren verschiedene Satzarten mit der korrekten Verbposition (vgl. KAUSCHKE 2015). Ein Meilenstein im kindlichen Spracherwerb sind Aussagesätze mit dem Verb an zweiter Stelle (vgl. TRACY 2007). Darauffolgend bilden Kinder Nebensätze mit dem Verb in der Endposition (vgl. KAUSCHKE 2015). Bezugspersonen passen ihre Äußerungen bezüglich Länge dem Entwicklungsstand der Kinder an und stellen ihnen vermehrt Fragen (vgl. BUSCHMANN 2015). Äquivalent dazu wurde in der vorliegenden Studie der Fokus ebenfalls auf die sprachlichen Äußerungen von Bezugspersonen gelegt und eventuelle Veränderungen ihrer Sprache (d.h. Äußerungslänge und Komplexität) zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszyklus.

Zur syntaktischen Komplexität werden hier die Verwendung von Nebensätzen und W-Fragen gezählt. Außerdem gibt die *Mittlere Äußerungslänge* MLU (Mean Length of Utterance) an, wie viele Morpheme pro Äußerungseinheit realisiert werden. Je mehr Morpheme eine Äußerung enthält, desto komplexer ist der Satz. Die MLU wird im vorliegenden Fall auf Morphem- und nicht auf Wortebene berechnet, da die deutschsprachigen Daten mit den türkischen Daten vergleichbar sein müssen. Das Türkische ist eine agglutinierende Sprache, d.h. dass die meisten Informationen zu Person, Genus, Numerus und Kasus werden per Suffix an den Wortstamm angehängt. Dadurch entstehen teils sehr lange (dafür wenige) Wörter. Würde man die MLU auf Wortebene berechnen, dann hätte man fälschlicherweise für die türkischen Daten immer geringere Werte, was sich vermeiden lässt, wenn man die Anzahl Morpheme zählt. Betrachtet man *Abbildung 1* steigt bei allen Kindern Zuhause die MLU vom ersten Erhebungszyklus zum zweiten an. Im Kindergarten steigt die MLU bei allen Kindern außer Na zum zweiten Zyklus. Bei Me ziemlich gleichbleibend (*Abbildung 2*).

