

Evaluation von Vorschulprogrammen in Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen im Hinblick auf die Vermittlung bildungssprachlicher Elemente

Bachelorarbeit

von

Jana Esther Berkel (488757) und Hannah Sophia Ekers (495114)

Auftraggeberin: Dr. Anke Buschmann

Seniorbegleiterin: Ulli Hild

Fakultät Gesundheitswesen

Fachbereich Logopädie

Nijmegen, 15.06.2015

© Juni 2015

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (NL)

Alle Rechte vorbehalten. Nichts aus dieser Ausgabe darf in einer automatischen Datei vervielfältigend gespeichert oder in jeglicher Form oder Art und Weise veröffentlicht werden, sei es durch elektronisch mechanische Mittel, durch Fotokopien, Aufnahmen oder durch jegliche andere Form, ohne vorab um schriftliche Zustimmung der Hogeschool van Arnhem en Nijmegen gebeten zu haben.

I Zusammenfassung

Anlass

Dass deutsche SchülerInnen in allen Durchgängen der PISA-Studie schlecht abschnitten, sorgte für eine große bildungspolitische Debatte in Deutschland. Diese führte dazu, dass die verschiedenen Bundesländer Bildungsvereinbarungen trafen und daraufhin gemeinsam mit Bildungsforschern Pläne entwickelten, die den Rahmen für frühkindliche Bildung festsetzten (Nagel, 2009). Die praktische Umsetzung der neuen Bildungsgrundsätze wurde wissenschaftlich begleitet und überprüft.

Hierbei zeigte sich, dass es trotz gesetzlich festgelegter Maßnahmen zur Verbesserung der frühkindlichen Bildung noch immer zum Teil große Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen gibt. Verschiedene Bildungsforscher suchten aufbauend darauf Gründe für diese Leistungsunterschiede. Dabei stellte sich heraus, dass oftmals fehlende bildungssprachliche Kompetenzen ein Grund für ein niedriges Leistungsniveau sind (Gogolin, 2013). Das Beherrschen von Bildungssprache wird von Kindern bereits bei Eintritt in die Grundschule vorausgesetzt. Sie wird nicht im Rahmen des Unterrichts vermittelt. Kinder müssten daher bereits im Kindergartenalter in Kontakt mit Bildungssprache kommen.

Ziele und Methode

In dieser Forschungsarbeit wurde ermittelt, ob Bildungssprache schon im Kindergartenalter vermittelt wird. Dies geschah mithilfe des Einsatzes eines Fragebogens, der von den ErzieherInnen in den zwei am Forschungsprojekt teilnehmenden KiTas ausgefüllt wurde. Hierbei ging es vor allem darum, den Wissensstand der ErzieherInnen und deren Rolle bei der Vermittlung für Bildungssprache zu erfassen. Zusätzlich wurden die Vorschulprogramme der beiden KiTas analysiert.

Darüber hinaus wurde aktuelle Literatur studiert, um die für den deutschsprachigen Raum geltende Definition für Bildungssprache darzustellen.

Ergebnisse und Diskussion

Der Wissensstand der ErzieherInnen über Bildungssprache zeigt einen Erweiterungsbedarf. Viele kannten zwar Aspekte der Bildungssprache, allerdings wiesen die meisten Wissenslücken diesbezüglich auf.

In den vorliegenden Vorschulprogrammen konnten Teilaspekte der Bildungssprache gefunden werden. In Bezug auf die Vermittlung von Bildungssprache ist noch unklar, inwieweit verschiedene Faktoren in Kindertagesstätten berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungssprache zu einem geringen Anteil in Kindertagesstätten vorhanden ist.

Schlüsselwörter

Bildungssprache – Vorschule – Kindertagesstätten – Nordrhein-Westfalen
Elementarpädagogik – frühkindliche Bildung – Chancengleichheit

II Abstract

Cause

After the bad results of German students within the PISA-study were published, a debate in matters of educational policy developed. The debate resulted in agreements regarding early childhood education between the federal states of Germany. The implementation of these agreements were academically accompanied.

This supervision showed, that even legitimate procedures according the improvement of early childhood education were determined, there were still differences in academic achievement levels. Educational researchers started looking for reasons for those differences. They found out that often the lack of educational language skills is the cause of the lower performance level.

The use of educational language is already required by the time children start primary school. Educational language is not taught within class. Children have to get to know educational language within the age of three to six years.

Aim and methods

In this research paper it was investigated, whether educational language is already taught within early childhood education. With a questionnaire, that was filled in by the educators working in the two day care centers, that participated in the project, the knowledge regarding educational language was surveyed. In addition to that the role of the educators relating to the teaching of educational language was analysed.

Besides that the preschool programs of the participating daycare centers were analysed.

Also recent literature was read, to be able to define the term "educational language" for Germany.

Results and conclusion

The knowledge of the educators about educational language is in need of extension. Even though most of the educators knew some aspects of educational language, most of them showed a knowledge gap regarding educational language.

Within the preschool programs aspects of educational language were found.

Respecting the teaching of educational language it is unclear, to what extend different aspects are considered in daycare centers.

In summary one can say, that educational language is existent in daycare centers in a small amount.

Keywords

Educational language – preschool – daycare center – north rhine-westphalia – elementary education – early childhood education – equality of opportunity

III Danksagung

Anfang Februar 2015 begannen wir mit der Arbeit an unserem Forschungsprojekt. Bis zum jetzigen Zeitpunkt, Juni 2015, haben uns viele Menschen dabei unterstützend begleitet. Dafür möchten wir an dieser Stelle gern unseren Dank aussprechen.

Als erstes möchten wir uns bei unserer Seniorbegleiterin Ulli Hild bedanken, die uns während der gesamten Zeit mit ihren hilfreichen Anregungen und blitzschnellen Antworten auf E-Mails jederzeit mit Rat und Tat zur Seite stand.

Ein weiterer Dank gilt außerdem unseren Dozentinnen Anita Zwicky und Juliane Hasselaar. Vor allem bei der Konstruktion und Überarbeitung des Fragebogens waren beide durch ihr konstruktives Feedback und kritisches Hinterfragen eine große Hilfe. Während des Unterrichts hatten sie ein offenes Ohr für unsere Fragen, Sorgen und Wünsche. Vielen Dank dafür.

Des Weiteren gilt unser Dank der Auftraggeberin unseres Forschungsprojektes Anke Buschmann, die uns von Anfang an das Vertrauen entgegen brachte und uns dazu ermutigte, unsere Ideen für das Projekt durchzusetzen.

Wir danken außerdem den Kindertagesstätten in Oberhausen und Blomberg und den dort arbeitenden ErzieherInnen für ihre Teilnahme am Projekt.

Julian Ekers, Pascal Ulrichs, Werner Ekers, Lilja Krause und Ines Cohen danken wir für die inhaltliche und grammatikalische Prüfung der Arbeit – auch zu späten Stunden.

Ein weiterer herzlicher Dank gilt unseren Familien, Mitbewohnern und Freunden, die uns während des Arbeitsprozesses immer geduldig und unterstützend zur Seite standen.

Zu guter Letzt danken wir uns gegenseitig für die tolle Zusammenarbeit, in der es jederzeit möglich war, Fragen, Sorgen und Freuden offen miteinander zu teilen.

Danke!

IV Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ziele der Bildungsarbeit des MSJK (2003) in NRW	5
Abb. 2: Merkmale der Bildungssprache (nach Riebling, 2013)	8
Abb. 3: Arbeitsschritte des Forschungsprojekts	15
Abb. 4: Übersicht der drei Interventionsarten der Forschungsarbeit	18
Abb. 5: Schritte zur quantitativen Auswertung akzidentaler Dokumente (nach Mayer, 2007)	19
Abb. 6: Medien & Materialien zur Sprachförderung in der KiTa Oberhausen	25
Abb. 7: Häufigkeit der Verwendung von Bildungssprache in der KiTa Oberhausen	25
Abb. 8: Kontext der Verwendung von Bildungssprache in der KiTa Oberhausen	26
Abb. 9: Ranking Bildungssprache KiTa Oberhausen	27
Abb. 10: Medien & Materialien zur Sprachförderung in der KiTa Blomberg	30
Abb. 11: Häufigkeit der Verwendung von Bildungssprache in der KiTa Blomberg	31
Abb. 12: Kontext der Verwendung von Bildungssprache in der KiTa Blomberg	32
Abb. 13: Ranking Bildungssprache KiTa Blomberg	33

V Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Operatoren in der KiTa Oberhausen	24
Tab. 2: Art & Häufigkeit der Operatoren in Dokumenten der KiTa Blomberg	29
Tab. 3: Art & Häufigkeit der Operatoren im Ordner eines Kindes der KiTa Blomberg	29

VI Abkürzungsverzeichnis

HAN	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
KiTa	Kindertagesstätte
MFKJKS	Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
NRW	Nordrhein-Westfalen
PISA	Programme for International Student Assessment (<i>Programm zur internationalen Schülerbewertung</i>)

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Theoretischer Hintergrund	2
2.1	Elementarpädagogik	2
2.1.1	Elementarpädagogik in Deutschland nach PISA	2
2.1.2	Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung	3
2.1.3	Bildungsvereinbarung und Bildungsplan NRW	4
2.2	Bildungssprache	7
2.2.1	Definition Bildungssprache	7
2.2.2	Relevanz von Bildungssprache und Anforderungen	10
2.2.3	Die Vermittlung von Bildungssprache in der Kindertagesstätte	11
2.3	Fragestellung	13
3.	Methodik	14
3.1	Untersuchungsdesign	14
3.2	Operationalisierung	15
3.3	Zielgruppe	16
3.4	Rekrutierung	17
3.5	Intervention	17
3.6	Messinstrumente	19
3.6.1	Akzidentale Dokumentenanalyse	19
3.6.2	Inhaltsanalyse	20
3.6.3	Fragebogen	21
4.	Ergebnisse	23
4.1	Ergebnisse der KiTa Oberhausen	23
4.1.1	Probanden KiTa Oberhausen	23
4.1.2	Akzidentale Dokumentenanalyse KiTa Oberhausen	23
4.1.3	Inhaltsanalyse KiTa Oberhausen	23
4.1.4	Fragebogen KiTa Oberhausen	24
4.2	Ergebnisse der KiTa Blomberg	28
4.2.1	Probanden KiTa Blomberg	28
4.2.2	Akzidentale Dokumentenanalyse KiTa Blomberg	28
4.2.3	Inhaltsanalyse KiTa Blomberg	30
4.2.4	Fragebogen KiTa Blomberg	30
5.	Diskussion	34
5.1	Beantwortung der Teilfragen	34
5.2	Fazit	40
5.2.1	Beantwortung der Hauptfrage	40

5.2.2 Potenzielle Situationen für die Verwendung von Bildungssprache	41
5.3 Relevanz für die Praxis	41
5.4 Kritische Reflexion	42
5.5 Ausblick und Empfehlung für weitere Forschung.....	44
6. Literaturverzeichnis	45
7. Anhang.....	50
7.1 Anschreiben an die Kindertagesstätten	50
7.2 Anmeldeformular zur Teilnahme am Forschungsprojekt	51
7.3 Fragebogen	52
7.4 Kategorisierung des Fragebogens	56
7.5 Transkriptionsregeln	58
7.6 Eidesstattliche Erklärung.....	59
7.7 Überlassung der Nutzungsrechte	60

1. Einleitung

„Wer die Bildungsqualität in Deutschland steigern will, kann nicht erst in der Schule damit anfangen“ – zu dieser Erkenntnis kam Fthenakis (2003), nachdem die Ergebnisse deutscher Schüler im ersten Durchgang der PISA-Studie im Jahr 2000 bekannt wurden.

