

Die Sprache der Sprachförderung - ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst?

Müller, Anja; Geyer, Sabrina; Smits, Katinka

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Müller, A., Geyer, S., & Smits, K. (2016). Die Sprache der Sprachförderung - ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(1), 81-98. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46572-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst?

Anja Müller, Sabrina Geyer, Katinka Smits

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Frage, ob pädagogische Fachkräfte, die im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) fördern, ihre Sprache an den Förderbedarf der Kinder anpassen. Hierfür wurden zehn Fachkräfte während der Förderung videografiert und von 22 DaZ-Kindern wurde der Sprachstand erfasst. Da für alle Kinder ein Förderbedarf im Verstehen von W-Fragen dokumentiert wurde, konzentriert sich die Auswertung allein auf diesen Bereich. Die Sprache der Fachkraft wurde dabei analysiert nach: a) sprachlicher Flexibilität, d.h. welche Typen von W-Fragen werden produziert; b) Häufigkeit der Zielstruktur, d.h. wie viele W-Fragen werden von der Fachkraft produziert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Sprache der Fachkräfte als nur bedingt adaptiv eingeschätzt werden kann.

Schlagwörter: Sprachförderung, sprachliches Handeln, Sprachförderkompetenz, W-Fragen, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

The language of language training: Do kindergarten teachers adapt their language to children's needs?

Abstract

This contribution addresses the question whether kindergarten teachers administering language training programs to L2-German children adapt their language to the specific needs of the children. For this purpose, ten kindergarten teachers were videotaped during training and 22 L2-German children were assessed with regard to their linguistic proficiency level. Since all children were diagnosed with deficits in the comprehension of wh-questions, the analysis is restricted to this area. The language of the teachers was analysed with regard to: a) linguistic flexibility, i.e. which types of wh-questions are produced; b) frequency of the target structure, i.e. how many wh-questions are produced. The results show that the teachers' language can only partly be considered adaptive.

Keywords: Language training, linguistic adaptivity, language training competence, wh-questions, L2-German children

1 Einleitung

Die Erwartungen, die im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung an pädagogische Fachkräfte (PF) im Elementarbereich gestellt werden, sind komplex. Eine der anspruchsvollsten Anforderungen ist das gezielte sprachliche Handeln der PF in der Fördersituation.

So soll die Sprache der PF an den Sprachstand der Kinder angepasst sein, so dass den Kindern in der Förderung die sprachlichen Strukturen angeboten werden, die für deren aktuellen Förderbedarf relevant sind (u.a. *Ruberg/Rothweiler 2012*). Mittlerweile gibt es eine Reihe von Studien, in denen die Sprachförderkompetenzen von PF untersucht wurden. Der Fokus lag meist auf dem Fachwissen der PF (vgl. z.B. *Müller/Geist/Schulz 2013; Thoma u.a. 2011*) und auf dem Vorgehen in der Sprachstandserhebung (u.a. *Geist 2014*). Das sprachliche Handeln der PF wurde bislang kaum untersucht. So ist auch die Frage offen, inwieweit PF ihre Sprache zielgerichtet an den Sprachstand der Kinder und somit an deren Förderbedarf anpassen.

In diesem Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die das sprachliche Handeln von PF aus dem Elementarbereich untersucht. Es wurden zehn PF während einer typischen Sprachfördersituation mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, videografiert. Aus jeder Fördergruppe einer PF wurde von mindestens zwei DaZ-Kindern der Sprachstand mittels des Verfahrens Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ, *Schulz/Tracy 2011*) erfasst. Es zeigte sich für alle Kinder ein Förderbedarf für den Bereich *Verstehen von einfachen W-Fragen*. Auf Grundlage des festgestellten Förderbedarfs wird untersucht, inwiefern die Sprache der PF an den Förderbedarf der Kinder angepasst ist. Die Sprache der PF wird auf zwei Ebenen analysiert: a) im Hinblick auf ihre sprachliche Flexibilität, d.h. enthält die Sprache der PF einfache W-Fragen, also die Zielstrukturen, die mit Blick auf den Förderbedarf zu erwarten sind, und b) im Hinblick auf die Häufigkeit der Zielstruktur, d.h. inwiefern einfache W-Fragen von den PF frequent verwendet werden.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Der folgende Abschnitt thematisiert die Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen mit besonderem Blick auf das sprachliche Handeln der PF (Abschnitt 2). Dabei werden Ergebnisse bisheriger Studien zum sprachlichen Handeln vorgestellt sowie die Funktion von Fragen in der Sprachförderung beschrieben. Danach werden syntaktische und semantische Eigenschaften von W-Fragen erläutert und der Erwerb von W-Fragen bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM) und mit DaZ anhand aktueller Studien skizziert (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 werden die durchgeführte Studie und die Ergebnisse vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Daten und einem Fazit (Abschnitt 5).

2 Das sprachliche Handeln in der Sprachförderung

2.1 Grundsätze der Sprachförderung aus spracherwerbstheoretischer Sicht

Zur Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen gibt es zahlreiche Empfehlungen, beispielsweise in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer, in den mittlerweile zahlreichen Büchern zur vorschulischen Sprachförderung und in den Handbüchern der Sprachförderprogramme selbst. Einigkeit herrscht darüber, dass die verwendeten Materialien für die Kinder ansprechend gestaltet sein sollen, die gewählten Themen die Kinder interessieren und alltagsnah sein sollen und dass die PF einfühlsam und dem Kind zugewandt agieren soll. Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive spielen bei der Frage nach der Gestaltung einer wirksamen Sprachförderung zwei weitere Aspekte eine wesent-

liche Rolle: a) die Sprachförderung sollte in für das Kind natürlichen Kontexten stattfinden, die optimalerweise an Situationen angelehnt sind, die auch im natürlichen Spracherwerb zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten führen; b) die Sprache der PF sollte auf den Entwicklungsstand des Kindes und den damit verbundenen Förderbedarf abgestimmt sein (u.a. *Hopp/Thoma/Tracy* 2010; *Ruberg/Rothweiler* 2012). Der letzte Aspekt, die Forderung nach sprachlicher Adaptivität, basiert auf dem entwicklungsproximalen Ansatz nach *Dannenbauer* (1994). Grundsatz hierbei ist, dass Sprachförderung vor allem individualisiert erfolgen sollte, d.h. orientiert am Sprachstand des Kindes. So kann die Förderung bzw. der Erwerb bestimmter sprachlicher Strukturen systematisch angebahnt werden. Entsprechend sollte die Zielstruktur dem Kind während der Fördermaßnahme transparent und hochfrequent dargeboten werden, so dass die Zielstruktur so häufig wie möglich im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes steht (*Dannenbauer* 1994). Weiterhin sollte die Zielstruktur variations- und kontrastreich dargeboten werden (siehe auch *Schulz/Tracy/Wenzel* 2008). Letztlich sollten die Bedeutung und die Funktion der Zielstruktur im Sprachgebrauch und im Sozialkontext erfahrbar gemacht werden und somit das Kind zur Übernahme bzw. zur Aufnahme der Zielstruktur in das Sprachsystem anregen (*Dannenbauer* 1994). Hierbei wird der gezielt didaktische Einsatz von Sprachfördertechniken, auch Modellierungstechniken genannt, wie z.B. implizites Feedback und Expansion, empfohlen (u.a. *Ruberg/Rothweiler* 2012; für eine kritische Diskussion siehe *Müller* 2015).

Ein sprachlich adaptives Handeln setzt demnach voraus, dass die PF den Sprachstand und den Förderbedarf des Kindes kennt. Studien zum Vorgehen von PF in der Sprachstandserhebung zeigen jedoch, dass sich viele PF die Durchführung entsprechender Verfahren nicht zutrauen (*Fried* 2007), so dass überwiegend hausinterne Materialien zur Erfassung des Sprachstands eingesetzt werden (*Geist* 2014). In der Regel handelt es sich hierbei um unsystematische Formen der Sprachstandserhebung, die nicht den Anforderungen der Testpsychologie (z.B. Erfüllen von Gütekriterien) entsprechen und somit keine zuverlässige Einschätzung des Sprachstandes erlauben.

Wie dargestellt, gibt es zahlreiche Empfehlungen für die Gestaltung eines sprachlich adaptiven Handelns in der Fördersituation. Begriffe wie *variationsreich*, *hochfrequent*, *kontrastreich* und *transparent* stehen hierbei im Mittelpunkt. Hinter diesen Begriffen stehen theoretische Konstrukte, die zu erklären versuchen, wie eine Zielstruktur hochfrequent oder kontrastreich angeboten werden kann. Allerdings ist der Übertrag der Konstrukte in die Praxis der Förderung bislang nur unzureichend. So ist beispielweise offen, was *frequentes Anbieten* tatsächlich bedeutet, d.h. wie oft muss die Zielstruktur angeboten werden, damit es frequent ist. Ebenso ist für die anderen Merkmale *variationsreich*, *kontrastreich* und *transparent* unklar, wie oft die Merkmale beim Anbieten der Zielstruktur berücksichtigt werden sollten.