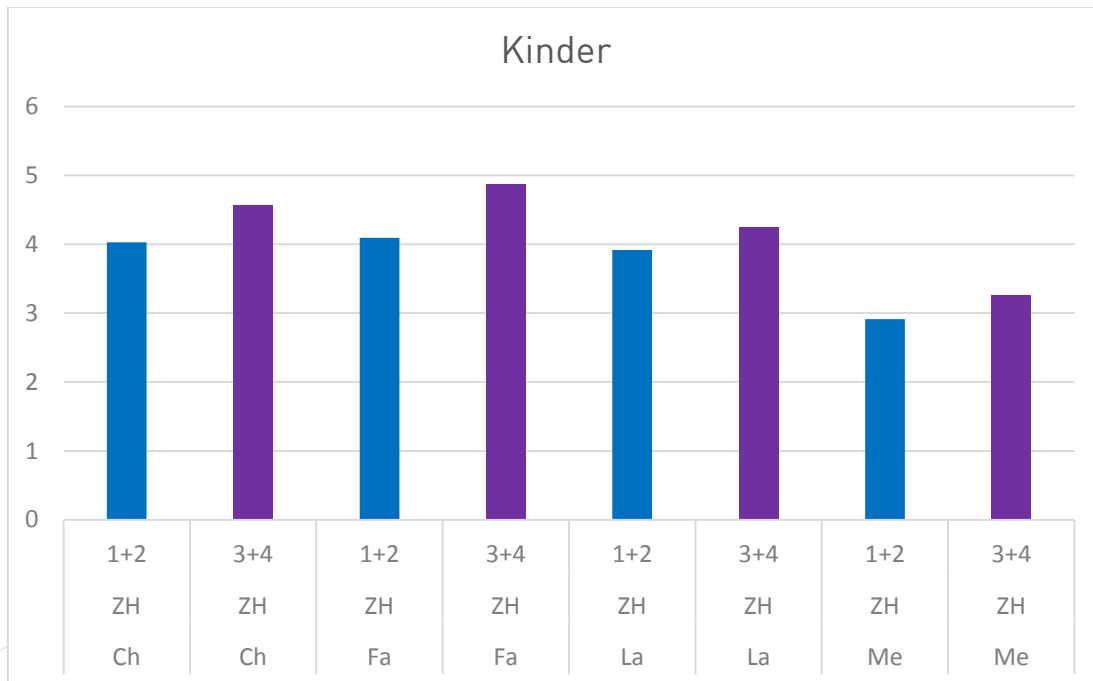


Abbildung 1: MLU ZH Kinder

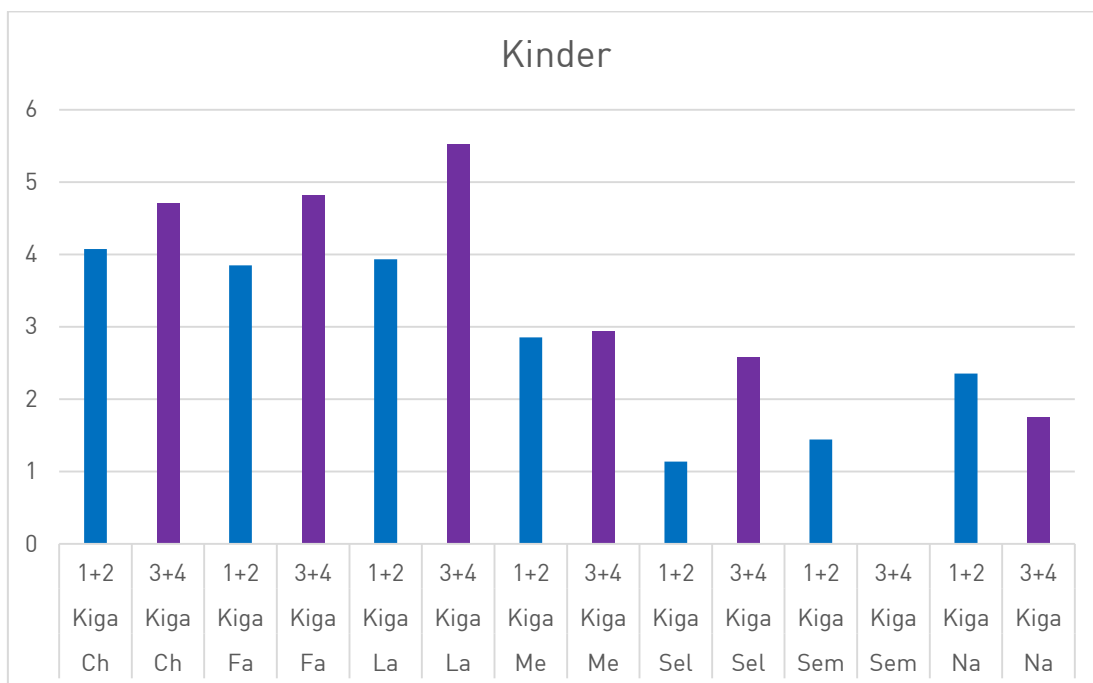


Abbildung 2: MLU Kiga Kinder

Im Folgenden werden die Ergebnisse der genannten Parameter Nebensätze und W-Fragen vorgestellt. Die Kinder mit den Abkürzungen CH, Fa und La sind die monolingualen Kinder, Me wächst simultan zweisprachig auf und Sel, Sem und Na wachsen sukzessiv zweisprachig auf.

5.3.2 Nebensätze

Für die Nebensätze wurden alle Konjunktionen – außer „und“ – zusammengefasst. „Und“ wurde aus der Berechnung ausgeschlossen, da es sehr frequent ist und häufig auch in nicht-konjunkionaler Funktion auftritt.