Dabei stellte sich heraus, dass deutsche SchülerInnen im internationalen Vergleich mit unterdurchschnittlichen Leistungen abschnitten (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010).

Dieses Ergebnis resultierte in einer großen bildungspolitischen Debatte in Deutschland. Sie führte dazu, dass frühkindliche Bildung und der damit einhergehende Bildungsauftrag der Kindertagesstätten wieder in den Fokus gerückt wurde. Bildungsforscher entwickelten in Zusammenarbeit mit den Ministerien der Bundesländer Bildungspläne für den Elementar- und Primarbereich. Das Ziel dieser Bildungspläne ist es, die Rahmenbedingungen für Bildung im Kindesalter zu verbessern und vor allem die Inhalte frühkindlicher Bildung zu verankern. Diese Bildungsgrundsätze wurden in den meisten Bundesländern wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Hierbei stellte sich heraus, dass es trotz gesetzlicher Vorgaben für die Durchführung der Bildungsmaßnahmen noch erhebliche Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen gibt.

Es wurden Gründe für diese Leistungsunterschiede gesucht. In diesem Zuge wurde festgestellt, dass der Grund für die niedrigeren Leistungen nicht das Fehlen alltagssprachlicher Kompetenzen, sondern mangelnde Beherrschung der sogenannten bildungssprachlichen Aspekte ist (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012).

Unter Bildungssprache wird in der aktuellen Literatur die Sprache verstanden, die SchülerInnen benötigen, um sich Wissen anzueignen (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012; Gogolin, 2013).

Laut Feilke (2012) sind bildungssprachliche Kompetenzen essenziell, um die Schullaufbahn erfolgreich zu meistern. Deren Beherrschung wird bereits beim Eintritt in die Grundschule vorausgesetzt und nicht innerhalb des Unterrichts gelehrt. Auch Gogolin (2013) sagt, dass eine Dauer von vier Jahren des Grundschulbesuchs nicht ausreichend ist, um die erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen zu erreichen. Dies bedeutet, dass der Erwerb dieser Kompetenzen in einem außerschulischen Kontext erfolgen müsse. Demnach müssten Kinder entweder im häuslichen Umfeld oder in der KiTa mit Bildungssprache in Kontakt kommen. Bedingt durch sozioökonomische Unterschiede im häuslichen Umfeld verschiedener Kinder kann auch hier eine Chancengleichheit nicht gewährleistet werden. Es wäre demnach sinnvoll, mit der Vermittlung von Bildungssprache in der KiTa anzusetzen.

Für diese Forschungsarbeit wurde untersucht, inwiefern Bildungssprache in der KiTa vorkommt. Hierbei wurde unter anderem der Wissensstand der ErzieherInnen über Bildungssprache erfasst. Darüber hinaus wurden die Vorschulprogramme zweier Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich bildungssprachlicher Aspekte analysiert. Basierend auf den Ergebnissen dieser Untersuchung wurde eine Implementierung in Form eines Ratgebers für ErzieherInnen, TherapeutInnen sowie LehrerInnen erstellt.

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund der Forschungsarbeit dargelegt. Aus diesem wird anschließend die Fragestellung abgeleitet. Danach wird die Methode beschrieben, mit der die Daten erhoben und analysiert wurden. Darauf aufbauend werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der Datenerhebung präsentiert. Diese werden im letzten Kapitel zur Beantwortung der Forschungsfragen diskutiert.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Elementarpädagogik

2.1.1 Elementarpädagogik in Deutschland nach PISA

Nachdem im Jahr 2009 zum vierten Mal die PISA-Studie durchgeführt wurde, wurden die Ergebnisse ausgewertet und daraufhin mit den vorigen drei Durchläufen verglichen. Vor allem in den Bereichen *Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung* sowie in *fächerübergreifenden Kompetenzen* und *Schlüsselqualifikationen* schlossen Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich schlecht ab (Gisbert, 2003).

In der PISA-Studie wurden neben inhaltlichen Aspekten auch die Fähigkeiten erfasst, die das zukünftige Lernen fördern. Hierbei geht es um das „selbstregulierte Lernen“ (Gisbert, 2003). Dafür ist es notwendig, „das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren“ – sowohl alleine als auch in der Gruppe (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, zit. in Gisbert, 2003, S. 82). Das selbstregulierte Lernen erfordert kognitive, metakognitive, soziale und emotional-motivationale Ressourcen, welche laut Gisbert (2003) bereits ab der Geburt des Kindes auf- und ausgebaut werden müssen. Diese Ressourcen spielen in der Entwicklung des Kindes vor allem während der ersten sechs Lebensjahre eine große Rolle. An diesem Punkt wird die Relevanz des Ausbaus dieser Ressourcen im Kindergarten deutlich.

Seit der ersten Bildungsreform zu Anfang der 1970er-Jahre wird das Thema frühkindliche Bildung immer wieder diskutiert. Nagel (2009) berichtet, dass sich in dieser Angelegenheit aus politischer Sicht seit der Reform lange nicht viel ereignet hat. Erst die Ergebnisse der PISA-Studie seien ein Anlass gewesen, die politische Aufmerksamkeit erneut auf dieses Thema zu lenken. Im Rahmen der Diskussionen darüber wurde erkannt, dass Bildung „eine zentrale gesellschaftliche und wirtschaftliche Ressource“ sei (Nagel, 2009, S. 12). Auch der Arbeitsstab Forum Bildung (2001) zog nach Evaluation der PISA-Ergebnisse einen Schluss, der viele kontroverse Diskussionen um eine Bildungsreform mit sich brachte: Das Bildungspotenzial der Kinder im Kindergartenalter wird nicht so genutzt, wie es möglich und vor allem nötig wäre.

Daraus ergibt sich, dass der Bildungsauftrag der Kindertagesstätten neu definiert werden muss. Dies beinhaltet das Aufstellen genauerer Bildungsziele.

Das Forum Bildung (2001) hält darüber hinaus eine Aufwertung der Aus- beziehungsweise Weiterbildung der ErzieherInnen für notwendig.

Gisbert (2003) fasste die Forderungen auf Basis der Ergebnisse der PISA-Studie wie folgt zusammen:

- I. Schlüsselqualifikationen (z.B. Problemlösekompetenzen oder Reflexionsvermögen) müssen in der Kindertageseinrichtung intensiver erarbeitet werden;
- II. Es müssen neue Konzepte für die Bildung von Kindern im Vorschulalter erarbeitet werden.
- III. Für die gesamte Kindergartenzeit soll ein verbindliches Curriculum entwickelt werden, um einen nationalen Standard gewährleisten zu können.

Im Zuge der empfohlenen Maßnahmen des Arbeitsstabs (2001) wurde verdeutlicht, dass deren Umsetzung in Praxismodellen wissenschaftlich begleitet werden muss. Seit 2010 findet die Erprobung neuer Bildungsgrundsätze praktisch und unter wissenschaftlicher Begleitung in Nordrhein-Westfalen statt (vgl. Kapitel 2.1.3 „Bildungsvereinbarung und Bildungsplan in NRW“, S. 4).

Viele Bundesländer, darunter auch Nordrhein-Westfalen, begannen aufgrund der entfachten bildungspolitischen Debatte zu handeln. So wurde die „Bildungsvereinbarung NRW – Fundament stärken und erfolgreich starten“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003) verabschiedet, in der der Bildungsauftrag

von Kindertagesstätten definiert wird (vgl. Kapitel 2.1.3 „Bildungsvereinbarung und Bildungsplan NRW“, S. 4).

Bildungspläne sollen eine Orientierungshilfe sein, um frühes Lernpotenzial gezielt zu nutzen (Nagel, 2009). Die Orientierungshilfe dient vor allem den pädagogischen Fachkräften, um ihr Handeln innerhalb der Kindertageseinrichtung zu strukturieren. Die Bildungspläne sind außerdem als Grundlage zur Verständigung zwischen Familie und Bildungsinstitution für gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele gedacht (vgl. Kapitel 2.1.3 „Bildungsvereinbarung und Bildungsplan NRW“, S. 4). Sie können laut Nagel (2009, S. 13) „helfen, lokale Ungleichheiten in Bezug auf Bildungschancen zu vermeiden“. Die Ziele und Inhalte des Bildungsplans für Nordrhein-Westfalen werden in Kapitel 2.1.3 (S. 4) beschrieben.

2.1.2 Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung

Erst zur Bildungsreform zu Beginn der 1970er Jahre erhielt die Kindertagesstätte eine bildungspolitische Bedeutung in Westdeutschland (Fölling-Albers, 2013). Seitdem hat die Bildungsvermittlung in Kindertagesstätten einen zunehmend wachsenden Stellenwert eingenommen.

So hat in den letzten zehn Jahren in Deutschland eine Veränderung der Kindertagesstätten „von Betreuungseinrichtung mit Bildungsauftrag zu Bildungseinrichtung mit Betreuungsauftrag“ stattgefunden (Laewen, 2006, zit. in Fölling-Albers, 2013, S. 44).

Aus bildungspolitischer Sicht ist die Bildungsvermittlung allerdings ebenso relevant wie die weiteren Aufgabenfelder der ErzieherInnen. So ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz unter §22 festgehalten, dass der Auftrag der Kindertageseinrichtungen neben Bildung auch die Erziehung und Betreuung des Kindes beinhaltet (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014).

Eben diese Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung wird auch im OECD-Bericht von 2004, „als eine besondere Stärke des deutschen Konzepts“ beschrieben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006). Wenngleich dieser Bildungsbericht fast zehn Jahre alt ist, wird der Begriff der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung noch immer als Grundlage der Kindertagesstätten in Deutschland betrachtet und in aktueller Literatur verwendet (Edelmann & Stamm, 2013).

Inwieweit diese Trias in den Kindertagesstätten umgesetzt wird, ist jedoch fragwürdig. Aufgrund eines zu niedrigen Betreuungsschlüssels in Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen haben ErzieherInnen häufig nicht die Möglichkeit der frühkindlichen Bildungsvermittlung, wie sie das Kinderbildungsgesetz verlangt (Ländermonitor, 2014; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014).

Über die Art der Bildungsvermittlung in Kindertagesstätten in Deutschland herrscht auch nach diversen Bildungsreformen weiterhin Uneinigkeit, genauso wie über die Wirksamkeit von Frühförderprogrammen (Fölling-Albers, 2013).

Einig sind sich Experten darin, dass eine enge Zusammenarbeit der Eltern und der ErzieherInnen für die Entwicklung und die Bildung der Kinder essentiell und daher sogar gesetzlich festgelegt ist (Minsel, 2009). Ebenso herrscht größtenteils Einigkeit darüber, dass die Wirksamkeit der Frühförderprogramme in erster Linie von der Qualität der Aus- und Weiterbildungen der ErzieherInnen abhängig ist (Dollase, 2010). Dass eine hohe pädagogische Qualität der Einrichtung einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat, fanden auch Kratzmann und Schneider (2008, zit. in Nagel, 2009, S. 12) heraus.