2.2 Das sprachliche Handeln in der Fördersituation

Als eine der Ersten beschäftigte sich *Ricart Brede* (2011) mit dem sprachlichen Handeln von PF. In ihrer Studie zur Qualität vorschulischer Sprachförderung videografierte sie PF in der Fördersituation und erfasste die Inhalte der Sprachfördermaßnahmen sowie deren Sozialformen und den Ablauf einzelner Aktivitäten. Die Sprache der PF wurde hinsichtlich quantitativer und qualitativer Aspekte untersucht. Die Ergebnisse belegen einen deutlich höheren Sprechanteil der PF im Vergleich zu den Kindern. Weiterhin reagierten die

PF in 64% der Fälle nicht auf fehlerhafte kindliche Äußerungen in Form von Sprachfördertechniken. In den verbleibenden Fällen gaben die PF mehrheitlich ein implizites Feedback. Die sprachlichen Äußerungen der PF bestanden zu etwa 40% aus unvollständigen Sätzen, Ellipsen und Satzfragmenten. 34% der Äußerungen waren Deklarativsätze, gefolgt von 15% Fragen (ja/nein und W-Fragen) und 6% Imperativen. Die Studie von *Ricart Brede* ermöglicht einen umfassenden Einblick in die Gestaltung und Organisation von vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. Die Analysen zum sprachlichen Handeln der PF bleiben jedoch zu allgemein.

Beckerle/Kucharz/Mackowiak (2012) untersuchten den Einsatz und die Angemessenheit von Sprachfördertechniken von PF in der Fördersituation. Um die Angemessenheit der Fördertechniken zu bestimmen, wurde auf einer dreistufigen Skala geratet, inwiefern die eingesetzte Technik mit Blick auf den Sprachstand des Kindes und den Kontext der Förderung als passend empfunden wurde und ob die Reaktion der PF sprachlich korrekt war. Hierfür wurde das sprachliche Handeln von PF in der Fördersituation vor und nach einer Weiterbildung, in der es u.a. auch um Sprachfördertechniken ging, erfasst. In einer ersten Untersuchung mit vier PF zeigte sich, dass die PF nach der Weiterbildung mehr Fördertechniken einsetzten. Die Einschätzung der Angemessenheit der Sprachfördertechniken ergab, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Angemessenheit der Techniken niedriger geratet wurde als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Bei der Darstellung des Ratings bleibt jedoch unklar, ob und wie genau die drei einzelnen Aspekte, aus denen sich die Angemessenheit einer Fördertechnik ergab, gewichtet wurden.

Müller u.a. (2014) untersuchten das sprachliche Handeln von zwei PF hinsichtlich Strukturmerkmalen und der syntaktischen Komplexität der Äußerungen. Die Daten zeigen, dass die produzierten Hauptsatzstrukturen variationsreich sind, d.h. die PF produzierten keine starren Subjekt-Objekt-Verb Sätze sondern variierten das Satzglied am Anfang des Satzes. Beide PF produzierten deutlich mehr Haupt- als Nebensätze, so dass *Müller* und Kolleginnen mit Blick auf die unterschiedliche Verbstellung in beiden Strukturen die Sprache nur als bedingt variations- und kontrastreich werten. Eine Analyse der Hauptsatzstrukturen hinsichtlich der Produktion von verschiedenen Fragestrukturen wurde nicht vorgenommen.

Insgesamt ermöglichen bisherige Studien eine deskriptive Beschreibung des sprachlichen Handelns. In keiner der Untersuchungen wurde jedoch explizit der Sprachstand der Kinder berücksichtigt. Somit bleibt unklar, inwieweit die PF Kenntnisse über den Sprachstand der Kinder hatten und inwieweit sie diesen bei der Gestaltung ihres sprachlichen Handelns berücksichtigten.

2.3 W-Fragen in der Sprachförderung

Es wird erwartet, dass PF das Kind als gleichberechtigten Gesprächspartner sehen und sich bemühen, den Äußerungen bzw. Erzählungen des Kindes zu folgen und es zum Sprechen anzuregen. Konsens besteht darin, dass ja/nein-Fragen im Vergleich zu anderen Fragetypen das Kind am wenigsten zum Sprechen aktivieren (u.a. *Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera* 2010; *Ruberg/Rothweiler* 2012). Daher sollen offene Fragen, d.h. W-Fragen, gestellt werden, um das Kind zum eigenständigen Erzählen zu animieren. Entsprechend gilt das Stellen von W-Fragen als sprachförderliches Verhalten (u.a. *Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera* 2010). *Reich* (2008) weist darauf hin, dass einfache Benennfragen wie *Was ist das?* jedoch nicht sinnvoll sind und allenfalls als Gesprächseinstieg dienen können.

Am förderlichsten seien demnach W-Fragen „[...] die allgemein zu einer sprachlichen Aktivität nach Wahl des Kindes auffordern“ (Reich 2008, S. 74). Reich schränkt jedoch ein, dass diese Art der offenen Fragen Kinder sprachlich überfordern könnten. Aber nicht alle W-Fragen sind offene Fragen. Nach Ruberg/Rothweiler (2012) unterscheiden sich offene und geschlossene W-Fragen darin, dass die Antwort auf geschlossene W-Fragen aus einem Satzglied besteht, die Antwort auf offene Fragen verlangt hingegen eine komplexe Äußerung bestehend aus mindestens zwei Satzgliedern.

Der Gebrauch von Fragen in der Sprachförderung wurde bislang kaum empirisch untersucht. Briedigkeit (2011) analysierte die Verteilung von verschiedenen Fragetypen in der Alltagskommunikation zwischen PF und Kindern. Die Einteilung der Fragetypen erfolgt dabei nach dem Zweckbereich der Frage, d.h. nach der sprachlichen Handlung, die mit der Frage einhergeht. Briedigkeit berichtet, dass die PF am häufigsten Überprüfungsfragen stellen, gefolgt von Fragen mit Aufforderungscharakter. Eine Analyse hinsichtlich der Verwendung von W-Fragen bzw. ja/nein-Fragen wird nicht berichtet. Schönfelder (2014) untersuchte in ihrer Studie, inwieweit die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder durch den gezielten Einsatz von Fragen adaptiv unterstützt werden können. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass PF das Format ihrer Fragen im Dialog mit den Kindern nicht angemessen einsetzen. So nutzt die PF aus dem berichteten Fallbeispiel als Gesprächseinstieg offene Fragen, die eine hohe Komplexität in der Antwortstruktur seitens des Kindes erfordern. Da das Kind auf die Fragen nicht reagiert, wechselt die PF das Frageformat hin zu einer ja/nein-Frage. Schönfelder wertet dies als „eine verzögerte Anpassung zwischen Entwicklungsstand und Fragestruktur“ (2014, S. 72). Röhner/Li/Hövelbrinks (2010) untersuchten die Länge und syntaktische Vollständigkeit kindlicher Äußerungen als Antworten auf verschiedene Fragen von PF in Sprachfördersituationen in Kitas und Grundschulen. Die Autorinnen zeigten, dass Kinder auf offene Fragen der PF meist mit längeren sowie vollständigeren Äußerungen antworteten. Daneben riefen Fragen, die zum Beschreiben bzw. Erklären evozierten, bei den Kindern komplexere Antworten hervor als Fragen, die Benennungen zum Ziel hatten.

Es lässt sich festhalten, dass Fragen in der Sprachförderung eine wichtige Rolle zugeschrieben wird. Allerdings wird meist allgemein zwischen ja/nein-Fragen und W-Fragen bzw. offenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Die unterschiedlichen linguistischen Anforderungen, die mit dem Verstehen der Fragen einhergehen, werden im Rahmen der Sprachförderung bislang zu wenig thematisiert und reflektiert. Daher fokussiert der folgende Abschnitt die Eigenschaften von Fragen, insbesondere von W-Fragen, und den Erwerb von Fragestrukturen.

3 Einfache W-Fragen im Deutschen

3.1 Semantische und syntaktische Eigenschaften von einfachen W-Fragen

Fragen werden in Entscheidungsfragen und W-Fragen unterschieden. Im Gegensatz zu W-Fragen werden Entscheidungsfragen nicht durch ein Fragepronomen eingeleitet, sondern sind durch die satzinitiale Stellung des finiten Verbs gekennzeichnet (Eisenberg 2006). Entscheidungsfragen lassen sich nach ja/nein-Fragen (1) und Alternativfragen (2) klassifizieren.