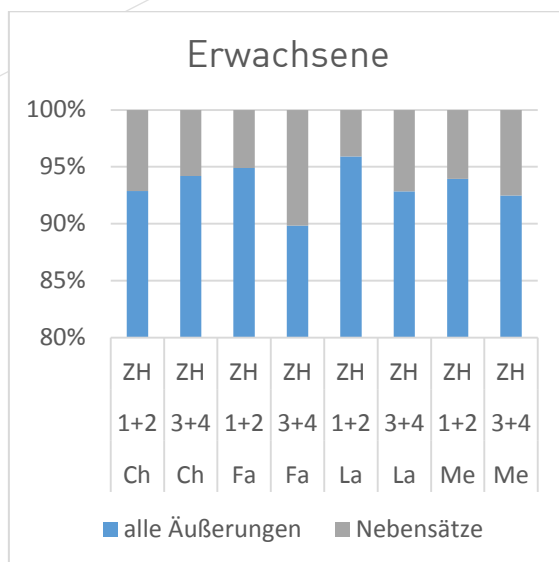


Abbildung 3: Nebensätze ZH Eltern

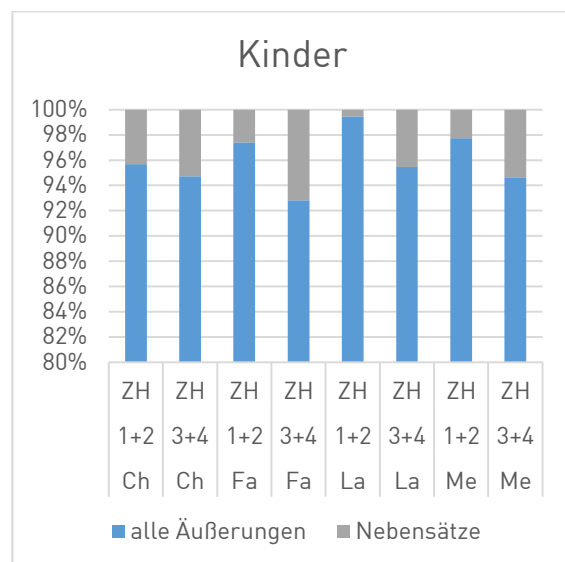


Abbildung 4: Nebensätze ZH Kinder

Abbildungen 3 und 4 zeigen die relative Häufigkeit von Nebensätzen der Eltern und Kinder in der Aufnahmesituation Zuhause. Es werden jeweils Erhebungszyklus 1 (Termin 1+2) mit Erhebungszyklus 2 (Termin 3+4) verglichen. In Abbildung 2 kann festgestellt werden, dass alle monolingual deutschsprachigen Kinder CH, Fa und LA und auch das simultan zweisprachig aufwachsende Kind Me nach einem Jahr deutlich mehr Nebensätze produzieren. Das gleiche Bild zeigt sich auch bei den Eltern. Alle Bezugspersonen (bis auf die von CH) realisieren im zweiten Erhebungszyklus mehr Nebensätze. Sie passen also ihre eigenen Äußerungen an den Entwicklungsstand des Kindes an.

In *Abbildungen 5 und 6* sind die Werte für die Aufnahmezyklen 1 und 2 im Kindergarten aufgezeigt. Seitens der Erzieherinnen lässt sich auch hier ein recht klares Bild erkennen.