Keller, Trösch und Grob (2013) beschreiben, dass vor allem für „Kinder aus sogenannten bildungsfernen Kontexten“ der Besuch einer Kindertagesstätte von großem

Nutzen ist, da diese Kinder dort ein „vielfältigeres und breiteres Anregungsniveau für neue Erfahrungen vorfinden“, von dem sie lernen können (S. 88).

Da gerade Kinder aus bildungsfernen Kontexten häufig Schwierigkeiten in (schrift-)sprachlichen Kompetenzen zeigen und diese für die schulische Entwicklung bedeutsam sind, sollte eine bereichsspezifische Förderung dort ansetzen (Fölling-Albers, 2013).

Jedoch besteht die Aufgabe der Kindertagesstätten nicht nur in dieser bereichsspezifischen Förderung. Vielmehr gilt es, den Kindern lernmethodische Kompetenzen zu vermitteln, die die Kinder beim „Lernen lernen“ unterstützen sollen (Fthenakis, 2003). Auch Hellfritsch (2009) sieht die Förderung der lernmethodischen Kompetenzen als den Leitgedanken des Bildungsauftrages der Kindertagesstätten. Sie verweist auf den gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Dieser wurde in der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz 2004 festgelegt. Dort wird geschildert, dass der Bildungsauftrag der Kindertagesstätten aus der Vermittlung elementarer übergreifender Lernkompetenzen besteht. Was genau unter den lernmethodischen Kompetenzen verstanden wird, wird in Kapitel 2.1.3 „Bildungsvereinbarung und Bildungsplan NRW“ (S. 4) beschrieben.

Zu diesen übergreifenden Lernkompetenzen gehört auch die Verwendung von Bildungssprache. Diese wird im schulischen Kontext ab der ersten Klasse fächerübergreifend benutzt und somit stellt das Verständnis der Bildungssprache eine Schlüsselkompetenz für das erfolgreiche Lernen dar.

Für die gezielte Förderung von Kindern in der Kindertagesstätte können schlussfolgernd drei Kriterien festgehalten werden:

- Qualität der Aus- und Weiterbildung der ErzieherInnen
- Bereichsspezifische Förderung
- Vermittlung von lernmethodischen Kompetenzen

2.1.3 Bildungsvereinbarung und Bildungsplan NRW

Da die Forschungsaspirantinnen aus Nordrhein-Westfalen kommen, ist es aufgrund des geringen logistischen Aufwands am einfachsten, die Evaluation für die Forschungsarbeit für KiTas in NRW durchzuführen. Im Folgenden werden daher die Bildungsmaßnahmen für NRW beschrieben.

Ähnlich wie in Bayern und Hessen gab es 2003 auch in Nordrhein-Westfalen eine Bildungsvereinbarung. Das Ziel dieser Vereinbarung war es, einen gelungenen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu schaffen. Hierfür sollten Bildungsprozesse ab dem dritten Lebensjahr bis zur Einschulung gestärkt und entwickelt werden. Der Fokus lag dabei auf der Arbeit mit Kindern im Jahr vor der Einschulung, da diese eine besonders intensive Vorbereitung auf den Eintritt in die Grundschule benötigen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003).

In der Bildungsvereinbarung wird auf die Forderungen, die nach den ersten PISA-Ergebnissen gestellt wurden (vgl. Kapitel 2.1.1 „Elementarpädagogik in Deutschland nach PISA“, S. 2), eingegangen. Das Bildungsverständnis des Elementar- und Primarbereichs richtet sich seit der Bildungsvereinbarung vor allem darauf, das Kind auf zukünftige Lebens- und Lernaufgaben vorzubereiten.

Hierfür wurden zwei primäre Ziele für die Bildungsarbeit aufgestellt:



Abb. 1: Ziele der Bildungsarbeit des MSJK (2003) in NRW

Um diese Ziele zu erreichen, sind in der Bildungsvereinbarung die Bildungsbereiche *Bewegung, Spielen und Gestalten, Medien, Sprache(n)* sowie *Natur und kulturelle Umwelt(en)* festgehalten. Im Bildungsbereich Sprache ist die Bildungsarbeit wie folgt vorhergesehen: „ErzieherInnen unterstützen die Begriffsbildung der Kinder bei der genauen Versprachlichung alltäglichen Geschehens“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 19).

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der Fokus der sprachlichen Vermittlung in der Kindertagesstätte auf allgemeinsprachliche Kompetenzen gelegt wird. Bildungssprache oder sprachliche Kompetenzen, die ihr nahe kommen, werden in der Bildungsvereinbarung nicht erwähnt.

Auf Basis der Bildungsvereinbarung wurde ein Bildungsplan für Nordrhein-Westfalen erstellt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport, 2010). Während in der Bildungsvereinbarung fünf Bildungsbereiche angeführt werden, sind es im Bildungsplan bereits zehn, darunter beispielsweise *Sprache und Kommunikation* und *naturwissenschaftlich-technische Bildung*. In dem jeweiligen Kapitel zu den Bildungsbereichen gibt es Leitsätze, die als Orientierung für pädagogisches Fachpersonal und Lehrkräfte dienen sollen. Zusätzlich zu den Leitsätzen werden Vorschläge für Materialien und Settings gemacht, wie das Bildungsangebot für die Kinder gestaltet werden kann.

Das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport (2010) betont im Bildungsplan die Relevanz lernmethodischer Kompetenzen: „In der Schule erlangen lernmethodische Kompetenzen eine immer größere Bedeutung, denn der Umgang mit fachlichen Arbeitsweisen und Methoden ist eine wesentliche Voraussetzung für selbstständiges Arbeiten.“ (S. 13). Durch die Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen sollen Kinder demnach lernen, selbstständig zu arbeiten – sowohl alleine als auch in der Gruppe. Es soll außerdem dazu dienen, das Lernen selbst zu organisieren (vgl. Kapitel 2.1.1 „Elementarpädagogik in Deutschland nach PISA, S. 2).

Neben den lernmethodischen Kompetenzen werden im Bildungsplan drei weitere Kompetenzbereiche genannt, die bei der kindlichen Bildung eine Rolle spielen – die *Selbstkompetenz*, die *Sozialkompetenz* und die *Sach- oder Methodenkompetenz*. Diese bezeichnet das MFKJKS (2010) als Fähigkeiten, „die dem Kind ermöglichen, seinen Alltag zu bewältigen, sich die Welt anzueignen“ (S. 26). Sie legen den Grundstein für weitere Bildungsprozesse und sollen den Erwerb weiterer Kompetenzen ermöglichen.

Im Bildungsplan wird auch betont, dass Bildung sich „nicht alleine auf Basiskompetenzen reduzieren“ lässt (MFKJKS, 2010, S. 25). Als Beispiel hierfür können drei der Orientierungsziele zur *Sach- und Methodenkompetenz* genannt werden (S. 28):

- „Wissen erwerben, anwenden und transferieren“
- „Kommunikationsfähigkeit insbesondere durch Sprache ausbauen“
- „Sinnzusammenhänge herstellen und Wissen in diesem Zusammenhang aneignen und weiterentwickeln“

Gleichzeitig wird im Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* verdeutlicht, dass „Sprache und Kommunikationsfähigkeiten [...] die Schlüsselqualifikationen für den Bildungserfolg“ darstellen (MFKJKS, 2010, S. 43).

Als Essenz hieraus lässt sich ziehen, dass es eine Mischung aus den grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten und fachlichem Wissen ist, die scheinbar den Bildungserfolg versprechen soll.

Im Bildungsplan ist darüber hinaus die Rede davon, dass den Kindern im Elementar- und Primarbereich die Möglichkeit gegeben werden soll, ihren Wortschatz zu erweitern. Dies gilt sowohl für allgemeinsprachliche als auch für fachliche Begriffe. Bei letzteren soll vor allem darauf geachtet werden, dass sie im richtigen Kontext verwendet werden. Auch wenn der für NRW geltende Bildungsplan einen Fortschritt für eine einheitliche frühkindliche Bildung darstellt, ist leider nirgends die Rede von Bildungssprache. Warum diese eine wichtige Rolle für den Bildungserfolg spielt, wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

2.2 Bildungssprache

2.2.1 Definition Bildungssprache

In Kapitel 2.3 (S. 12) wird die Fragestellung der Forschungsarbeit erläutert. Eine der Teilfragen, die zur Beantwortung der Fragestellung dient, lautet: Wie kann man nach aktuellem Forschungsstand den Begriff „Bildungssprache“ definieren? Anhand der Literaturrecherche kann diese Teilfrage im Folgenden bereits beantwortet werden.

Unter Bildungssprache versteht man die Sprache, „die im Klassenzimmer oder in anderen formalen Bildungskontexten gesprochen wird, um Wissen zu erwerben und weiterzugeben“ (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012, S. 351). Dazu gehören beispielsweise komplexe Nebensatzgefüge und die Textorganisation betreffende Sprachfunktionen (z.B. „beschreiben“, „erklären“ und „vergleichen“) (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012).

Gogolin (2013, S. 11) versteht unter Bildungssprache spezifische sprachliche Fähigkeiten, die benötigt werden, damit sich ein Kind beziehungsweise Jugendlicher Bildung aneignen kann. Eine ähnliche Definition gab auch Cummins (1979, zit. nach Gogolin, 2013, S. 10) für den englischsprachigen Raum und bezeichnete Bildungssprache als Sprachfähigkeiten, die für die Kommunikation im Bildungsprozess und bei der Aneignung schulischen Wissens notwendig sind. In der deutschsprachigen Literatur wird unter Bildungssprache sowohl die Verwendung von Bildungssprache als fachbezogener Inhalt (z.B. naturwissenschaftliche Fachausdrücke) als auch die Beherrschung von Bildungssprache als Mittel, um diese schulischen Inhalte wie beispielsweise Fachausdrücke zu erlernen, verstanden (Gogolin, 2013).

Nachdem der Forschungsgruppe aufgefallen ist, dass auch im Duden der Gebrauch mancher Wörter als „bildungssprachlich“ bezeichnet wird, wurde das bibliographische Institut des Duden-Verlags per E-Mail kontaktiert. In dieser wurde erfragt, nach welchen Kriterien der Verlag einen bildungssprachlichen Gebrauch kennzeichnet. In einer Antwort des bibliographischen Instituts wurde lediglich auf die Wörterbuch-Hilfe „Gebrauch“ verwiesen, in der die jeweiligen stilistischen Angaben vermerkt sind (Bibliographisches Institut GmbH, 2013a). Als bildungssprachlich werden hierbei „Wörter (meist Fremdwörter), die eine hohe Allgemeinbildung voraussetzen (z.B. „Koryphäe“, „adäquat“)" angegeben. Diese Definition wurde von der Forschungsgruppe als eher unspezifisch beurteilt.

Laut Riebling (2013, S. 132) weisen die englische und deutsche Sprache bezüglich bildungssprachlicher Merkmale große Parallelen auf. Auch Heppt, Dragon, Berendes, Stanat und Weinert (2012) erkannten dies und haben die drei für den englischsprachigen Raum geltenden Merkmale auf die deutsche Sprache übertragen. Dies sind zum einen die lexikalischen Merkmale, welche im späteren Verlauf dieses Kapitels konkreter definiert werden. Zum anderen gibt es die grammatischen Merkmale und die Textorganisation.