- (1) Liest Justus gerade Zeitung?
- (2) Möchtest du Tee oder Kaffee trinken?

Werden ja/nein-Fragen jedoch als Rückversicherungsfragen verwendet, so kann auch die Struktur des zugrundeliegenden Aussagesatzes beibehalten werden (3).

- (3) A: Du wirst es nicht glauben. Justus liest Zeitung.
B: Justus liest Zeitung?

W-Fragen, auch Ergänzungs- oder Informationsfragen genannt, erfragen fehlende Teile einer Information. Die Herausforderung für das spracherwerbende Kind liegt jedoch nicht nur allein darin zu erkennen, ob nach einem Satzglied gefragt wird, sondern auch nach welchem Satzglied gefragt wird. W-Fragen werden nach Argument- und Adjunktfragen unterschieden (u.a. *Schulz* 2013). Erstere Kategorie beinhaltet Fragen nach dem Subjekt, dem direktem und dem indirektem Objekt (Beispiele 4-6). Argumentfragen erfragen ein Satzglied, das durch die thematische Rollenvergabe des Verbs vorgegeben und somit obligatorisch ist. Entsprechend trägt das W-Fragepronomen Kasus und repräsentiert einen bestimmten semantischen Gehalt – beides in Abhängigkeit vom zu erfragenden Argument.

- (4) Subjekt-Frage: Wer kam zu spät?
- (5) Indirekte Objekt-Frage: Wem hat Peter geholfen?
- (6) Direkte Objekt-Frage: Wen hat Tom getroffen?

Adjunktfragen beziehen sich auf Satzglieder, die als freie bzw. ergänzende Angaben im Satz bezeichnet werden (u.a. *Musan* 2013) und demnach nicht obligatorisch für die Grammatikalität des Satzes sind (Beispiel 7).

- (7) Wo/Wann/Warum trifft Max seinen Bruder?

Fragen zählen zu den Hauptsatzstrukturen und sind im Deutschen durch die Subjekt-Verb-Inversion gekennzeichnet (u.a. *Fanselow/Felix* 1993; *Reis* 1985). Ausnahmen bilden hier jedoch W-Fragen nach dem Subjekt (Beispiel 4) und Rückversicherungsfragen (Beispiel 3). In W-Fragen steht im Deutschen zudem das W-Fragepronomen in initialer Satzposition und somit vor dem finiten Verb. Jedoch gibt es auch sogenannte Echo-Fragen, in denen das W-Fragepronomen in seiner Position verbleibt und nicht an den Satzanfang gestellt wird (Beispiel 8).

- (8) Tom hat wen in der Bibliothek getroffen?

Fragen mit dem Fragepronomen *welche* werden in Bezug auf ihre syntaktischen und semantischen Charakteristika als komplexer, d.h. anspruchsvoller gedeutet, als einfache W-Fragen (*Grewendorf* 2012; *Friedmann/Novogrodsky* 2011). Hier bilden das Fragepronomen *welche* und das Nomen eine komplexe Nominalphrase. Entsprechend wird das Nomen zusammen mit dem W-Pronomen an den Satzanfang gesetzt. Genau wie einfache W-Fragen können *welche*-Fragen nach Subjekt- und Objektfragen unterschieden werden (9 a, b).

- (9) a) Subjektfrage: Welches Kind darf anfangen?
b) Objektfrage: Welche Karte möchtest du haben?

W-Fragen können als Antwort aber auch ein Prädikat verlangen (10). Im Rahmen des Beitrags werden diese Fragen als prädikative Fragen bezeichnet.

- (10) A: Was hat Lisa gestern Abend noch gemacht?
B: (Ein Buch) Gelesen.

3.2 Der Erwerb von einfachen W-Fragen bei Kindern mit DaM und DaZ

3.2.1 Produktion von einfachen W-Fragen

Erste Fragestrukturen mit W-Frage-Bedeutung können im Erstspracherwerb bereits mit ca. 20 Monaten auftreten, wobei das Fragepronomen oft noch ausgelassen wird (Tracy 1994). Typisch für erste W-Fragen sind Strukturen wie *Was ist das?* bzw. *Wo ist...?* Diese Äußerungen treten bereits im zweiten Lebensjahr auf, jedoch sind diese Fragen feststehende Äußerungen (u.a. Kauschke 2012). Aus spracherwerbstheoretischer Sicht wird angenommen, dass diese Strukturen als eine Einheit im Lexikon des Kindes abgelegt sind und somit nicht die eigentlichen syntaktischen Fähigkeiten des Kindes widerspiegeln. Daher werden diese Fragen auch als *chunk-questions* bezeichnet. Echte W-Fragen werden von DaM-Kindern im zweiten bzw. dritten Lebensjahr produziert (Clahsen/Kurasawe/Penke 1995; für einen Überblick siehe Guasti 2000). Verschiedene Untersuchungen zur Erwerbsreihenfolge der einzelnen W-Wörter legen nahe, dass zunächst *wo* und *was* erworben werden, gefolgt von *wer* und *wie*, *warum* und *wann* (u.a. Mills 1985). Ergebnisse von Langzeituntersuchungen deuten darauf hin, dass *welche*-Fragen von Kindern später erworben werden (vgl. z.B. Tracy 1994; Rowland u.a. 2003).

Bislang haben sich nur wenige Studien mit der Produktion von W-Fragen bei DaZ-Kindern beschäftigt. Chilla/Bonnesen (2011) konnten in ihrer Untersuchung mit DaZ-Kindern bereits nach einem Jahr Kontaktdauer einfache W-Fragen dokumentieren.

3.2.2 Verstehen von einfachen W-Fragen

Untersuchungen zum Verstehen von einfachen W-Fragen zeigen, dass Kinder W-Fragen anfangs wie Entscheidungsfragen behandeln und entsprechend mit *ja* oder *nein* antworten. Erst im Alter von ca. 4 Jahren gelingt es DaM-Kindern, einfache W-Fragen zielsprachlich zu interpretieren (Schulz 2013; Schulz/Tracy/Wenzel 2008). Schulz (2013) berichtet Ergebnisse einer Studie, in der das Verstehen von einfachen W-Fragen bei DaM-Kindern und bei DaZ-Kindern untersucht wurde. Die Daten wurden im Rahmen einer kombinierten Längs- und Querschnittstudie erhoben. Mittels des Untertests *Verstehen von W-Fragen* aus LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) wurden 17 DaZ- und 31 DaM-Kinder getestet. Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren alle Kinder im Durchschnitt 3;8 Jahre alt; die DaZ-Kinder hatten zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 10,2 Kontaktmonate zur deutschen Sprache. Insgesamt gab es fünf Erhebungszeitpunkte jeweils im Abstand von sechs Monaten. Im Alter von 3;8 Jahren zeigten die DaM-Kinder in ca. 75% aller Fälle und die DaZ-Kinder in einem Drittel der Fälle ein zielsprachliches Verstehen von W-Fragen. Schulz (2013) berichtet, dass die Verstehensleistungen der DaZ-Kinder über die beiden nächsten Erhebungszeitpunkte zunahmen, so dass sie im Alter von 4;8 Jahren ähnliche Leistungen wie die DaM-Kinder mit 3;8 Jahren zeigten. Die DaM-Kinder verfügten zu diesem Zeitpunkt, d.h. mit 4;8 Jahren, bereits über ein zielsprachliches Verständnis von Subjekt- und Objekt-W-Fragen. Zum letzten Erhebungszeitpunkt mit 5;8 Jahren konnten für DaZ- und DaM-Kinder nahezu ähnliche Leistungen dokumentiert werden. Eine Analyse der W-Fragen hinsichtlich Subjekt-, Objekt- und Adjunktfragen erbrachte, dass sowohl DaM- als auch DaZ-Kinder Subjektfragen vor Objektfragen beherrschen und Objektfragen wiederum vor Adjunktfragen. Schulz (2013) weist darauf hin, dass beiden Gruppen das Verstehen von Adjunktfragen bis zum letzten Erhebungszeitpunkt noch nicht sicher gelang.