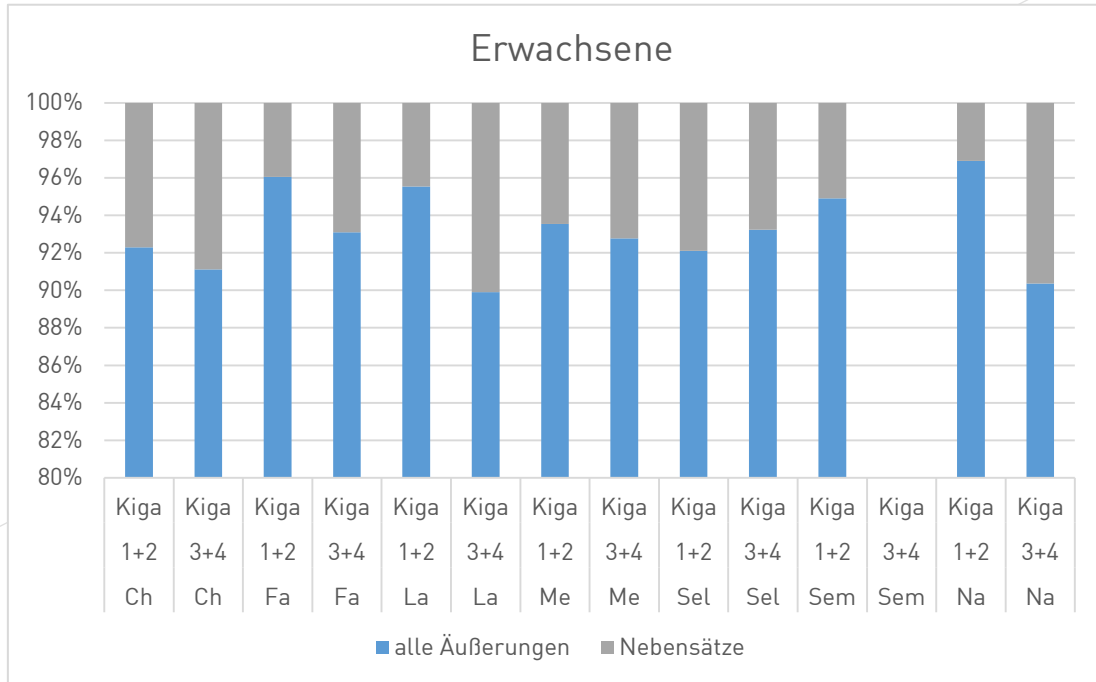


Abbildung 5: Nebensätze Kiga Erwachsene

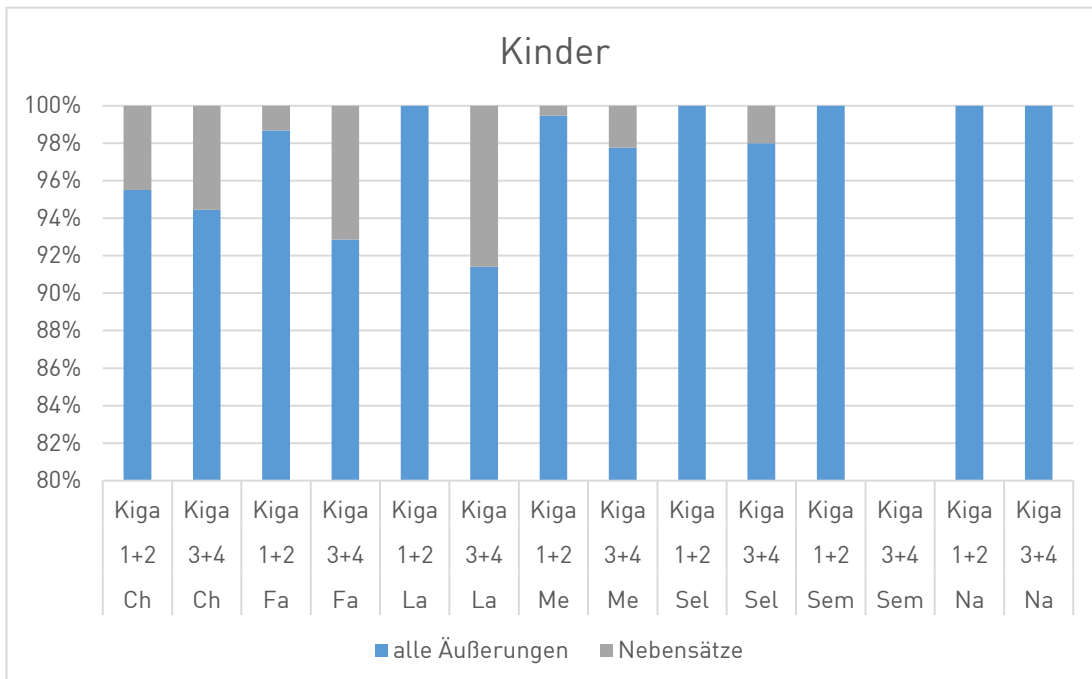


Abbildung 6: Nebensätze Kiga Kinder

Insbesondere in der Kommunikation mit monolingual deutschsprachigen Kindern werden im zweiten Zyklus deutlich mehr Nebensätze an die Kinder gerichtet. Diese Beobachtung lässt sich nur für eines der bilingualen Kinder (NA) ebenfalls machen. Bei Me und Sel bleiben die Anteile von Nebensatzkonstruktionen im Verlauf eines Jahres relativ gleich.¹ Dieses Verhalten der erwachsenen Bezugspersonen verwundert nicht, wenn man die produktiven Leistungen der bilingualen Kinder betrachtet. Sie bilden auch im zweiten Zyklus (fast) keine Nebensätze.

Betrachtet man dagegen die sprachliche Entwicklung der monolingualen Kinder, so zeigen sich im zweiten Erhebungszyklus (wie auch Zuhause) mehr Nebensätze als ein Jahr zuvor noch.

5.3.3 Fragenstrukturen

In *Abbildung 7* sind die Ergebnisse für die Erhebungszyklen (1+2) und (3+4) im Kindergarten aufgezeigt.

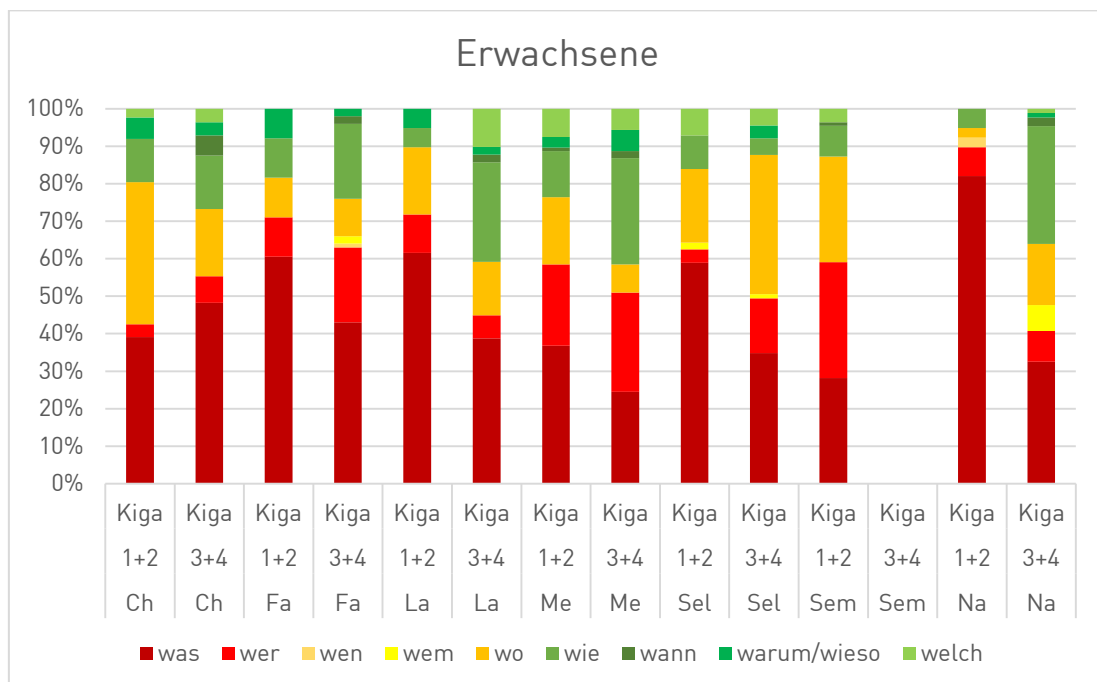


Abbildung 7: Fragen Kiga Erwachsene

¹ Für Sem fehlt der zweite Zyklus, da er, wie eingangs erwähnt, nicht weiter an der Studie teilnahm.