Auch Pöhlmann-Lang (2015) hält fest, „dass sich *Bildungssprache* aus ganz unterschiedlichen sprachlichen Registern zusammensetzt, die man genau unterscheiden sollte“ (S. 105). Diese Unterscheidung beschreibt Riebling (2013) detailliert und bildet innerhalb des Begriffs Bildungssprache Unterkategorien. Diese einzelnen Unterkategorien der Bildungssprache beinhalten diverse sprachliche Mittel. Zu den lexikalischen Merkmalen der Bildungssprache gehören laut Riebling (2013) unter anderem Fachwörter (z.B. „Alliteration“) und nichtfachliche Fremdwörter (z.B. „Interpretation“). Neben Komposita und Nominalisierungen zählen auch unpersönliche Ausdrücke (z.B. „der Verfasser“) und unflektierbare Formwörter (z.B. „derweil“) zu dieser Kategorie. Die lexikalischen Merkmale der Bildungssprache lassen sich in die Subgruppen Schulsprache, Fachsprache und die ‚gehobene‘ Allgemeinsprache gliedern.

Der Wortschatz der Schulsprache umfasst jene Begrifflichkeiten, die „zur Organisation des Schullebens und des Unterrichts“ benötigt werden (Riebling, 2013, S. 134). Hierzu zählen auch die Operatoren, die im weiteren Verlauf des Kapitels genauer beschrieben werden.

Der fachsprachliche Wortschatz soll innerhalb des Unterrichts erworben werden und beinhaltet die zuvor bereits erwähnten Fachwörter. Dazu gehören Nomen, Adjektive und Verben. Vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern ist die Fachsprache besonders ausgeprägt vorhanden und birgt für SchülerInnen ein erhöhtes Fehlerrisiko.

Die ‚gehobene‘ Allgemeinsprache bildet die dritte Subgruppe. Diese beinhaltet sprachliche Merkmale, die im schulischen Kontext fächerübergreifend genutzt werden. Zudem werden laut Riebling (2013) dieser Kategorie auch Begriffe zugeordnet, die in Lexika als gehoben markiert sind. Sie beschreibt die wesentliche Aufgabe der grammatischen Merkmale der Bildungssprache „in der Entfaltung von Bildungs- und Fachwissen“ (S. 141). Die grammatischen Merkmale sind deutlich komplexer als die lexikalischen und werden als morphosyntaktische Kontrastformen der Bildungssprache beschrieben. Zu ihnen zählen unter anderem Satzgefüge, welche aus mindestens einem Haupt- und einem Nebensatz bestehen. Die Funktionsverbgefüge gehören ebenfalls zu den morphosyntaktischen Kontrastformen. Sie werden aus einem „nominalisierten Prädikatsinhalt und einem semantisch leeren Verb gebildet (*zur Reaktion bringen, in Betrieb nehmen*)“ (Riebling, 2013, S. 146).

Das dritte und letzte bildungssprachliche Merkmal stellt die Textorganisation dar. Diese bezieht sich vor allem auf spezielle Sprachfunktionen, die eher in der Schule erforderlich sind. Hierzu gehören beispielsweise das Vergleichen verschiedener Texte oder das Erklären eines bestimmten Sachverhalts (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012). Diese dritte Kategorie wird in der aktuellen Literatur lediglich von Heppt, Dragon, Berendes, Stanat und Weinert (2012) aufgeführt. Um einen Sachverhalt zu erklären oder Texte zu vergleichen, ist es für SchülerInnen notwendig, die oben bereits beschriebenen grammatischen Merkmale zu verwenden. Daher ist davon auszugehen, dass in der Unterteilung der Bildungssprache nach Riebling (2013) die Textorganisation als Unterpunkt der grammatischen Merkmale verstanden wird. In der folgenden Grafik werden die beschriebenen Teilaspekte der Bildungssprache vereinfacht dargestellt.

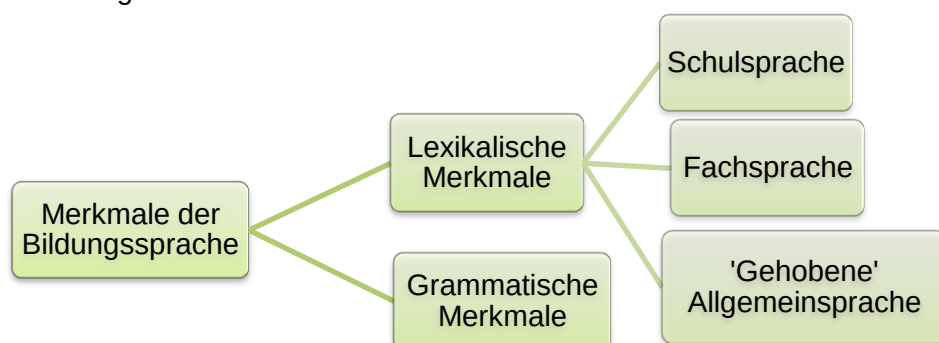


Abb. 2: Merkmale der Bildungssprache (nach Riebling, 2013)

Der Fokus der Forschungsarbeit liegt auf dem Teilbereich der „Schulsprache“. Konkret soll auf die darin enthaltenen Operatoren eingegangen werden. „Operatoren sind Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden“. Laut Riebling (2013) „initiiert sie eine Handlung, z.B. zusammenfassen, beschreiben, analysieren, vergleichen“ (S.134). Dies ist der Hauptaspekt, der die Operatoren von normalen Verben unterscheidet. Der Duden definiert das *Verb* im Allgemeinen als ein

„flektierbares Wort, das eine Tätigkeit, ein Geschehen, einen Vorgang oder einen Zustand bezeichnet“, beziehungsweise als Tätigkeits- oder Zeitwort (Bibliographisches Institut GmbH, 2013b). Als *Operator* bezeichnet der Duden ein in der Fachsprache verwendetes „Mittel, Verfahren, Symbol o.Ä. zur Durchführung linguistischer, logischer oder mathematischer Operationen“ (Bibliographisches Institut, 2013c). Um den Unterschied zwischen einem Verb und einem Operator zu verdeutlichen, kann folgendes Beispiel angeführt werden: das Verb ‚sagen‘ bezieht sich ganz allgemein auf eine Tätigkeit, die noch nicht näher spezifiziert ist. Erst durch die Ergänzung ‚sagen, warum ich das finde‘ ergibt sich eine konkrete Handlungsanweisung – man soll etwas ‚begründen‘. ‚Begründen‘ kann in diesem Fall klar zur allgemeinen Tätigkeit ‚sagen‘ abgegrenzt werden, da eine deutliche Handlungsanweisung besteht (Dreke & Mitterhuber, 2012). Es handelt sich demnach hierbei um einen Operator.

Riebling (2013) gibt außerdem an, dass Operatoren bereits im Unterricht in der Grundschule verwendet werden. Das erfolgreiche Bearbeiten von Aufgabenstellungen hängt somit bereits im Grundschulalter vom Verständnis der Operatoren ab (Buchert & Mehlin, 2014). Zudem bildet dieses die Grundlage zur aktiven Teilnahme am Unterricht (Riebling, 2013).

Da Kinder in der Vorschule noch nicht mit komplexen Sätzen arbeiten oder lange Texte verstehen müssen, sind im Fall des Forschungsprojekts lediglich die lexikalischen Merkmale von Relevanz. Die Bereiche *Fachsprache* sowie ‚gehobene‘ *Allgemeinsprache* sind bereits im Bildungsplan für die KiTa verankert, wohingegen von *Schulsprache* noch nirgends explizit die Rede ist. Zwar gibt es Richtlinien für die Kooperation von KiTas und Grundschulen, jedoch werden die Kinder noch nicht konkret auf die sprachlichen schulischen Anforderungen vorbereitet. Für dieses Forschungsprojekt wurden die verschiedenen Aspekte der Schulsprache betrachtet. Die Operatoren schienen hierbei einen besonders hohen Stellenwert einzunehmen. Als Beispiel dafür dient eine Aufgabenstellung für Schüler der ersten Klasse: „Tauscht euch über eure Erfahrungen mit Wasser aus. In welchen Lebensbereichen spielt Wasser eine Rolle?“ (Behrens, Bremerich-Vos, Granzer & Köller, 2011, S. 127). Hierbei sollen die Schüler „Inhalte zuhörend verstehen“ sowie „Begründungen und Erklärungen geben“. Als Beispiel für eine Aufgabe, bei der Beobachtungen wiedergegeben und Sachverhalte beschrieben werden sollen, dient folgende: „Wofür wird das meiste und wofür das wenigste Wasser verbraucht? Was meint ihr? Ordnet die Verwendungszwecke des Wassers nach der Menge des Verbrauchs.“ (Behrens, Bremerich-Vos, Granzer & Köller, 2011, S.128). Die in diesen Aufgaben vorkommenden Operatoren sind „austauschen“ und „ordnen“. Sie bilden den Schlüssel zur Bewältigung der Aufgaben, da andere Worte wie „Verwendungszwecke“ oder „Lebensbereiche“ eher der Fachsprache zuzuordnen sind und vermutlich im Unterricht erklärt werden. Außerdem wird sich auf die Aussage von Feilke (2012) gestützt, die besagt, dass das Beherrschen von Operatoren bereits in der Grundschule vorausgesetzt wird.

Wenn ein Kind also noch nicht über einen ausreichenden Wortschatz an Operatoren verfügt, kann es sein, dass es die Aufgaben in der Schule, die durch die Operatoren angeleitet werden, nicht erfüllen kann. Aber nicht nur in der Schule, sondern auch bereits in der KiTa hat ein Nicht-Beherrschen der Operatoren zur Folge, dass das Kind in der Leistung zurückbleibt, wenn es nicht weiß, was zu tun ist. Genau dies kann, ohne die richtigen pädagogischen unterstützenden Maßnahmen, zur befürchteten Chancenungleichheit in Bezug auf Bildung, führen.

2.2.2 Relevanz von Bildungssprache und Anforderungen

„Der enge Zusammenhang zwischen (schulischem) Lernen und Sprache, zwischen Denken und Sprechen, ist eine Begründung für die Bedeutung von Bildungssprache im Unterricht“ (Fürstenau & Lange, 2013, zit. in Gogolin, 2013, S.192). Daran knüpft die Hauptaufgabe der Grundschule an. Diese besteht darin, den Kindern eine Grundlage zum selbstständigen Lernen und entwickeln zu schaffen (vgl. Kapitel 2.1.3 „Bildungsvereinbarung und Bildungsplan NRW“, S. 4). Die Sprachentwicklung des Kindes, sowohl in Bezug auf allgemein- als auch bildungssprachliche Kompetenzen, spielt bei dieser Grundlage eine entscheidende Rolle (Behrens, Bremerich-Vos, Granzer & Köller, 2011).

Im PISA-Vergleich stellte sich heraus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen getesteten Bereichen geringere schulische Erfolge erzielen als gleichaltrige Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Im Anschluss daran wurden Gründe für die Leistungsunterschiede gesucht. Hierbei wurde festgestellt, dass der Grund für die niedrigeren Leistungen nicht das Fehlen alltagssprachlicher Kompetenzen, sondern mangelnde Beherrschung der bildungssprachlichen Aspekte ist (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012).