Das Verstehen von komplexen Fragen im Vergleich zu einfachen W-Fragen wurde u.a. von *Avrutin* (2000) für monolingual englisch aufwachsende Kinder im Alter von 3;5-5;2 Jahren untersucht. Die Kinder zeigten für einfache W-Objektfragen bessere Versteheleistungen als für *which*-Objektfragen (*welche*-Objektfragen). Ähnliche Ergebnisse berichten auch *Friedmann/Novogrodsky* (2011) für monolingual hebräisch aufwachsende Kinder im Alter von 9;1-10;0 Jahren. Auch die Ergebnisse von *Brian/Ruigendijk* (2015) für monolingual deutsche Kinder im Alter von 3-6;8 Jahren bestätigen die unterschiedlichen Versteheleistungen für einfache W-Subjekt-/Objektfragen versus komplexe *welche*-Subjekt-/Objektfragen.

Insgesamt stellt der Erwerb von W-Fragen eine große Herausforderung für das spracherwerbende Kind dar. Studien zum Verstehen und zur Produktion belegen, dass sich bei DaM- und DaZ-Kindern die Fähigkeiten der Produktion vor den Fähigkeiten des Verstehens entwickeln. Dies ist für den kindlichen Spracherwerb relativ untypisch (für einen Überblick siehe *Grimm* u.a. 2011), da sich in der Regel die Fähigkeiten des Verstehens vor den produktiven Fähigkeiten entwickeln, wie z.B. im Bereich Wortschatz. Oftmals werden im pädagogischen Alltag die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten eines Kindes gleichgesetzt. Dies führt seitens der PF zu einer Überschätzung der Kinder, insbesondere der DaZ-Kinder (*Geist* 2014), so dass Unsicherheiten im Sprachverstehen im Alltag nicht unbedingt auffallen müssen. Zudem bietet der Alltag im Kindergarten viele standardisierte und ritualisierte Situationen, in denen die Kinder sich am Verhalten anderer Kinder orientieren können (vgl. *Knapp* 1999).

4 Studie zur Adaptivität des sprachlichen Handelns am Beispiel der W-Fragen

4.1 Ziel und Fragestellung der Untersuchung

Die Frage, inwieweit das sprachliche Handeln der PF in der Sprachförderung auf den Sprachstand und den Förderbedarf der Kinder abgestimmt ist, kann bislang nicht hinreichend beantwortet werden. Bisherige Studien zur Sprache der PF in der Fördersituation geben Aufschluss über quantitative Aspekte, erlauben jedoch nur begrenzte Aussagen zur Qualität der Sprache. Zudem wurde der Sprachstand bzw. der Förderbedarf der Kinder nicht berücksichtigt. Daher werden in der folgenden Untersuchung zur Adaptivität des sprachlichen Handelns der Sprachstand und der Förderbedarf der Kinder berücksichtigt und anschließend die Sprache der PF mit Blick auf die sprachlichen Strukturen im Sinne des Förderbedarfs am Beispiel der einfachen W-Fragen analysiert. Wie dargestellt, gibt es verschiedene Empfehlungen für die Gestaltung eines sprachlich adaptiven Handelns (siehe Abschnitt 2.1). Bislang ist jedoch unklar, wie diese Merkmale in der Sprache der PF in der Förderung um- bzw. eingesetzt werden. Ein zentraler Punkt in dieser Debatte scheint der Begriff der Frequenz zu sein. Daher konzentriert sich die folgende Untersuchung auf die Frequenz als ein Merkmal sprachlich adaptiven Handelns. Da sich nicht per se festlegen lässt, wie oft die PF dem Kind die Zielstruktur anbieten muss, damit das Kind die Struktur in den eigenen Sprachgebrauch übernimmt, wird in der folgenden Studie Frequenz anhand von zwei Aspekten betrachtet. Bezogen auf den Untersuchungsgegenstand der einfachen W-Fragen sollte die PF in der Fördersituation einfache W-Fragen häufiger verwenden als in

Alltagssituationen bzw. als in Förderkontexten, in denen eine andere Zielstruktur im Fokus der Förderung steht. Zudem sollte die PF einfache W-Fragen häufiger als andere Fragestrukturen, wie z.B. ja/nein-Fragen und komplexe W-Fragen, verwenden. Basierend auf diesen Überlegungen bilden folgende Fragen den Schwerpunkt der Untersuchung:

F1: Welche Frageformate und -strukturen werden von den PF verwendet?

F2: Wie oft werden die für den Förderbedarf der Kinder relevanten Fragestrukturen produziert?

F3: Ist das sprachliche Handeln der PF auf den Förderbedarf der Kinder abgestimmt?

Grundlegend wird davon ausgegangen, dass die Sprache der PF verschiedene Frageformate aufweist. Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen zur Rolle von W-Fragen in der Sprachförderung (Abschnitt 2.3) wird angenommen, dass die PF mehr W-Fragen als ja/nein- und Alternativfragen stellen. Zudem wird erwartet, dass die PF mehr einfache W-Fragen verwenden als Fragestrukturen, die im Vergleich zu den einfachen W-Fragen als komplexer bzw. als zu vereinfacht bewertet werden. Entsprechend wird angenommen, dass die Sprache der PF mit Blick auf die untersuchten strukturellen Eigenschaften an den Förderbedarf der Kinder ausgerichtet ist.

Die Daten, die im Folgenden berichtet werden, wurden im Rahmen des Projekts *PROfessio – Wissen und Handeln in der Sprachförderung zwischen Kita und Grundschule*¹ erhoben. Das Projekt untersuchte die Sprachförderkompetenz sowie die Professionalisierung von PF in der Sprachförderung (für eine Projektvorstellung siehe *Müller/Geist/Schulz* 2013).

4.2 Probanden und Untersuchungsdesign

Pädagogische Fachkräfte

Die zehn PF (alle weiblich, aus neun verschiedenen Kindertagesstätten) arbeiteten zum Zeitpunkt der Erhebung in einer Kindertagesstätte im Bundesland Hessen, waren zwischen 27 und 65 Jahre alt und verfügten über eine Berufserfahrung zwischen drei und 25 Jahren. Sieben der zehn PF hatten eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin absolviert, drei PF haben einen Hochschulabschluss als Diplom-Pädagogin. Neun PF haben bereits eine oder mehrere Fortbildungen zum Thema Sprache besucht. Alle PF führten die Sprachfördermaßnahme in Kleingruppen durch, wobei die Gruppengröße zwischen drei und zehn Kindern variierte.

Um zu erfahren, inwieweit die PF Kenntnisse über den Sprachstand und die Förderbedarfe der Kinder haben, wurden sie einige Tage vor der Videoaufnahme der Sprachfördersituation gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Zudem wurden sie in einem Leitfadenterview u.a. nach dem Vorgehen in der Sprachstandserhebung befragt. Auf die Frage nach den Kriterien, die bei der Zuweisung von Kindern zu einer Sprachfördergruppe ausschlaggebend sind, gaben die PF am häufigsten den Sprachstand der Kinder sowie ihr Alter an. Die Auswertung des Interviews bezüglich der Frage nach der Vorgehensweise in der Sprachstandserhebung zeigte ein sehr heterogenes Bild. Lediglich eine PF nutzt dafür ein veröffentlichtes Verfahren. Sieben PF geben an, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Rahmen des pädagogischen Alltags ohne eigene Dokumentationsbögen oder veröffentlichte Instrumente zu beobachten. Keine PF erwähnt dabei explizit, inwiefern die

Ergebnisse ihrer Beobachtungen schriftlich festgehalten werden und ob diese für die weitere Planung von Fördermaßnahmen genutzt werden. Die Befragung der PF nach dem Förderziel der videografierten Sprachfördermaßnahme ergab, dass keine PF ein Förderziel für die aufgenommene Förderung nennen konnte.

Zur Illustration der videografierten Fördersituationen aller PF gibt Tabelle 1 einen Überblick über die jeweilige Gestaltung der Fördersituation.