Die erwachsenen Bezugspersonen bilden in der Interaktion mit den einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern Ch, Fa und La im zweiten Zyklus vermehrt Fragen mit komplexen Fragepronomen. Eine solche Zunahme von komplexen Fragen ist auch beim simultan zweisprachig aufwachsenden Kind Me und dem bilingual aufwachsenden Kind Na zu beobachten. Im Verlauf kann eine positive Entwicklung in der Verwendung und in der Zunahme der Komplexität von Fragepronomen bei allen erwachsenen Bezugspersonen beobachtet werden. Einzig beim Kind Sel bleibt die Bildung von komplexen Fragen zwischen dem ersten und zweiten Aufnahmezyklus relativ gleich. Eine Abnahme von einfachen W-Fragen (z.B. was) ist zu beobachten. Die Pädagoginnen passen sich dem Sprachentwicklungsstand des Kindes an.

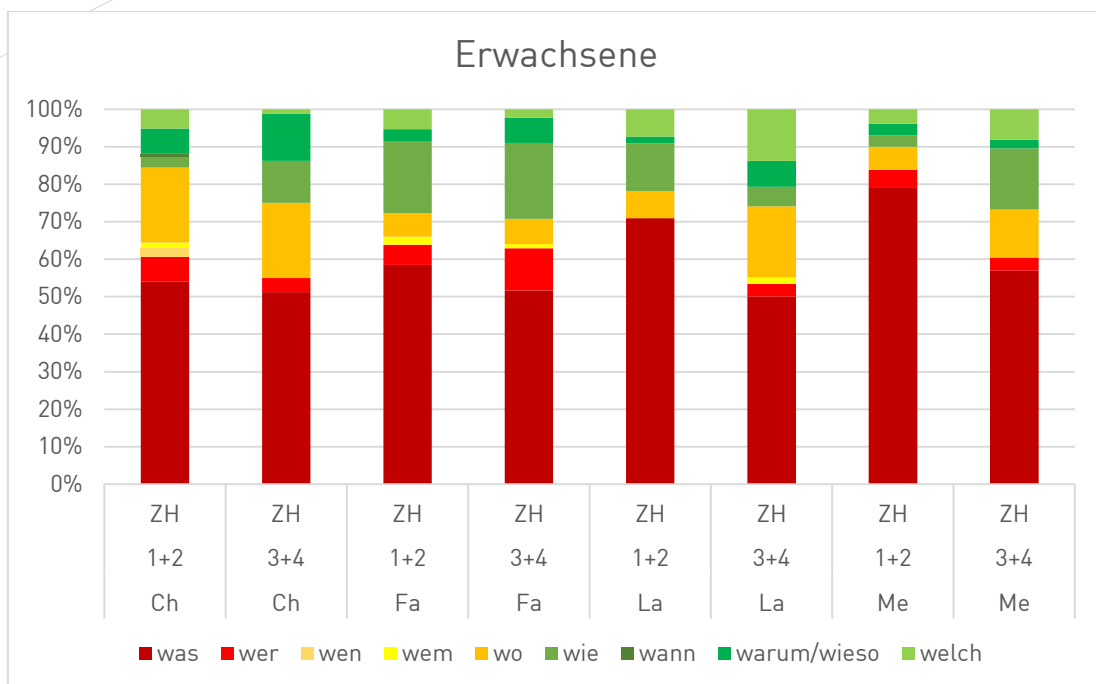


Abbildung 8: Fragen ZH Erwachsene

Abbildung 8 gibt einen Überblick zu den Erhebungszyklen (1+2) und (3+4) Zuhause. Es wurde nur von den einsprachig deutschen Kindern Ch, Fa und La sowie vom simultan zweisprachig aufwachsenden Kind Me Videoaufnahmen Zuhause gemacht, da dort die Familiensprache Deutsch ist. Die Komplexität der Fragen nimmt bei den Erwachsenen in Interaktion mit monolingualen Kindern während der Aufnahmezyklen zu, mit Ausnahme der erwachsenen

Bezugsperson von Fa. Dort sind die Fragen etwa gleichbleibend. Eine Erklärung dafür ist, dass Fa schon zu Beginn des ersten Erhebungszyklus komplexe Fragen in ihrer spontanen Sprache realisierte. Beim simultan zweisprachig aufwachsenden Kind Me verwendet die erwachsene Bezugsperson beim zweiten Zyklus ebenfalls mehr komplexe Fragen. Die Eltern passen ihre spontane Sprache den sprachlichen Leistungen ihrer Kinder an.