Feilke (2012) sagt außerdem, dass diese Kinder trotz Bemühungen der Kindertagesstätten sowie neuer gesetzlicher Vorgaben für sprachliche Förderung nicht den sprachlichen Stand entwickeln, den sie für die Bewältigung der Aufgaben in der Grund- und später weiterführenden Schule bräuchten. Hierbei ist vor allem problematisch, dass die Beherrschung von bildungssprachlichen Aspekten für die Schullaufbahn vorausgesetzt wird und der Erwerb somit in nicht-schulischem Kontext erfolgen müsste (Feilke, 2012). Auch im Verlauf der Schulentwicklung wird die für den Bildungserfolg notwendige Bildungssprache den SchülerInnen bisher nicht beigebracht. Es wird hingegen erwartet, dass die SchülerInnen die Bildungssprache zusätzlich zu den Unterrichtsinhalten selbstständig erlernen (Pöhlmann-Lang, 2015).

Aus den genannten Leistungsunterschieden ergibt sich ein deutlicher Bildungs- und Kompetenznachteil für Kinder mit Migrationshintergrund beziehungsweise aus bildungsfernen Kontexten. Dies kann im späteren Verlauf des Bildungserfolgs eine Chancenungleichheit auf dem Arbeitsmarkt zur Folge haben und somit unter anderem eine gelungene Integration von Menschen mit Migrationshintergrund verhindern (Matzner, 2012).

Riebling (2013) gibt an, dass Operatoren, welche bildungssprachliche Elemente sind, bereits im Unterricht in der Grundschule verwendet werden. Das erfolgreiche Bearbeiten von Aufgabenstellungen hängt somit bereits im Grundschulalter vom Verständnis der Operatoren ab (Buchert & Mehlin, 2014). Zudem bildet die Bewältigung der Aufgaben die Grundlage zur aktiven Teilnahme am Unterricht (Riebling, 2013).

Da bildungssprachliche Kompetenzen als unerlässliche Basis für die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltages gelten, müssen die SchülerInnen ausreichend gefördert werden (Gantefort, 2013). Ein weiterer Grund für den Bedarf einer solchen gezielten Förderung ist, dass LehrerInnen häufig von Verständnisproblemen berichten, die bei der Bewältigung von Aufgaben von SchülerInnen in der Primarstufe entstehen (Dreke & Mitterhuber, 2012).

Der Bildungssprache wird seit einiger Zeit immer mehr Beachtung geschenkt. 2008 wurde das Projekt „Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland“ gestartet und 2010 beendet. Ziel des Projekts war es, die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen anzupassen. Als ein Ergebnis des Projekts wurde das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ verpflichtend in das Curriculum des Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen aufgenommen (Brandenburger, Bainski,

Hochherz & Roth, o.J.). Damit sollen die Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Familien verbessert werden.

Geht man jedoch, wie Feilke (2012), davon aus, dass grundlegende bildungssprachliche Kompetenzen bereits vor der Einschulung erworben werden müssen, setzt das beschriebene Projekt zu spät an. Kinder sollen demnach bereits im Kindergartenalter bildungssprachliche Elemente kennenlernen und zu Beginn der Grundschulzeit über ein Basiswissen an Bildungssprache verfügen. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass Kinder bereits bei der Einschulung über einen Grundwortschatz an Operatoren verfügen müssen, um die Rolle des Schulkindes erfolgreich ausleben zu können.

Das Thema Bildungssprache ist auch für andere Disziplinen relevant. So werden zum Beispiel in der Sprachtherapie¹ häufig Arbeitsblätter verwendet, die bildungssprachliche Elemente enthalten. Das Arbeitsblattmaterial von Lingoplay (2010), welches bereits für Kinder ab vier Jahren geeignet ist, enthält beispielsweise viele bildungssprachliche Anweisungen. Auf Seite 17 der Materialsammlung befindet sich folgende Aufgabenstellung: „Beschreibt die Fehler in den Darstellungen der linken Spalte. Ordnet ihnen danach das korrekte Bild aus der rechten Spalte zu und verbindet die beiden Motive mit einer Linie“ (Lingoplay, 2010). Diese beiden Sätze beinhalten insgesamt drei Operatoren („Beschreibt“, „Ordnet zu“, „Verbindet“). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Bildungssprache unter anderem auch innerhalb der Sprachtherapie von Bedeutung ist. SprachtherapeutInnen sollten sich dessen bewusst sein, sodass Fehler seitens der Kinder innerhalb der Therapie nicht zwangsläufig auf allgemeine sprachliche Defizite zurückgeführt werden.

Schlussfolgernd scheint die Vermittlung bildungssprachlicher Elemente bereits im Kindergartenalter vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund, aber auch für Kinder mit geringem sozioökonomischem Status, einen großen Stellenwert einzunehmen, der bisher allerdings noch nicht überall eine angemessene Beachtung erhält (Fried, 2009).

2.2.3 Die Vermittlung von Bildungssprache in der Kindertagesstätte

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 beschrieben, geht die aktuelle Literatur (z.B. Feilke, 2012) davon aus, dass bildungssprachliche Elemente bereits vor dem Eintritt in die Grundschule erworben werden müssen. Dies bedeutet, dass der Erwerb in nicht-schulischem Kontext, also zu Hause oder bereits im Kindergarten, erfolgen müsste. Da vor allem Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit geringem sozioökonomischem Status häufig keine Chance auf den häuslichen Erwerb dieser Kompetenzen haben, bietet es sich an, bei der Vermittlung in der Kita anzusetzen.

Nach dem Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen gelten Kinder dann als schulpflichtig, wenn sie bis zum 30. September des Jahres, in dem ein neues Schuljahr beginnt, sechs Jahre alt werden (Schraml, 2012). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder ein Jahr, bevor sie eingeschult werden, an der Vorschule teilnehmen. Mit dem Begriff „Kinder im Vorschulalter“ sind in der Forschungsarbeit Kinder gemeint, die das fünfte Lebensjahr begonnen und das sechste noch nicht beendet haben. 97,9% aller 5-jährigen Kinder in Deutschland besuchen eine Kindertageseinrichtung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Dies entspricht dem Vorschulalter. Im Gegensatz zu dieser recht hohen Quote der 5-jährigen in Kitas, beträgt die der 3-jährigen beispielsweise nur 87,5% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Um möglichst viele Kinder bei der Vermittlung von Bildungssprache zu erreichen, ist es sinnvoll, die Gruppe der 5-jährigen als Zielgruppe zu wählen. Dennoch ist auch 87,5% eine hohe Anzahl an Kindern. Von der

¹ Die Begriffe „Sprachtherapie“ und „SprachtherapeutIn“ werden in dieser Arbeit genutzt und beinhalten jegliche Form der Sprachheilarbeit wie zum Beispiel LogopädInnen, SprecherzieherInnen oder SprachheilpädagogInnen.

Vermittlung beziehungsweise dem Kennenlernen von Bildungssprache in der Kindertagesstätte profitieren demnach nicht nur die Vorschulkinder.

Wie auch Gogolin et al. (2011) berichten, war ein Ziel der Bildungsreformen in Deutschland in den letzten Jahren, einen gleichen Bildungsstand für alle Kinder zu erreichen. Sie heben auch hervor, dass vergleichende Studien, wie beispielsweise die PISA-Studie, gezeigt haben, dass dies aktuell nicht gewährleistet ist. Daraufhin sollte zunächst ermittelt werden, woran dies liegt, um im späteren Verlauf (basierend auf anknüpfenden Forschungen) eine Chancengleichheit schaffen zu können.

2.3 Fragestellung

Die Frage, die sich aufgrund der in den bisherigen Kapiteln beschriebenen Problematik stellt, ist, inwiefern bildungssprachliche Elemente bereits im Kindergartenalter vermittelt werden. Da das Kindergartenalter eine Zeitspanne von bis zu fünf Jahren beschreibt, wird sich die Fragestellung in dieser Forschungsarbeit auf Programme für Kinder im Vorschulalter beschränken. Hierbei soll der Fokus vor allem auf der Rolle der ErzieherInnen als „Vermittler“ sowie auf dem Inhalt der Vorschulprogramme liegen.

Die Hauptfrage lautet hierbei:

Inwiefern finden sich lexikalische bildungssprachliche Elemente in Vorschulprogrammen in Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen und welche Rolle spielen ErzieherInnen bei der Vermittlung von Bildungssprache?

Teilfragen, die zur Beantwortung dieser Hauptfrage führen, sind:

- I. Wie kann man nach aktuellem Forschungsstand den Begriff „Bildungssprache“ definieren?
- II. Welche Operatoren, die als lexikalische bildungssprachliche Aspekte gelten, finden sich in den vorliegenden Vorschulprogrammen der am Forschungsprojekt teilnehmenden Kindertagesstätten?
- III. Über welchen Wissensstand über Bildungssprache verfügen die in den teilnehmenden Kindertagesstätten arbeitenden ErzieherInnen?
- IV. Wie sehen die ErzieherInnen ihre Rolle als Vermittler für Bildungssprache in der Kindertagesstätte?
- V. In welchen Situationen wird Bildungssprache in der Kindertagesstätte vermittelt?

3. Methodik

3.1 Untersuchungsdesign

Die Forschungsarbeit fand unter zwei Annahmen statt:

- Bildungssprachliche Elemente sind noch kein ausreichend berücksichtigter Faktor in der Vorschulerziehung
- ErzieherInnen wissen wenig über Bildungssprache und deren Relevanz

Es galt, diese beiden Thesen zu überprüfen. Laut Mayer und van Hilten (2007) eignete sich hierfür ein quantitativer Forschungsansatz, da dieser meist theoriegeleitet und prädeterminiert ist. Dies bedeutet, dass erforscht wurde, „was vorher durch theoretische Überlegungen festgelegt wurde“ (Mayer & van Hilten, 2007, S. 54). Um diese Thesen möglichst objektiv zu überprüfen, eignete sich unter anderem die Verwendung von Fragebögen zur Datenerhebung.

Ziel der quantitativen Forschung ist es außerdem, kausale Beziehungen zwischen Phänomenen herzustellen (Raithel, 2008). Das zugrunde liegende Phänomen dieses Forschungsprojekts waren die Leistungsunterschiede von Kindern auf weiterführenden Schulen. Heppt, Dragon, Berendes, Stanat und Weinert (2012) haben bereits erforscht, dass ein Grund hierfür die mangelnde Beherrschung bildungssprachlicher Kompetenzen ist. Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass diese bildungssprachlichen Kompetenzen nicht in der Schule gelehrt werden, sondern in nicht-schulischem Kontext erlernt werden müssen (Feilke, 2012). Die Vermittlung dieser Kompetenzen müsste also im häuslichen Umfeld oder in der grundlegenden bildenden Instanz, der Kindertagesstätte, stattfinden.

Diese Forschungsarbeit bildet eine Grundlage, um das Phänomen der Vermittlung von Bildungssprache in Kindertagesstätten zu untersuchen.