Tabelle 1: Inhalte und Dauer der videografierten Fördersituationen

| PF | Gestaltung der Fördersituation |
|--------|--|
| PF0105 | Die PF spricht mit den Kindern über das Thema Einkaufen von Obst und Gemüse. Danach werden Einkaufssituationen nachgespielt. (34 min) |
| PF0106 | Die PF spielt mit den Kindern ein Memory-Spiel mit Obst- und Gemüsekarten. (10 min) |
| PF0107 | Die PF spielt mit den Kindern das Brettspiel Spielhaus: Kinder und PF würfeln der Reihe nach und laufen mit ihrem Spielstein durch verschiedene Zimmer eines Hauses. (37 min) |
| PF0109 | Die PF spielt mit den Kindern das Spiel „meine fünf Sinne“, bei welchem Sinnes-Symbole den entsprechenden Szenen auf verschiedenen Bildtafeln zugeordnet werden. (43 min) |
| PF0112 | Die PF erarbeitet mit den Kindern Verantwortlichkeiten beim Telefondienst der Kita, der von den Kindern übernommen werden kann. Im Anschluss spielt die Gruppe das Bewegungsspiel „Feuer, Wasser, Sturm“. (35 min) |
| PF0122 | Die PF spielt mit den Kindern Memory. Im Anschluss bearbeiten die Kinder gemeinsam mit der PF ein Puzzle. (23 min) |
| PF0125 | Die PF erzählt mit den Kindern über ihr Wochenende. Anschließend wird das Spiel „Was stimmt hier nicht?“ gespielt: Bei diesem Spiel müssen Kinder Fehler auf Bildkarten erkennen und diese beschreiben. (27 min) |
| PF0128 | Die PF spielt mit den Kindern das Spiel Ratz Fatz: die PF liest den Kindern eine Geschichte vor. Auf dem Tisch liegen verschiedene Gegenstände. Nennt die PF einen der Gegenstände, müssen die Kinder den Gegenstand ergreifen. (40 min) |
| PF0133 | Die PF übergibt den Kindern verschiedene Instrumente (z.B. Rassel, Triangel), die auf ein Signal hin abwechselnd gespielt werden. Danach werden jeweils einzelne Gegenstände unter einem Tuch versteckt. Von einem Kind, das die Augen verbunden hat, muss dann erraten werden, welcher Gegenstand versteckt wurde. (30 min) |
| PF0139 | Die PF benennt gemeinsam mit den Kindern die Kleidungsstücke, die die Kinder tragen. Anschließend würfeln die Kinder der Reihe nach und hüpfen so oft auf einem Bein, wie Augen auf dem Würfel zu sehen sind. Zum Abschluss bauen sich die Kinder mit Bauklötzen ein Haus. (34 min) |

Kinder

Aus der Fördergruppe einer jeden PF wurden zwei bis drei DaZ-Kinder als sogenannte *Fokus Kinder* ausgewählt. Von diesen insgesamt 22 Kindern wurden mittels LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) die produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten erfasst. Zusätzlich wurden per Elternfragebogen relevante Informationen zur Sprachbiographie der Kinder erhoben. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Testung im Schnitt fünf Jahre alt (Spanne: 3;7 bis 6;1 Jahre). Drei der 22 Kinder wachsen simultan bilingual auf, die verbleibenden 19 Kinder erwerben Deutsch als frühe Zeitsprache.² Diese Kinder verfügten durchschnittlich über 27 Monate Kontakt zur deutschen Sprache (Spanne: 8 bis 46 Monate, SD: 14 Monate). Das Alter bei Erwerbsbeginn lag bei den Kindern im Schnitt bei 2;9 Jahren (Spanne: 2;2 bis 4;0 Jahre, SD: 1;0 Jahre). Die Ergebnisse der Sprachstandserhebung werden in der folgenden Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt. Nach LiSe-DaZ wiesen alle Kinder in mehreren Bereichen einen Förderbedarf auf.

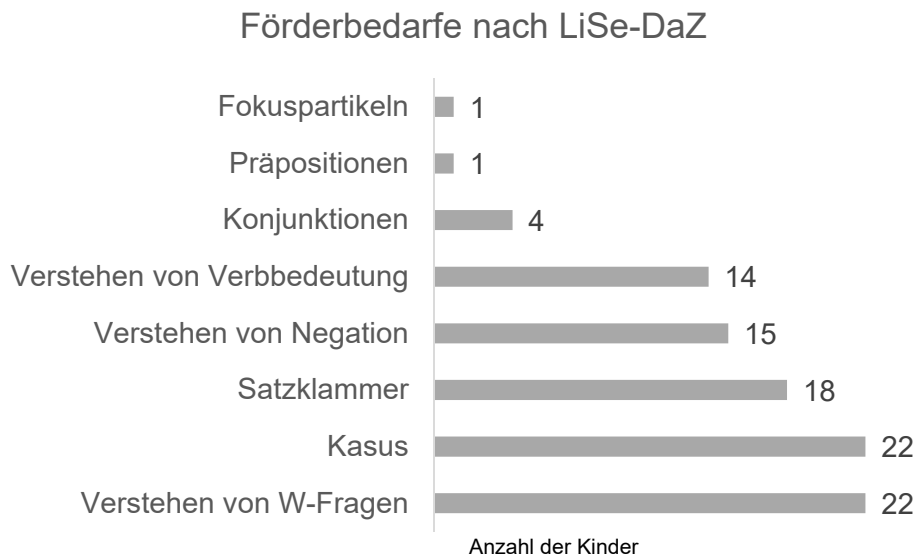


Abbildung 1: Förderbedarfe der Kinder nach LiSe-DaZ

Wie die Abbildung zeigt, wiesen alle Kinder einen Förderbedarf in den Bereichen *Verstehen von W-Fragen* und *Kasus* (Dativ und Akkusativ) auf. Für 18 Kinder wurde ebenfalls ein Förderbedarf im Bereich Satzklammer für die Produktion von Nebensätzen dokumentiert. Die verbleibenden vier Kinder produzierten bereits Nebensätze. Zum Zweck der Analysen zum sprachlichen Handeln wurde der Förderbedarf im Bereich *Verstehen von W-Fragen* genauer analysiert. Es zeigte sich, dass fünf der 22 Kinder einen Förderbedarf für Subjekt-, Objekt- und Adjunktfragen aufwiesen, elf Kinder für Objekt- und Adjunktfragen und die restlichen acht Kinder nur für Adjunktfragen.

4.3 Auswertungskriterien für das sprachliche Handeln

Alle Äußerungen der videografierten Sprachfördereinheit wurden getrennt nach Äußerungen der PF und Äußerungen der Kinder transkribiert. Die weitere Analyse der Äußerungen lehnt sich an das Analyseraster von Müller u.a. (2014) an. Somit wurden alle Äußerungen der PF zunächst als *analysierbar* oder *nicht analysierbar* klassifiziert.³ Danach wurden die analysierbaren Äußerungen nach *grammatischen* und *nicht grammatischen* Äußerungen unterteilt. Aus der Gruppe der grammatischen Äußerungen wurden anschließend alle Fragestrukturen identifiziert und nach den folgenden Kategorien klassifiziert. Die Einteilung der Kategorien schließt eine Doppelkodierung aus, so dass jede Äußerung einer Kategorie zugeordnet wurde.

- 1) Ja/nein-Frage, z.B. Hast du gelb gewürfelt?
- 2) Alternativfrage, z.B. Möchtest du den blauen oder den roten Stein?
- 3) Subjektfragen, z.B. Wer möchte den Würfel haben?
- 4) Objektfragen
 - a. Indirektes Objekt, z.B. Wem gibst du den Korb?

- b. Direktes Objekt, z.B. Was möchtest du haben? Wen nimmst du mit?
- 5) Adjunktfragen, z.B. Wann wirst du abgeholt? Wo hast du die Oma getroffen?
- 6) Prädikative W- Fragen, z.B. Was hast du gemacht?
- 7) Komplexe W-Fragen, z.B. Welche Farbe hast du gewürfelt? Wie viele Bausteine hast du?
- 8) Chunk-Fragen: Was ist das?/Wo ist das?
- 9) Mehrfache W-Fragen, z.B. Wer weiß, wie das Spiel geht?
- 10) Echofragen: Du hast was gewürfelt?
- 11) Ohne Verb: Was für ein Spiel?

Fragen, die nicht eindeutig einer dieser Kategorien zugeordnet werden konnten, wie z.B. *Und du Fara?*, wurden von der Analyse ausgeschlossen.

4.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen für das sprachliche Handeln der PF vorgestellt. Die Daten beziehen sich daher vor allem auf die Beantwortung der Fragen 1 und 2 (siehe Abschnitt 4.1). Da die Beantwortung der Frage 3 eine Zusammenführung der Fragen 1 und 2 beinhaltet, wird auf diese Frage im letzten Abschnitt des Beitrags ausführlich eingegangen.

Pro PF wurden im Schnitt 364 (68%) analysierbare Äußerungen dokumentiert (Spanne: 102-535 Äußerungen). Davon konnten 99,3% als grammatisch klassifiziert werden. Aus der Gesamtmenge der grammatischen Strukturen wurden dann alle Fragestrukturen identifiziert und mit Blick auf die erste Forschungsfrage hinsichtlich ja/nein-Fragen, Alternativfragen und W-Fragen unterschieden (Tabelle 2).