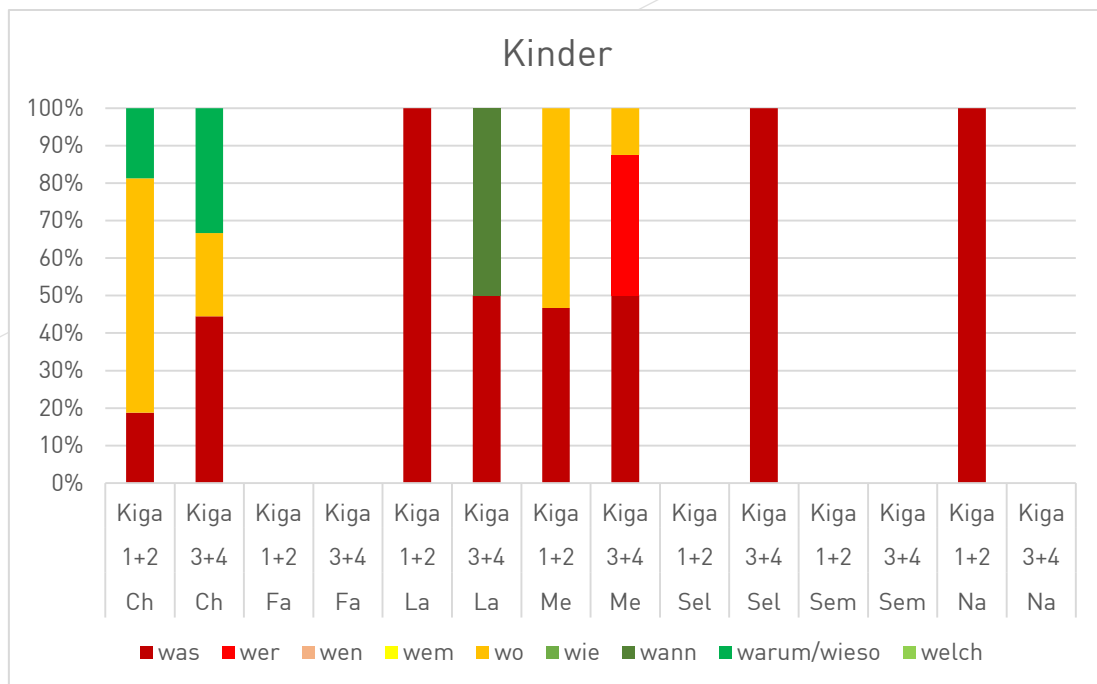


Abbildung 9: Fragen Kiga Kinder

Abbildung 9 zeigt, dass bei den monolingual aufwachsenden Kindern Ch und La die Verteilung sowie die Komplexität der Fragen in der spontanen Sprache im zweiten Zyklus zunehmen. Diese Fortschritte spiegeln sich in der Kommunikation der Pädagoginnen wider. Sie stellen mehr komplexe Fragen. Das bilingual aufwachsende Kind Sel bildet in beiden Zyklen keine komplexen Fragen. Dies deckt sich mit der Beobachtung, dass von Seiten der Pädagoginnen die Anzahl komplexer Fragen in der Kommunikation gleich bleibt. Das simultan zweisprachig aufwachsenden Kind Me sowie das bilinguale Kind Na verwenden ebenfalls keine komplexen Fragenpronomen in ihrer spontanen Sprache. Das einsprachig aufwachsende Kind Fa realisiert während allen Aufnahmen im Kindergarten keine Fragen. Dieses Verhalten ist vermutlich auf die Interaktionssituation im Kindergarten während der Aufnahme zurückzuführen.

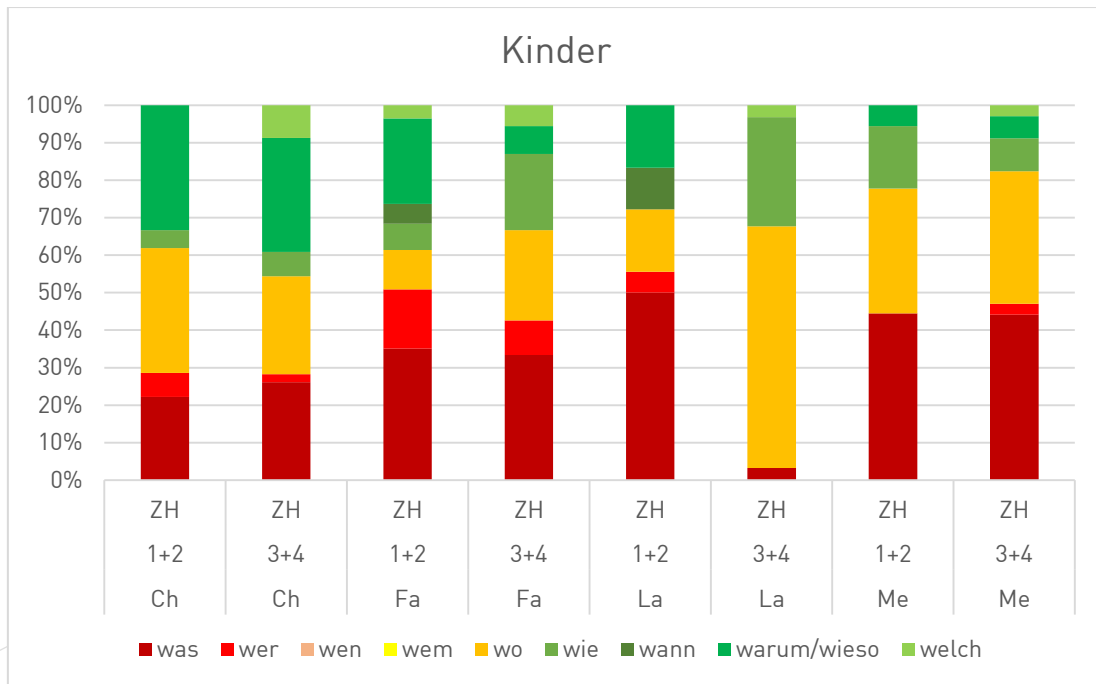


Abbildung 10: Fragen ZH Kinder

Betrachtet man *Abbildung 10*, realisieren alle einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern Ch, Fa und La sowie das simultan zweisprachig aufwachsenden Kind Me in der Interaktion Zuhause mehr Fragen als im Kindergarten. Die Bildung komplexer Fragen bleibt über den Verlauf eines Jahres etwa gleich bzw. leicht zunehmend oder abnehmend.