Aufgrund der Tatsache, dass über die Vermittlung von Bildungssprache in Kindertagesstätten noch nicht viel bekannt ist, eignete sich ein deskriptives Forschungsdesign. Das Ziel dieses Forschungsdesigns war es, den Ist-Zustand möglichst detailliert zu beschreiben oder zu analysieren (Mayer, 2007). Es sollte herausgefunden werden, wie sich der Ist-Zustand der Vermittlung beziehungsweise das Wissen über Bildungssprache derzeit gestaltet. In dieser Forschungsarbeit gab es keine Variablen, die in direktem Zusammenhang miteinander stehen. Die erhobenen Daten wurden daher nicht anhand von Programmen wie beispielsweise SPSS analysiert (Field, 2009). Die Begriffe, die in der Fragestellung (vgl. Kapitel 2.3 „Fragestellung“, S. 12) vorkommen, können als Variablen betrachtet werden. Sie werden in Kapitel 3.2 „Operationalisierung“ (S. 14) messbar gemacht. In Kapitel 3.6 „Methodik“ wird beschrieben, wie die Daten verwertet und dargestellt werden (S. 13).

Da der Zeitraum der Forschungsarbeit begrenzt war, war es lediglich möglich, eine einmalige Messung beziehungsweise Datenerhebung durchzuführen. Es handelte sich daher um eine Querschnittstudie (Mayer & van Hilten, 2007). Die Forschungsarbeit beinhaltete sowohl quantitative als auch qualitative Anteile. Geschlossene Fragen im Fragebogen und die Analysen der schriftlichen Konzepte und der Tonaufnahmen bildeten den quantitativen Teil. Der qualitative Aspekt entstand durch die offenen Fragen im Fragebogen. Für die Antworten auf die offenen Fragen wurden Kategorien gebildet, die möglichst zählbar gemacht wurden, sodass auch diese eher quantitativ ausgewertet wurden.

Mithilfe einer Literaturstudie wurde der theoretische Hintergrund des Forschungsprojekts ausgearbeitet. In diesem Rahmen konnte bereits die erste Teilfrage beantwortet werden (vgl. Kapitel 2.2.1 „Definition Bildungssprache“, S. 7).

Die Arbeitsschritte der Forschungsarbeit werden in folgender Grafik vereinfacht dargestellt:

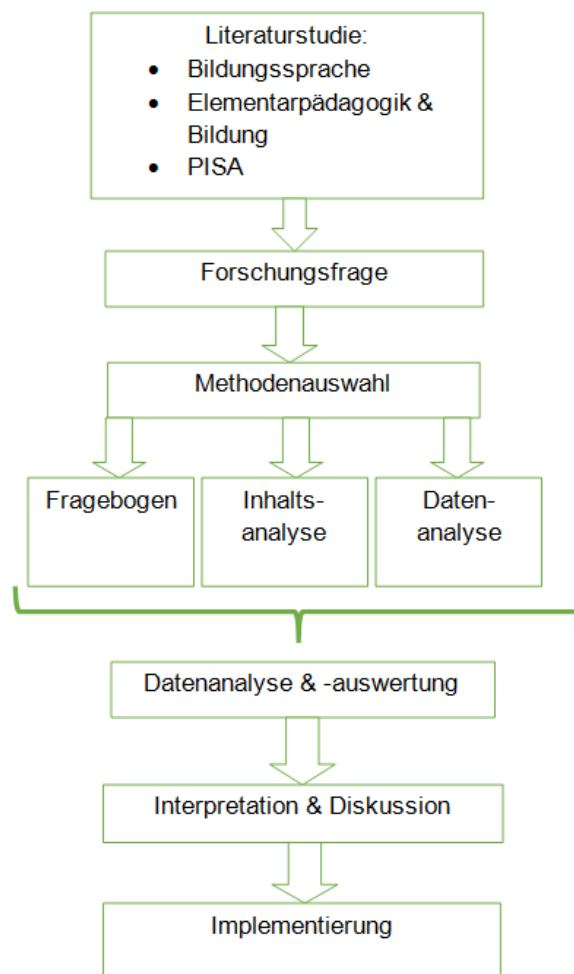


Abb. 3: Arbeitsschritte des Forschungsprojekts

3.2 Operationalisierung

Es war erforderlich, die in der Fragestellung auftauchenden Begriffe zu beschreiben, um sie möglichst messbar zu machen (Mayer & van Hilten, 2007). Diese Beschreibungen werden mit Literatur untermauert und schließlich erläutert, welche Bedeutung sie für die Forschungsarbeit haben.

Im Rahmen des Projekts sollte herausgefunden werden, inwiefern und in welchem Kontext Kinder bereits im Vorschulalter innerhalb der Kindertageseinrichtung Operatoren kennenlernen. Dabei wurden die Rolle der ErzieherInnen als Vermittler, die Art der genutzten Operatoren in den Vorschulprogrammen und die Häufigkeit des Vorkommnisses dieser erfasst.

Bildungssprache ist der Hauptbegriff in dieser Forschungsarbeit. Dazu gehören die lexikalischen bildungssprachlichen Elemente, ebenso wie die Operatoren. Beides sind Begriffe, die in der Fragestellung enthalten sind. Sie wurden in Kapitel 2.2.1 „Definition Bildungssprache (S. 7)“ detailliert beschrieben. Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass unter Bildungssprache ein spezifisches Vokabular verstanden wird, das Kinder benötigen, um sich Bildung anzueignen. Hierzu gehören unter anderem die Operatoren, die vor allem im schulischen Kontext dazu dienen, eine Handlung wie beispielsweise „vergleichen“, zu initiieren (Riebling, 2013). Wie Operatoren von Verben unterschieden werden können, wurde in Kapitel 2.2.1 „Definition Bildungssprache“ beschrieben (S. 7).

Die Begriffe Kindertagesstätte und Kindertageseinrichtung haben dieselbe Bedeutung. In der Forschungsarbeit wurde durchgängig der Begriff *Kindertagesstätte* verwendet und mit *KiTa* abgekürzt.

Der Ausdruck *Vorschulprogramme* wurde ebenfalls in der Fragestellung verwendet. Es gibt bestehende Programme, die mit Kindern im Vorschulalter durchgeführt werden können. So zum Beispiel „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert & Schneider, 2008). Hierbei geht es vor allem um die phonologische Bewusstheit, die mit den Kindern erarbeitet werden soll. Allgemein haben viele bestehende Vorschulprogramme das primäre Ziel, die Kinder auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten. Es wäre im Rahmen der Forschungsarbeit aufgrund des kurzen Zeitraums nicht möglich gewesen, alle Vorschulprogramme vollständig hinsichtlich der ausgewählten Kriterien zu evaluieren. Für das Forschungsprojekt wurde daher die schriftliche Dokumentation des Vorschulprogramms der jeweiligen KiTas analysiert. Es wurde angenommen, dass die Kinder im Vorschulalter sich mindestens einmal wöchentlich mit einer oder mehreren ErzieherInnen versammeln und ein bestimmtes Thema bearbeiten. Dies kann in Form von Arbeitsblättern, einer Gesprächsrunde oder verschiedenen Aktionen, wie zum Beispiel Ausflüge in die Natur, stattfinden. Aus diesem Grund ist im weiteren Verlauf mit *Vorschulprogramm* die schriftliche Dokumentation innerhalb der Kindertagesstätten, die am Forschungsprojekt teilnehmen, gemeint.

Die *Rolle der ErzieherInnen* in Bezug auf die Vermittlung von Bildungssprache wurde anhand der Inhaltsanalyse und der Fragebögen gemessen. Außerdem wurde anhand der Meinungsfrage im Fragebogen (vgl. Kapitel 7.3 „Fragebogen“, S. 51) die subjektive Einschätzung der ErzieherInnen bezüglich ihrer Rolle als Vermittler für Bildungssprache erfasst.

Die Quantität der *Vermittlung von Bildungssprache* wurde mit allen drei Messinstrumenten gemessen. Unter *Vermittlung* wurde jede Situation, in der ein/e ErzieherIn Bildungssprache verwendete, verstanden. Dies war unabhängig davon, ob er/sie sie erklärt. Durch das Zählen der Operatoren und die Einschätzung der ErzieherInnen wurde die Vermittlung von Bildungssprache gemessen. Die ErzieherInnen gaben eine subjektive Einschätzung darüber, wie oft sie Bildungssprache im Allgemeinen verwenden, an. Die akzidentale Dokumentenanalyse und die Inhaltsanalyse wurden dazu genutzt, um die Häufigkeit der verwendeten Operatoren zu messen. Über die Qualität der Vermittlung von Bildungssprache konnte eher wenig berichtet werden, da es das Forschungsdesign dieses Projektes nicht vorsah.

Anhand der Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse und der Inhaltsanalyse konnte außerdem mit den Ergebnissen des Fragebogens verglichen werden, ob die ErzieherInnen die Quantität der Vermittlung von Bildungssprache realistisch einschätzten.

Alles, was die ErzieherInnen auf die Frage nach ihrem Verständnis zum Begriff „Bildungssprache“ im Fragenbogen angaben, wurde als *Wissenstand der ErzieherInnen* gewertet.

3.3 Zielgruppe

Für das Forschungsprojekt wurden zwei Zielgruppen benötigt, die jedoch in unmittelbarem Zusammenhang miteinander stehen. Zum einen sind dies Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen. Die kontaktierten KiTas befanden sich in Reichweite des Zweitwohnsitzes der Forschungsaspirantinnen (Kranenburg). Außerdem gab es Anfragen an Einrichtungen, die im Umfeld des Erstwohnsitzes einer der beiden Forschungsaspirantinnen liegen (Oberhausen, Dinslaken).

Darüber hinaus wurden Kindertagesstätten kontaktiert, die den Forschungsaspirantinnen bereits aus Praktika bekannt sind (Duisburg).

Das einzige Selektionskriterium bestand darin, dass die teilnehmenden Kindertagesstätten ein Vorschulprogramm anbieten.

Zum anderen bilden die ErzieherInnen, die in den teilnehmenden Kindertagesstätten arbeiten, eine Zielgruppe. Diese wurden gebeten, den für die Forschungsarbeit erstellten Fragebogen auszufüllen. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung konnten nicht alle ErzieherInnen im deutschsprachigen Raum teilnehmen. Es handelte sich daher um eine Stichprobe. Dies bedeutet, dass lediglich ein Teil aller ErzieherInnen an der Untersuchung beteiligt war und es sich nicht um die Gesamtpopulation handelte (Hasselaar, 2015).

Der Fragebogen wurde lediglich an die ErzieherInnen ausgehändigt, die in den am Forschungsprojekt teilnehmenden Kindertagesstätten arbeiten. Es wurde darauf spekuliert, einen Zusammenhang zwischen dem Ergebnis der anderen beiden Interventionen (akzidentale Dokumentenanalyse, Inhaltsanalyse) und den Ergebnissen des Fragebogens erkennen zu können. Wenn beispielsweise viele ErzieherInnen angaben, nicht viel über Bildungssprache zu wissen, könnte sich dies darin widerspiegeln, dass auch in den Vorschulprogrammen nicht viel Bildungssprache verwendet wird.