Tabelle 2: Anzahl und Verteilung der produzierten Fragestrukturen (Werte in Klammern: Prozent)

| PF | Grammat. Äußerungen | Fragestrukturen | ja/nein-Fragen | Alternativfragen | W-Fragen |
|------|---------------------|-----------------|----------------|------------------|-------------|
| 0105 | 314 (100) | 60 (19,1) | 29 (48,3) | 0 | 31 (51,7) |
| 0106 | 102 (100) | 14 (13,7) | 5 (35,7) | 0 | 9 (64,3) |
| 0107 | 465 (99) | 152 (32,7) | 65 (42,8) | 1 (0,6) | 86 (56,6) |
| 0109 | 529 (99) | 244 (46,1) | 46 (18,8) | 4 (1,6) | 194 (79,6) |
| 0112 | 418 (99) | 156 (37,3) | 51 (32,7) | 1 (0,6) | 104 (66,7) |
| 0122 | 322 (99,7) | 63 (19,6) | 39 (61,9) | 2 (3,2) | 22 (34,9) |
| 0125 | 259 (99) | 124 (47,9) | 79 (63,7) | 2 (1,6) | 43 (34,7) |
| 0128 | 498 (99,6) | 67 (13,5) | 20 (29,8) | 0 | 47 (70,2) |
| 0133 | 361 (99) | 80 (22,2) | 27 (33,7) | 0 | 53 (66,3) |
| 0139 | 530 (99) | 163 (30,8) | 20 (12,3) | 3 (1,8) | 140 (85,8) |
| | 379,8 (99,3) | 112,3 (28,3) | 38,1 (33,9) | 1,3 (1,2) | 72,9 (64,9) |
| PF Ø | SD: 0,4% | SD: 12,6% | SD: 16,7% | SD: 1,1% | SD: 17% |

Wie in Tabelle 2 dargestellt, produzieren die PF im Schnitt 28,3% Fragestrukturen. Jedoch zeigen die individuellen Daten der PF eine große Varianz. So produziert PF0128 lediglich 13,5% Fragestrukturen, während PF0109 46,1% Fragestrukturen verwendet. Die Klassifizierung der Fragestrukturen zeigt, dass die PF mehr W-Fragen als ja/nein-Fragen

(64,9% vs. 33,9%) verwenden. Alternativfragen wurden lediglich vereinzelt dokumentiert. Die Anteile der W-Fragen und ja/nein-Fragen variieren jedoch sehr stark zwischen den PF. So stellen PF0122 und PF0125 mehr ja/nein-Fragen als W-Fragen. PF0105 und PF0107 verwenden nur knapp mehr als die Hälfte W-Fragen. Während für PF0125 mit 34,7% der geringste Anteil an W-Fragen dokumentiert wird, verwendet PF0139 mit 85,8% die meisten W-Fragen.

Um die zweite Forschungsfrage beantworten zu können, wurde die Klasse der W-Fragen genauer betrachtet. Zunächst erfolgte eine Unterteilung nach den verschiedenen W-Fragetypen (vgl. Abschnitt 4.3). Da die Kategorien Echo-Fragen und Mehrfache W-Fragen kaum dokumentiert wurden (\emptyset 0,6% bzw. \emptyset 1,6%), werden sie aus Gründen der Übersichtlichkeit in Tabelle 3 nicht dargestellt, bei der Berechnung aber mit einbezogen.

Tabelle 3: Anzahl und Verteilung der produzierten W-Fragetypen (Die Werte in Klammern berichten den prozentualen Anteil in Bezug auf alle dokumentierten W-Fragen.)

| PF | Einfache W-Fragen | Prädikative W-Fragen | Komplexe W-Fragen | Chunk-Fragen | Ohne Verb |
|----------------|-------------------|----------------------|-------------------|----------------|---------------|
| 0105 | 14 (45,2) | 2 (6,4) | 3 (9,9) | 7 (22,6) | 3 (9,7) |
| 0106 | 4 (44,4) | 0 | 0 | 5 (55,5) | 0 |
| 0107 | 36 (41,8) | 5 (5,8) | 9 (10,5) | 33 (38,4) | 3 (3,5) |
| 0109 | 70 (36,1) | 54 (27,8) | 10 (5,2) | 39 (20,1) | 16 (8,2) |
| 0112 | 43 (41,3) | 37 (35,6) | 3 (2,9) | 7 (6,7) | 13 (12,5) |
| 0122 | 6 (27,3) | 3 (13,6) | 0 | 8 (36,4) | 4 (18,2) |
| 0125 | 29 (67,5) | 4 (9,3) | 1 (2,4) | 5 (11,6) | 2 (4,6) |
| 0128 | 14 (29,8) | 4 (8,5) | 5 (10,6) | 18 (38,3) | 5 (10,7) |
| 0133 | 29 (54,7) | 0 | 17 (32,1) | 6 (11,3) | 0 |
| 0139 | 33 (23,7) | 10 (7,1) | 39 (27,9) | 24 (17,1) | 31 (22,1) |
| | 27,8 (38,2) | 11,9 (16,3) | 8,7 (11,9) | 15,2 (20,8) | 7,7 (10,6) |
| PF \emptyset | SD: 13,1% | SD: 11,9% | SD: 11,3% | SD: 15,7% | SD: 7,3% |

Als Gruppe betrachtet, stellen die PF am häufigsten einfache W-Fragen, gefolgt von Chunk-Fragen und prädikativen W-Fragen. Die Analyse der individuellen Daten zeigt wiederum eine starke Variation. Drei PF verwenden am häufigsten Chunk-Fragen (PF0106, PF0122, PF0128), bei einer PF sind es komplexe W-Fragen (PF0139). Bei den verbleibenden PF liegt der Wert für einfache W-Fragen knapp unter bzw. über 40%, lediglich PF0125 und PF0133 produzieren mehr als die Hälfte einfache W-Fragen. Wird die Anzahl der erfassten W-Fragen auf die Grundgesamtheit der grammatischen Äußerungen übertragen, so liegt der Anteil der einfachen W-Fragen zwischen 1,8% und 13,2% (PF \emptyset 7,3%) (Tabelle 4). Es folgen Chunk-Fragen mit 4% und Prädikative W-Fragen mit 3,1%.

Tabelle 4: Anteil der produzierten W-Fragetypen im Verhältnis zu allen grammatischen Äußerungen (in Prozent)

| PF | Einfache W-Fragen | Prädikative W-Fragen | Komplexe W-Fragen | Chunk-Fragen | Ohne Verb |
|------|-------------------|----------------------|-------------------|----------------|----------------|
| 0105 | 4,5 | 0,6 | 0,9 | 2,2 | 0,9 |
| 0106 | 3,9 | 0,0 | 0,0 | 4,9 | 0,0 |
| 0107 | 7,7 | 1,1 | 1,9 | 7,1 | 0,6 |
| 0109 | 13,2 | 10,2 | 1,9 | 7,4 | 3,0 |
| 0112 | 10,3 | 8,8 | 0,7 | 1,7 | 3,1 |
| 0122 | 1,8 | 0,9 | 0,0 | 2,5 | 1,2 |
| 0125 | 11,2 | 1,5 | 0,4 | 1,9 | 0,8 |
| 0128 | 2,8 | 0,8 | 1,0 | 3,6 | 1,0 |
| 0133 | 8,0 | 0,0 | 4,7 | 1,7 | 0,0 |
| 0139 | 6,2 | 1,9 | 7,4 | 4,5 | 5,8 |
| PF ∅ | 7,3 SD: 3,8 | 3,1 SD: 3,7 | 2,3 SD: 2,4 | 4,0 SD: 2,2 | 2,0 SD: 1,8 |

In einem letzten Analyseschritt wurden die einfachen W-Fragen nach Subjekt, Objekt- und Adjunktfragen unterschieden (Tabelle 5).

Tabelle 5: Anzahl und Verteilung der produzierten Subjekt- Objekt- und Adjunktfragen (Die Werte in Klammern berichten den prozentualen Anteil in Bezug auf alle dokumentierten einfache W-Fragen.)

| PF | Subjektfragen | Objektfragen | Adjunktfragen |
|------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 0105 | 3 (21,4) | 10 (71,4) | 1 (7,2) |
| 0106 | 0 | 4 (100) | 0 |
| 0107 | 3 (8,3) | 19 (52,8) | 14 (38,8) |
| 0109 | 14 (20) | 48 (65,6) | 8 (11,4) |
| 0112 | 11 (25,6) | 16 (37,2) | 16 (37,2) |
| 0122 | 3 (50) | 0 | 3 (50) |
| 0125 | 1 (3,5) | 23 (79,3) | 5 (17,2) |
| 0128 | 1 (7,1) | 8 (57,1) | 5 (35,8) |
| 0133 | 15 (51,7) | 13 (44,8) | 1 (3,5) |
| 0139 | 12 (36,4) | 19 (57,6) | 2 (6) |
| PF ∅ | 6,3 (22,7) SD: 18,6% | 16 (57,5) SD: 26,7% | 5,5 (19,8) SD: 18% |

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wurden am häufigsten Objektfragen (57,5%) gestellt, Subjekt- und Adjunktfragen traten ähnlich häufig auf (22,7% vs. 19,8%). Allerdings zeigt auch hier die individuelle Analyse der PF ein heterogenes Bild: PF0133 produziert am meisten Subjektfragen, gefolgt von Objekt- und Adjunktfragen, PF0122 stellt überhaupt keine Objektfragen und PF0106 produziert ausschließlich Objektfragen. Eine genauere Analyse der Objektfragen ergibt, dass 90,6% der Objektfragen mit dem W-Fragepronomen *Was* eingeleitet werden. *Wen* wird in lediglich 3,8% der Fälle verwendet und *Wem* in 5,6% der Fälle. Dabei beschränken sich der Gebrauch von *Wen* auf drei PF und der Gebrauch von *Wem* auf vier PF. Lediglich PF0122 stellt *Wen*- (n=4) als auch *Wem*-Fragen (n=6).