5.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt geht aus der Studie hervor, dass die Mittlere Äußerungslänge MLU (Mean Length of Utterance) vom ersten Erhebungszyklus (Termin 1 + Termin 2) zum zweiten Erhebungszyklus (Termin 3 und Termin 4) bei allen Kindern ansteigt. Bezüglich der syntaktischen Komplexität wurde der Fokus in der Studie auf die Verwendung von Nebensätzen und W-Fragen gelegt. Es wurde die syntaktische Komplexität spontansprachlicher Äußerungen sowohl bei den Kindern also auch bei den erwachsenen Bezugspersonen (Eltern und Kindergartenpädagoginnen) untersucht.

Zusammenfassend benutzen im zweiten Zyklus alle erwachsenen Bezugspersonen mit den einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern und dem simultan zweisprachig aufwachsenden Kind mehr Nebensätze und W-Fragen als noch im ersten Zyklus und passen

ihre Spontansprache damit der fortschreitenden Sprachentwicklung dieser Kinder an. Diese produzieren nämlich selbst vermehrt Nebensätze und W-Fragen. Die Kinder stellen aber grundsätzlich Zuhause mehr W-Fragen als im Kindergarten. Bei den sukzessiv zweisprachig aufwachsenden Kindern ist die syntaktische Komplexität der Äußerungen von Pädagoginnen etwa gleichbleibend. Die Kindergartenpädagoginnen passen ihre spontane Sprache den Kindern an, da diese im Kindergarten auch im zweiten Erhebungszyklus noch keine Nebensätze und komplexe W-Fragen verwenden.

6 Diskussion

Die Forschungsprojekte INPUT und EdUS untersuchten den Zusammenhang zwischen dem Input durch enge Bezugspersonen in der Erst- und in der Zweitsprache und den kindlichen Sprachkompetenzen. Die EdUS-Studie konzentrierte sich dabei auf den Einfluss der Umgebungssprache auf die Sprachentwicklung von Kindern, die in Vorarlberg aufwachsen.

In Vorarlberg begegnen Kinder in ihrem Sprachalltag dem lokalen Dialekt und der Standardsprache. Der Fokus der Studie lag auf der Interaktion Eltern-Kind sowie Pädagogin-Kind und beobachtbaren Veränderungen des Inputs in der Umgebungssprache bei Fortschritten oder Stillstand in der Sprachentwicklung der Kinder. Untersuchungen zeigen, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern umso besser entwickeln, je reichhaltiger das sprachliche Angebot im Umfeld der Kinder ist (vgl. BUSCHMANN 2015). Der mögliche Einfluss der sprachlichen Varietäten Vorarlberger Alemannisch – Standarddeutsch und Türkisch wurde in die Studie miteinbezogen, ebenso wie Bildungsnähe bzw. Bildungsferne des Elternhauses. Von den Probanden waren vier Kinder zweisprachig (Familiensprache: Türkisch) und drei Kinder einsprachig (Familiensprache: Vorarlberger Alemannisch). Sie stammten aus bildungsnahen sowie bildungsfernen Familien. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts aus dem häuslichen sowie aus dem institutionellen Setting sollten außerdem Aufschlüsse darüber geben, wie eine Sprachförderung durch enge Bezugspersonen (Eltern und Pädagoginnen) aussehen könnte.

Die Hypothesen, die das Forschungsprojekt begleiteten, konnten bestätigt werden. Die Quantität sowie die Qualität des Inputs Zuhause wie auch im Kindergarten wirkten sich auf

die Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache positiv aus. Bei Kindern mit einem türkischsprachigen Elternhaus war bezüglich Qualität und Quantität des Inputs nur dann ein positiver Effekt zu beobachten, wenn im Kindergarten ausreichender Input in der Zweitsprache (Deutsch) vorhanden war. Ebenfalls Kinder aus deutschsprachigem Elternhaus mit niedrigem sozialen Status profitierten vom reichhaltigen Sprachangebot der Bezugspersonen im institutionellen Kontext. Ein Eintritt in deutschsprachige Betreuungseinrichtungen ist besonders für fremdsprachige Kinder und für Kinder aus bildungsfernen Familien wichtig, um möglichst früh mit der deutschen Bildungssprache in Kontakt zu kommen. Der Eintritt erfolgt aber oft erst nach dem 3. Lebensjahr, wenn die Sprachentwicklung in der Erstsprache schon weit fortgeschritten ist. Auffälligkeiten in der Erstsprache wirken sich wiederum negativ auf den Erwerb der Bildungssprache Deutsch aus.