3.4 Rekrutierung

Es wurden 22 Kindertagesstätten in Blomberg, Dinslaken, Duisburg, Kranenburg, Oberhausen und Xanten kontaktiert. Davon wurden 20 Kindertagesstätten Briefe zugeschickt, welche das Anschreiben und das Anmeldeformular enthielten. Das Anschreiben sowie die Anmeldung zur Teilnahme am Projekt befinden sich im Anhang des Projektplans (vgl. Kapitel 7.1 „Anschreiben an die Kindertagesstätten“ beziehungsweise 7.2 „Anmeldeformular Forschungsprojekt“, S. 49 & 50). Zwei Kindertagesstätten wurden via Internet kontaktiert.

Vier Wochen nach dem Versand der Briefe wurden die KiTas, die sich bisher nicht zurückgemeldet hatten, angerufen. In diesen Telefonaten wurde nachgefragt, ob ein Interesse an der Teilnahme am Forschungsprojekt besteht. Zwei KiTas konnten telefonisch nicht erreicht werden. Sieben KiTas sagten am Telefon ab, in den restlichen acht KiTas war zum Zeitpunkt des Telefonats die Leitung nicht anwesend. Drei dieser KiTas wollten sich telefonisch zurückmelden. Dies ist jedoch nicht geschehen.

Eine Kindertagesstätte hat sich per Mail für die Teilnahme am Projekt angemeldet. Zwei Kindertagesstätten haben per Mail abgesagt. In einem Telefonat stellte sich heraus, dass der Brief aufgrund einer Adressänderung der KiTa nicht angekommen ist. Die Leitung der KiTa äußerte jedoch ihr Interesse an dem Forschungsprojekt und es wurde abgesprochen, dass sie sich, nach Absprache mit dem Träger der KiTa, erneut melden würde. Leider konnte die KiTa nicht innerhalb des vorgegebenen zeitlichen Rahmens eine Entscheidung über die Teilnahme am Forschungsprojekt treffen.

Eine weitere Kindertagesstätte wurde aufgrund von persönlichen Beziehungen per Internet kontaktiert. In einem Telefonat meldete sich diese KiTa für das Forschungsprojekt an. Es nahmen demnach zwei Kindertagesstätten an dem Projekt teil.

3.5 Intervention

Für die Intervention wurden, wie in deskriptiven Studien üblich, „genaue Informationen über die Merkmale bestimmter Gruppen, Institutionen und Situationen oder über die Häufigkeit eines bestimmten Phänomens“ gesammelt (Mayer & van Hilten, 2007, S. 90).

Die Intervention, welche das Forschungsprojekt beinhaltete, gliederte sich in drei Teile. Zur Verdeutlichung dieser werden sie in einer Grafik dargestellt.

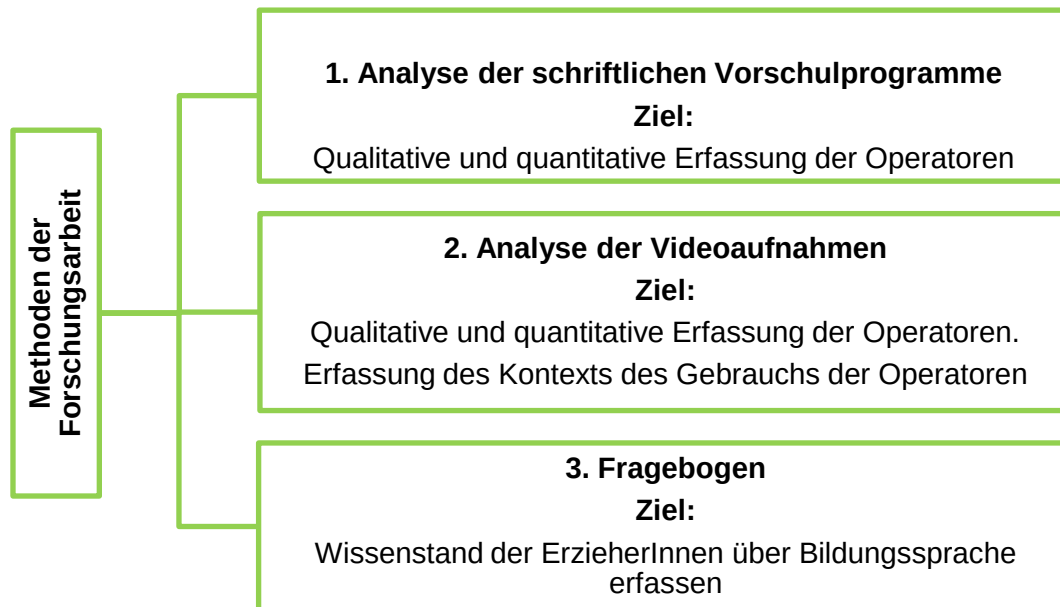


Abb. 4: Übersicht der drei Interventionsarten der Forschungsarbeit

Die Intervention bestand aus der Analyse der schriftlichen Dokumentation der Vorschulprogramme, der Analyse der zuvor gefertigten Tonaufnahmen und den Fragebögen. Die Analysen der schriftlichen Dokumentation und der Tonaufnahmen konnte zeitlich parallel verlaufen. Die Fragebögen wurden den ErzieherInnen erst nach Aufzeichnung der Sequenzen in den Vorschulgruppen ausgehändigt, um verfälschte Ergebnisse zu vermeiden.

Die schriftlichen Dokumentationen der Vorschulprogramme wurden anhand der Definition der Operatoren (vgl. Kapitel 2.2.1 „Definition der Bildungssprache“; 3.2 „Operationalisierung“) analysiert. Alle Operatoren, die in den jeweiligen Vorschulprogrammen enthalten waren, wurden aufgeschrieben, sodass sowohl die Art der Operatoren als auch deren Häufigkeit festgehalten wurden.

Ebenso wie die schriftlichen Dokumentationen der Vorschulprogramme wurden die Tonaufnahmen anhand der Definition der Operatoren analysiert. Die Aufnahmen wurden zuvor im Rahmen einer Sequenz eines Vorschulprogramms erstellt und dauern maximal 30 Minuten. Bei der Analyse der Aufnahmen wurde die Häufigkeit der vorkommenden Operatoren, deren Art und der Kontext erfasst und schriftlich festgehalten.

Die Fragebögen wurden allen ErzieherInnen, unabhängig davon, ob sie aktiv an den Vorschulprogrammen beteiligt sind, nach Erstellung der Tonaufnahme ausgehändigt. Sie wurden gebeten, den Fragebogen innerhalb der nächsten fünf Werktage auszufüllen, sodass die Forschungsaspirantinnen ihn nach dieser Zeit abholen konnten.

3.6 Messinstrumente

Die oben genannte Intervention wurde mithilfe drei verschiedener Messinstrumente durchgeführt. Die Analyse der schriftlichen Dokumentation der Vorschulprogramme erfolgte anhand einer *akzidentalen Dokumentenanalyse*, da die Vorschulprogramme Dokumente sind, „die unabhängig von der Untersuchung entstanden sind“ (Mayer & van Hilten, 2007, S.147). Da die Tonaufnahmen hingegen speziell für das Forschungsprojekt angefertigt wurden, war das Messinstrument der Auswertung der Aufzeichnungen in diesem Fall eine *Inhaltsanalyse* (Mayer & van Hilten, 2007). Das dritte Messinstrument, das zur Erhebung der Daten genutzt wurde, war der *Fragebogen*. Alle drei Messinstrumente, deren Funktion und Gütekriterien werden im Folgenden beschrieben.

3.6.1 Akzidentale Dokumentenanalyse

Da sich die Dokumentenanalyse auf die schriftlichen Konzepte der Vorschulprogramme bezog, handelte es sich um eine akzidentale Dokumentenanalyse. Akzidentale Dokumente sind nicht extra für die Forschung erstellt, sondern existieren bereits vorher (Mayer & van Hilten, 2007).

Dokumentenanalysen können laut Mayer und van Hilten (2007) sowohl qualitativ als auch quantitativ sein. Die Analyse in dieser Forschungsarbeit hat qualitative und quantitative Aspekte berücksichtigt. Da die auftretenden Operatoren gezählt wurden, war diese Art der Analyse quantitativ. Es wurde zudem analysiert, welche Operatoren in den Vorschulprogrammen enthalten waren. Dies stellte den qualitativen Anteil dar. Die quantitative Dokumentenanalyse akzidentaler Dokumente erfolgte schrittweise und strukturiert. Die einzelnen Schritte umfassten die Bestimmung der zu analysierenden Daten, die Analyseeinheit, die Analysedimension und die Analysekatoren.

Die einzelnen Schritte werden zur Verdeutlichung in folgender Grafik dargestellt:

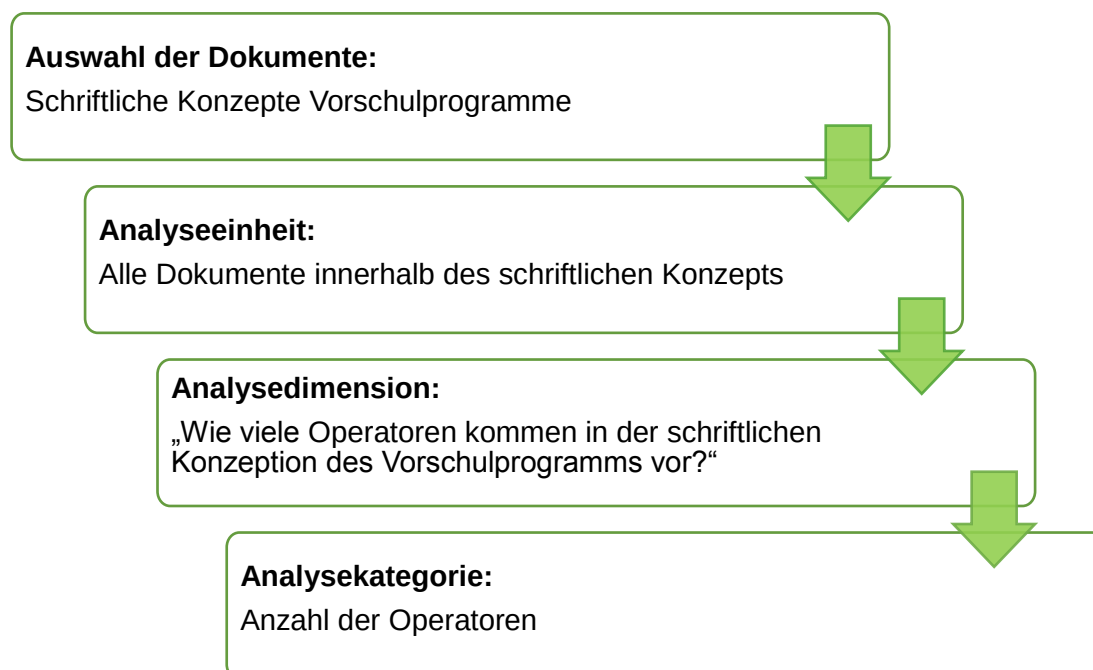


Abb. 5: Schritte zur quantitativen Auswertung akzidentaler Dokumente (nach Mayer, 2007)

Für die qualitative Auswertung der Daten wurden zuvor keine Analysedimensionen und -kategorien bestimmt, sondern „aus dem Material heraus entwickelt“ (Mayer & van Hilten, 2007, S. 149).