Im Falle der Adjunktfragen verwenden die PF am häufigsten *Wo*-Fragen (47,3%), gefolgt von *Wie*-Fragen (30,9%) und *Warum*-Fragen (18,2%). *Wann*-Fragen werden nur von PF0125 benutzt (n=2). Insgesamt fällt auf, dass nicht jede PF jedes W-Fragepronomen verwendet: *Wo*-Fragen werden von sieben PF produziert, 13 allein von PF0107, *Wie*-Fragen werden von sechs PF produziert und *Warum*-Fragen von fünf PF.

5. Fazit und Ausblick

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, inwiefern das sprachliche Handeln von PF an den Sprachstand der Kinder angepasst ist. Hierzu wurden zehn PF während einer Fördersituation videografiert und die Förderbedarfe der an der Förderung teilnehmenden DaZ-Kinder mit LiSe-DaZ ermittelt. Da alle DaZ-Kinder einen Förderbedarf im Bereich des Verstehens von einfachen W-Fragen aufwiesen, wurde die Sprache der PF hinsichtlich der Verwendung von verschiedenen Fragestrukturen und mit Blick auf die Häufigkeit, mit der die Fragen produziert werden, analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass ca. 30% der grammatischen Äußerungen einer PF Fragestrukturen und davon ca. 65% W-Fragen sind. Somit verwendeten die PF erwartungsgemäß mehr W-Fragen als ja/nein- und Alternativfragen. Unter den W-Fragen haben einfache W-Fragen erwartungsgemäß den größten Anteil (38,2%), gefolgt von Chunk-Fragen (20,8%), prädikativen W-Fragen (16,3%), komplexen W-Fragen (11,9%) und Fragen ohne Verb (10,6%). Eine Analyse der einfachen W-Fragen ergab, dass mehrheitlich Objektfragen produziert werden (57,5%), gefolgt von Subjektfragen (22,7%) und Adjunktfragen (19,8%). Die berichteten Ergebnisse gelten für die Gruppe der PF, die individuellen Daten der PF weisen eine zum Teil große Variation auf. Ähnlich wurde auch bei Studien zum Fachwissen von PF und zu ihrem Vorgehen in der Sprachstandserhebung ein breites Leistungsspektrum bzw. ein sehr heterogenes Vorgehen zwischen den PF dokumentiert (Geist 2014; Müller/Geist/Schulz 2013; Thoma u.a. 2011).

Mit Bezug auf die Frage, ob das sprachliche Handeln der PF auf den Förderbedarf der Kinder abgestimmt ist, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Sprache der PF im Bereich Verstehen von W-Fragen nur bedingt adaptiv ist.⁴ Ein hochfrequentes Angebot an einfachen W-Fragen findet mit Blick auf die vorgenommenen Analysen nicht statt.⁵ So beträgt der Anteil an einfachen W-Fragen im Schnitt lediglich 7,3% an der Gesamtheit aller grammatischen Äußerungen. Gemessen daran belegen die Daten einen hohen Anteil an Chunk-Fragen, wie *Was ist das?*, die nicht als klassische W-Fragen gelten und im Rahmen der Sprachförderung als nicht förderlich einzustufen sind (vgl. Reich 2008). Weiterhin ist ein hoher Anteil prädikativer W-Fragen und komplexer W-Fragen zu verzeichnen. Beide Fragestrukturen sind anspruchsvoller als einfache W-Fragen einzustufen. Fragen, die Kinder zu komplexen Äußerungen anregen, werden zwar für die Förderung empfohlen, jedoch können sie Kinder mit Unsicherheiten im Sprachverstehen schnell verunsichern und überfordern. Auch komplexe W-Fragen stellen Kinder aufgrund ihrer Struktur vor große Herausforderungen. In verschiedenen Studien wurde dokumentiert, dass sich die Verstehensleistungen im Vergleich zu einfachen W-Fragen langsamer entwickeln (u.a. Brian/Ruigendijk 2015). Ähnliche Befunde gibt es auch zum produktiven Erwerb komplexer W-Fragen (vgl. z.B. Rowland u.a. 2003).

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die PF den Förderbedarf der Kinder in ihrem sprachlichen Handeln zum Teil berücksichtigen. So produzieren sie am häufigsten Ob-

jektfragen, die bei allen Fokuskindern zum Förderbedarf gehören. Allerdings zeigt die Analyse der Objektfragen eine deutliche Dominanz von *Was*-Objektfragen. So sind z.B. alle 48 Objektfragen der PF0105 *Was*-Objektfragen, gleiches gilt für PF0105, PF0106, PF0107 und PF0128. Fragen mit *Wen* und *Wem* kommen selten vor und werden auch nicht von allen PF verwendet. Allein PF0112 verwendet neben *Was*- auch *Wen*- und *Wem*-Fragen. Zudem verfallen einige PF in eine Art W-Fragemuster: So produziert z.B. PF0107, die mit den Kindern ein Würfelspiel spielt, von insgesamt 19 *Was*-Objektfragen elf Mal die Frage *Was hast du (denn) gewürfelt?*. Somit legen die vorliegenden Daten die Vermutung nahe, dass das sprachliche Handeln der PF durch die Aktivitäten bzw. Materialien mit beeinflusst bzw. geprägt wird, die in der Sprachförderung genutzt werden. So dominieren beispielsweise bei PF0109 Chunk-Fragen nach dem Muster *Was ist...?* und *Wo ist...?*, die im Rahmen des Memoryspiels sehr häufig vorkommen.

Die in dem Beitrag vorgestellten Analysen beziehen sich allein auf das Verstehen von einfachen W-Fragen und decken somit einen sehr spezifischen Bereich von Sprache ab. Wie die Ergebnisse der LiSe-DaZ Untersuchung zeigen, wiesen alle Kinder neben dem Verstehen von einfachen W-Fragen noch weitere Förderbedarfe auf. Da diese Förderbedarfe in der Untersuchung nicht weiter berücksichtigt wurden, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die PF für die anderen Förderbedarfe durchaus ein sprachlich adaptives Handeln zeigen. Zudem wäre es möglich, dass sich die PF in Bezug auf ihre Sprache nach den übrigen Kindern aus der Fördergruppe richteten, die nicht als Fokuskindern fungierten. Auch wenn keine der PF ein Förderziel für die videografierte Aufnahme angeben konnte, so wäre es doch möglich, dass während der Förderung eines dieser Kinder im Blickpunkt der PF stand. Darüber hinaus lassen die Analysen keinen Schluss darüber zu, ob die PF ihr sprachliches Handeln möglicherweise jeweils individuell an den Sprachstand des Kindes anpassten, an das sie eine Äußerung richteten.