In der Studie haben Pädagoginnen intuitiv ihren Input (spontane Sprache) dem Sprachentwicklungsstand der Kinder angepasst. Bei sozialbenachteiligten Kindern und/oder Kindern mit Migrationshintergrund benötigten Bezugspersonen aber über das intuitive Wissen hinaus, ein angeleitetes und sensibles Verständnis bezüglich ihres Sprachinputs. Pädagoginnen sollten darin geschult werden, ihr Sprachangebot für Kinder aus bildungsfernen Familien und/oder fremdsprachigen Familien anhand sprachförderlicher Kriterien zu optimieren, damit ein erfolgreicher Spracherwerb der Bildungssprache Deutsch möglich wird. Die Wahl der Umgebungssprache (Vorarlberger Alemannisch oder Standard) sollte im institutionellen Kontext bewusst gewählt werden und bei Kindern mit Migrationshintergrund konstant gleich gehalten werden, da der Zweitspracherwerb in Deutsch bei türkischsprachigen Kindern langsamer verläuft, wenn die Sprachvarietäten (Dialekt und Standard) im Kindergarten gemischt werden. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes EdUS legen offen, dass die Umgebungssprache und der Input der erwachsenen Bezugspersonen mit der Sprachentwicklung von Kindern in engem Zusammenhang und in einer Wechselwirkung zueinander stehen.

Insgesamt lassen sich für die ausgewerteten Daten aufgrund der Anzahl Einzelfall bezogene Aussagen in Bezug auf die Wahl der sprachlichen Varietät (Dialekt oder Standarddeutsch) bei Kindern mit Migrationshintergrund ableiten. Durch Abgleichung mit den erhobenen Daten des INPUT-Projektes (Wien) können folglich weitere, gestützt auf einem deutlich größeren

Datenkorpus, Empfehlungen abgeleitet werden. Mit Empfehlungen für eine Optimierung des Sprachangebots erwachsener Bezugspersonen, bezüglich Input und Wahl der sprachlichen Varietät, kann bereits im Kindergartenalter der Chancengleichheit Rechnung getragen werden.

Literatur

- BUSCHMANN, A. (2015): Gezielte Anleitung von Bezugspersonen zu sprachförderlichen Alltagsinteraktionen. In: S. Sachse (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase. München: Urban & Fischer.
- BRIZIĆ, K. (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Munster: Waxmann.
- DE HOUWER, A. (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.
- DE CILLIA, R. (2009). Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 3 Retrieved 7.5.2010, from http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_15343_59303233.pdf.
- DUURSMAN, E., ROMERO-CONTRERAS, S., SZUBER, A., PROCTOR, P., SNOW, C., AUGUST, D. & CALDERÓN, M. (2007): The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics* 28: 171-190.
- GATHERCOLE, V.C.M. & HOFF, E. (2007): Input and the Acquisition of Language: Three Questions. In: E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development*. Malden, MA: Blackwell.
- GOGOLIN, I. (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Hrsg. von Ingrid Gogolin & Ursula Neumann. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften: 263-280.
- HART, B. & RISLEY, T.R. (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes.
- HOFF, E. (2006): How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- HUTTENLOCHER, J., VASILYEVA, M., CYMERMAN, E. & LEVINE, S. (2002): Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- KAUSCHKE, C. (2015): Frühe Entwicklung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten. In: S. Sachse (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase. München: Urban & Fischer.

- LESEMANN, P. M., SCHEEL, A. F., MAYO, A. Y. & MESSER, M. H. (2009): Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In: Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Hrsg. von Ingrid Gogolin & Ursula Neumann. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften: 289-316.
- MACWHINNEY, B. (2000): The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Paris: Bertelsmann.
- OECD (2012): Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>
- OLECHOWSKI, R., HANISCH, G., KATSCHNIG, T., KHAN-SVIK, G. & PERSY, E. (2002): Bilingualität und Schule - Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: Bilingualität und Schule. 2. Band: Wissenschaftliche Befunde, Hrsg.: Walter Weidinger. Hrsg. von Walter Weidinger. Wien, öbv & hpt: 8-63.
- PELTZER-KARPF, A., AKKUŞ, R., BLAŽEVIĆ, T., GRIESSLER, M., KARABINOVA, D., KUMMEL, R., LEDERWASCH, K., PIWONKA, D., SCHWAB, B., SUNDL, P. & WURNIG, V. (2006): A kući spremam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (Endbericht). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).
- SCHARFF RETHFELDT, W. (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme.
- SCHWANTNER, U. & SCHREINER, C. (Eds.). (2010): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- STANZEL-TISCHLER, E. & BREIT, S. (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Hrsg. von Werner Specht. Graz, Leykam: 15-31.
- SZAGUN, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch. (5. aktualisierte Auflage). Weinheim u. Basel: Beltz.
- TRACY, R. (2007): Sprachentwicklung Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

TRACY, R. (2002): Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit, 1, 2-16.

WALKER, D., GREENWOOD, CH., HART, B. & CARTA, J. (1994): Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. Child Development 65: 606-621.

WEIZMAN, Z.O. & SNOW, C.E. (2001): Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning. Developmental Psychology, 37(2), 265-279.