Vor dem Hintergrund der Angaben, die die PF zum Vorgehen in der Sprachstandserhebung machten (vgl. Abschnitt 4.2), unterstreichen die Ergebnisse der Untersuchung auch die Rolle der Sprachstandserhebung und ihrer Bedeutung für die Ableitung von Förderzielen. Sprachlich adaptives Handeln setzt voraus, dass der Sprachstand des Kindes und der entsprechende Förderbedarf bekannt sind. Über beide Aspekte hatten die PF der Studie nur unzureichend bzw. keine Kenntnisse. Die PF gaben an, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Alltag zu beobachten. Jedoch konnte keine PF ein Förderziel für die videografierte Sprachfördereinheit angeben. Vor diesem Hintergrund ist ein sprachlich adaptives Handeln nur intuitiv möglich, was nicht allen PF durchgängig gelingt. Dass die PF keine Angaben über den Sprachstand der Kinder machen konnten bzw. kein Förderziel benennen konnten, stützt bisherige Befunde zum Vorgehen von PF in der Sprachstandserhebung. Demnach ist das Vorgehen vor allem von Unsicherheit geprägt (vgl. *Fried* 2007; *Geist* 2014; *Gold/Schulz* 2014). Das Potential für die Förderung, d.h. das Ableiten und Aufstellen von Förderzielen auf Grundlage des erfassten Sprachstands, wird somit unzureichend bzw. nicht genutzt. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, PF bei der Sprachstandserhebung, bei der Ableitung der Förderbedarfe und bei der Festlegung von Förderzielen zu stärken. Vor allem im Bereich der Fortbildung könnte die Verknüpfung der genannten Aspekte deutlicher und transparenter thematisiert werden. Auch in Bezug auf die Reflexion der eigenen Sprache benötigen PF umfangreiche Unterstützung, da ein sprachlich adaptives Handeln ein hohes Maß an Sprachbewusstheit erfordert. PF müssen dafür sensibilisiert werden, welche Situationen, Handlungen und Spiele sich für eine Sprachförderung und somit für die Präsentation relevanter sprachlicher Strukturen im Sinne des entwicklungsproximalen Ansatzes

nutzen lassen. Ebenso ließe sich durch eine gezielte Materialauswahl die Präsentation der Zielstruktur unterstützen bzw. planen.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass das sprachliche Handeln der PF im Bereich Verstehen von W-Fragen nur bedingt an den Förderbedarf der Kinder angepasst ist. Offen bleibt, ob sich das sprachliche Handeln der PF verändert, wenn sie den Sprachstand und die Förderbedarfe der Kinder kennen und für die Förderung ein entsprechendes Ziel festlegen. Dies gilt es in weiteren Studien zu untersuchen.

Anmerkungen

- 1 PROFessio ist ein Teilprojekt des Zentrums für individuelle Entwicklung und Lernförderung (IDeA) und wurde von Oktober 2011 bis September 2014 gefördert durch die Landes-Offensive zur Entwicklung wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz (LOEWE).
- 2 Folgende Erstsprachen waren vertreten: Arabisch, Chinesisch, Englisch, Hindi, Italienisch, Marrokanisch, Persisch, Polnisch, Serbisch, Spanisch, Tigrinya, Türkisch und Urdu.
- 3 Die Äußerungen der Kinder wurden grundsätzlich nach dem gleichen Raster analysiert. Da die Sprache der PF im Mittelpunkt der Auswertungen steht, werden die Daten der Kinder an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt.
- 4 Erste Auswertungen für den Förderbereich Kasus zeigen bislang ähnliche Ergebnisse. Gemessen an der Anzahl der grammatischen Äußerungen enthalten die Äußerungen der PF zu 3,9% eindeutige Dativkontexte und zu 4,7% eindeutige Akkusativkontexte.
- 5 Die Analysen, wie oft die PF einfache W-Fragen in Alltagssituationen bzw. in Förderkontexten mit einer anderen Zielstruktur verwenden, stehen noch aus.

Literatur

- Avrutin, S.* (2000): Comprehension of discourse-linked and non-discourse-linked questions by children and Broca's aphasics. In: *Grodzinsky, Y./Shapiro, L./Swinney, D.* (Hrsg.): *Language and the Brain: Representation and Processing.* – San Diego, S. 295-313.
- Beckerle, C./Kucharz, D./Mackowiak, K.* (2012): Durchgängige Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Erste Videoanalysen im Projekt der Stadt Fellbach. In: *Hellmich, F./Förster, S./Hoya F.* (Hrsg.): *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven.* – Wiesbaden, S. 115-118.
- Brian, M./Ruigendijk, E.* (2015): Do case and gender information assist sentence comprehension and repetition for German- and Hebrew-speaking children? *Lingua*, 164, S. 215-238.
- Briedigkeit, E.* (2011): Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster. Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25, 4, S. 499-517.
- Chilla, S./Bonnesen, M.* (2011): A crosslinguistic Perspective on Child SLA: The Acquisition of Questions in German and French. *Linguistische Berichte*, 228, S. 411-440.
- Clahsen, H./Kurasawe, C./Penke, M.* (1995): Introducing CP: Wh-questions and subordinate clauses in German child language. *Essex Research Reports in Linguistic*, 7, S. 1-28.
- Dannenbauer, F.* (1994): Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention. *Der Sprachheilpädagoge*, 3, S. 1-23.
- Eisenberg, P.* (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2: Der Satz.* – Stuttgart.
- Fried, L.* (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. *Sozial Extra*, 31, 5, S. 26-28.
- Fanselow, G./Felix, S. W.* (1993): *Sprachtheorie 2. Die Rektions- und Bindungstheorie.* – Tübingen/Basel.
- Friedmann, N./Novogrodsky, R.* (2011): Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. *Lingua*, 121, S. 367-382.
- Geist, B.* (2014): *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften.* – Berlin.
- Gold, A./Schulz, P.* (2014): *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main.*

- Grewendorf, G. (2012): Wh-movement as topic movement. In: *Brugé, L./Cardinaletti, A./Giusti, G./Munaro, N./Poletto, C.* (Hrsg.): *Functional heads. The Cartography of Syntactic Structures*, 7, S. 55-68.
- Grimm, A./Müller, A./Hamann, C./Ruigendijk, E. (2011): *Production-Comprehension Asymmetries in child language*. – New York.
- Guasti, M. T. (2000): An excursion into interrogatives in early English and Italian. In: *Friedemann, M. A./Rizzi, L.* (Hrsg.): *The acquisition of syntax*. – Longman, S. 105-128.
- Hopp, H./Thoma, D./Tracy, R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 4, S. 609-629.
- Kauschke, C. (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. – Berlin.
- Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Die Grundschule*, 5, S. 30-33.
- Knapp, W./Kucharz, D./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): *Sprache fördern im Kindergarten*. – Weinheim/Basel.
- Mills, A. E. (1985): The acquisition of German. In: *Slobin, D. I.* (Hrsg.): *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol I*. – Hillsdale, S. 141-254.
- Müller, A. (2015): Spracherwerbstheoretische Aspekte der Zweitsprachdidaktik. In: *Klages, H./Pagonis G.* (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. – Berlin, S. 123-139.
- Müller, A./Geist, B./Schulz, P. (2013): Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8, 4, S. 487-493.
- Müller, A./Smits, S./Geyer, S./Schulz, P. (2014): Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In: *Lütke B./Petersen I.* (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren*. – Stuttgart, S. 247-262.
- Musan, R. (2013): *Satzgliedanalyse*. – Heidelberg.
- Reich, H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. – Weimar/Berlin.
- Reis, M. (1985): Satzeinleitende Strukturen im Deutsche. Über COMP, Haupt- und Nebensätze, w-Bewegung und die Doppelkopfanalyse. In: *Abraham, W.* (Hrsg.): *Erklärende Syntax des Deutschen*. – Tübingen, S. 271-311.
- Ricart Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. – Freiburg im Breisgau.
- Röhner, C./Li, M./Hövelbrinks, B. (2010): Fragestrategien im fachbezogenen Sprachförderunterricht. In: *Arnold, K.-H./Hauenschild, K./Schmidt, B./Ziegenmeyer, B.* (Hrsg.): *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulforschung (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 14)*. – Wiesbaden, S. 89-92.
- Rowland, C. F./Pine, J. M./Lieven, E. V. M./Theakston, A. L. (2003): Determinants of acquisition order in wh-questions: Re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language* 30, 3, S. 609-635.
- Ruberg, T./Rothweiler, M. (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit*. – Stuttgart.
- Schönfelder, M. (2014): Sprachlernsettings mit Fragen anregend und sprachfördernd gestalten. In: *Blechschmidt, A./Schräpler, U.* (Hrsg.): *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. – Basel, S. 65-80.
- Schulz, P. (2013): Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der W-Fragen. In: *Deppermann, A.* (Hrsg.): *Das Deutsch der Migranten*. – Berlin, S. 313-338.
- Schulz, P./Tracy, R. /Wenzel, R. (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): *Zweitspracherwerb Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen*. – Freiburg im Breisgau, S. 17-41.
- Schulz, P./Tracy, R. (2011): *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. – Göttingen.
- Thoma, D./Ofner, D./Seybel, C./Tracy, R. (2011): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühkindliche Bildung*, 0, S. 31-36.
- Tracy, R. (1994): Raising questions: Formal and functional aspects of the acquisition of wh-questions in German. In: *Tracy, R./Lattey, E.* (Hrsg.): *How tolerant is Universal Grammar? Essays on language learnability and language variation*. – Tübingen, S. 1-34.