Für das Forschungsprojekt bedeutet dies, dass die Operatoren erst durch die Analyse des Materials kategorisiert und einem Kontext zugeordnet wurden. Alle Verben, die der Definition von Operatoren entsprachen, wurden aus den Arbeitsblättern, Aufgabenstellungen und anderen schriftlich vorliegenden Dokumentationen der Vorschulprogramme in den Kindertagesstätten aufgeschrieben. Es wurde zudem notiert, wie häufig und in welchem Kontext jeder Operator vorkam, sodass nach Durchsicht und Analyse der schriftlichen Dokumentationen eine Aufzählung aller vorkommenden Operatoren sowie die Häufigkeit und Kontext deren Vorkommnis entstand. Diese Aufzählung wurde tabellarisch festgehalten. Beispiele für eine solche Tabelle befinden sich in Kapitel 4 „Ergebnisse“ (S. 22).

Um eine hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten, wurde genau festgelegt, wie Operatoren definiert sind. Die Operatoren, die in den Vorschulkonzepten vorkamen, wurden von den Aspiranten unabhängig voneinander gezählt, um eine möglichst hohe Auswertungsobjektivität zu sichern. Da es keine Normwerte gibt, kann die Interpretationsobjektivität nicht gewährleistet werden (Bortz & Döring, 2006).

3.6.2 Inhaltsanalyse

Um zu analysieren, ob und welche Operatoren im Vorschulprogramm verwendet werden, wurde eine Tonaufnahme erstellt. Diese sollte ungefähr 30 Minuten dauern. Sie wurde in „mp3“-Format mit dem Aufnahmegerät *DR-07* von Tascam (Teac Professional, 2015) aufgenommen. Zusätzlich zu der Aufnahme mit dem Gerät hat eine der Aspirantinnen ihr Smartphone für eine Sprachaufnahme verwendet. Dies konnte im Fall eines Versagens des Geräts oder Unklarheiten bei der Aufnahme helfen, trotzdem eine auswertbare Aufzeichnung zu erhalten.

Laut Pudelko (o.J.) sind „Transkriptionen [...] die Voraussetzung jeglicher wissenschaftlichen Untersuchungen mündlicher Kommunikationsprozesse“ (S. 2). Daher wurde die Tonaufnahme für die Analyse zunächst transkribiert. Es sollten nicht nur die Situationen analysiert werden, in denen Operatoren verwendet wurden, sondern auch solche, in denen sie *hätten verwenden werden können*. Das Transkribieren ist eine „wissenschaftliche Arbeitstechnik empirischer Kommunikationsforschung“ (Redder, 2001, zit. in Dittmar, 2009, S. 52). Daher war es notwendig, die gesamte Tonaufnahme zu transkribieren und sie hinsichtlich der genannten beiden Kriterien auszuwerten. Die Inhaltsanalyse unterlag demselben Gütekriterium wie die Dokumentenanalyse – der *Durchführungsobjektivität*. Um dies zu gewährleisten, wurde für die Inhaltsanalyse dieselbe Definition der Operatoren verwendet und die Transkription dahingehend ausgewertet.

Für die Transkription eignet sich das Transliterationssystem der ‚orthografischen Umschrift‘. Dies entspricht auch den Transkriptionsregeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (2008), welche für die Transkription verwendet wurden (vgl. Kapitel 7.5 „Transkriptionsregeln“, S. 57). Es bedeutet, dass die transkribierten Wörter anschriftdeutsch angenähert werden. Der Vorteil hierbei ist eine einfache Lesbarkeit (Dittmar, 2009). Gläser-Zikuda (2011) führt dies als ‚wörtliche Transkription‘ an. Sie „bietet sich an, wenn in erster Linie die inhaltlich-thematische Ebene im Mittelpunkt der Analyse steht“ (Gläser-Zikuda, 2011, S. 111). Dies war in der Forschungsarbeit der Fall – das Vorkommen der Operatoren wurde analysiert und nicht etwa die Artikulation der Kinder.

Laut Mayring und Brunner (2009) eignen sich „für deskriptive Studien (...) inhaltsanalytische Zusammenfassungen, (...) aber auch inhaltsanalytische Strukturierungen“

(S. 671). In diesem Fall wurde sich für eine strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) entschieden.

Hierbei werden die Daten anhand eines Kategoriensystems mit Definitionen und Beispielen zusammengestellt (Gläser-Zikuda, 2011). Im vierten Kapitel „Ergebnisse“ (S. 22) werden Beispiele angeführt, die eine Kategorie am besten repräsentieren.

Wie bei der akzidentalen Dokumentenanalyse wurden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse in Tabellenform dokumentiert. Es wurde dieselbe Tabelle verwendet, um den jeweiligen Operator, seine Häufigkeit und den Kontext zu erfassen.

3.6.3 Fragebogen

Der Fragebogen wurde ausgedruckt an die ErzieherInnen ausgehändigt. Er bestand aus vier DIN A4-Seiten, welche mit Heftklammern aneinander geheftet wurden. Die Forschungsgruppe hat sich für aufgrund verschiedener Vorteile für diese Form entschieden. Zunächst gibt es mit einem ausgedruckten Fragebogen keinen großen logistischen Aufwand. Die ErzieherInnen können ihn beispielsweise während der Mittagspause mit in den Pausenraum nehmen und ihn dort ausfüllen. Es muss nicht darauf gewartet werden, dass ein Computer im Büro frei ist und/oder vor dem Ausfüllen gestartet werden muss. Es bestand die Gefahr, dass das Ausfüllen in der KiTa vergessen wird. Allerdings könnten sich die ErzieherInnen in dem Fall gegenseitig daran erinnern. Dadurch, dass die ausgefüllten Fragebögen persönlich abgeholt wurden und die Durchführungsdauer sehr gering ist, hätten bis dahin vergessene Fragebögen auch während der Abholung noch ausgefüllt werden können.

Laut Bortz und Döring (2006) kann die Rücklaufquote von Fragebögen bei 10-90% liegen. Zwicky und Hasselaar (2015) zu Folge liegt die Rücklaufquote von Fragebögen auf postalischem Wege bei bis zu 70%. Kallus (2010) rät, eine aussagekräftige Information zur Datenerhebung zu geben, um die Rücklaufquote zu erhöhen. Außerdem sei es hilfreich, „eine positive Überzeugung zur Relevanz der erfassten Merkmale“ zu äußern (S. 86). Dies wurde bei der Gestaltung des Deckblattes des Fragebogens berücksichtigt, indem ein Informationskasten erstellt wurde. In erster Linie galt der Informationskasten allerdings als Hinweis, dass die chronologische Reihenfolge eingehalten werden sollte. Dies war wichtig, da zunächst der Wissensstand der ErzieherInnen über Bildungssprache erfasst werden sollte. Erst später wurde eine kurze Definition über Bildungssprache gegeben, um anschließend spezifischere Fragen stellen zu können. Zusätzlich wurde dort vermerkt, dass die Daten anonym behandelt werden. Laut Bortz und Döring (2006) wird durch die Anonymität ein ehrliches Beantworten der Fragen gesichert.

Bei vielen Fragebögen ist es üblich, zu Beginn eine Sozialstatistik zu erheben. Für die Beantwortung der Forschungsfragen war dies nicht relevant. Es wurde allerdings danach gefragt, wie lange der/die ErzieherIn bereits im Beruf tätig ist. Dadurch hätten eventuell Vermutungen darüber angestellt werden können, ob die Dauer der Berufserfahrung einen Einfluss auf das Wissen der ErzieherInnen über Bildungssprache hat. So ist es beispielsweise möglich, dass ErzieherInnen, die die Ausbildung erst vor kurzer Zeit abgeschlossen haben, während dieser bereits etwas über Bildungssprache gelernt haben.

Der Fragebogen enthielt sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Geschlossene Fragen sind einfach zu beantworten, „weil sie sich auf einen konkreten Sachverhalt beziehen“ (Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlavin, 2010, S. 20). Es wurde darauf geachtet, dass sie keinen suggestiven Charakter haben. Laut Raithel (2008) dienen geschlossene Fragen der Hypothesenprüfung. Er betont gleichzeitig, dass die „gelegentliche Einstreuung offener Fragen (...) für den Befragten abwechslungsreich und interessant sein“ kann (S. 70).

Für die Forschungsarbeit eignete es sich also, eine Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen zu wählen. Der Fragebogen wurde mit einer Meinungsfrage abgeschlossen (vgl. Kapitel 7.3 „Fragebogen“, S. 51). Diese dient unter anderem zur Erfassung von persönlichen Einstellungen (Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010). Aus diesem Grund eignete sie sich besonders gut, um die Meinung der ErzieherInnen bezüglich Bildungssprache und deren Relevanz zu erfassen. Mit dieser Information konnte eine der Teilfragen der Forschungsarbeit beantwortet werden.

Für den Pretest wurde die ausgedruckte Rohfassung des Fragebogens von zwei Studentinnen des Studiengangs Logopädie kontrolliert. Anschließend wurde die Rohfassung von zwei Forschungsexpertinnen der HAN gelesen. Sie kontrollierten den Fragebogen bezüglich des Aufbaus, der Verständlichkeit der Fragen und der Suggestibilität. Dieser Vorgang diente der Sicherstellung eines Gütekriteriums – der *Augenscheinvalidität*. Hierbei wird ein Messinstrument danach beurteilt, ob es so aussieht, als würde es das messen, was es messen soll (Kallus, 2010).

Der Fragebogen wurde nach diesen beiden Kontrollmomenten überarbeitet und daraufhin zwei weiteren Studentinnen des Studiengangs Logopädie ausgehändigt. Er wurde „individuell und ohne Unterstützung Dritter beantwortet“ (Kallus, 2010, S. 86). Dies sei wichtig, um zu gewährleisten, dass der Befragte mithilfe der vorab gegebenen Informationen die Fragen eigenständig beantworten kann. Die Ergebnisse der ausgefüllten, überarbeiteten Version ergaben, dass die gewünschten Informationen ermittelt wurden. Dadurch ergab sich ein weiteres Gütekriterium, nämlich die *Validität*. Laut Diekmann (2005, zit. in Raithel, 2008, S. 47) sind „Objektivität und Reliabilität (...) nur notwendige Minimalanforderungen an ein Messinstrument, dagegen ist das Hauptziel die Konstruktion möglichst valider Instrumente“. Gleichzeitig erfüllte der Fragebogen auch die *Objektivität*. Hierbei gibt es Ergebnisunterschiede lediglich zwischen den Untersuchten, nicht zwischen den Untersuchenden (Kallus, 2010). Dies bedeutet, dass die Durchführung der Befragung, Auswertung der Daten sowie Interpretation unabhängig vom Untersucher ist. Zusammenfassend unterlag der Fragebogen dieser Forschungsarbeit den Gütekriterien *Objektivität* und *Validität* (*Augenscheinvalidität*).

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurden sieben verschiedene Kategorien gebildet:

- *Rahmenbedingungen,*
- *Wissen über Bildungssprache,*
- *Einschätzung des Sprachverständnis bei Kindern,*
- *Verwendung von Bildungssprache,*
- *Didaktik in Bezug auf Sprache,*
- *Qualifikation,*
- *Eigene Meinung in Bezug auf Bildungssprache*

Die meisten Fragen zielten darauf ab, einen groben ersten Eindruck davon zu bekommen, wie der Wissensstand der ErzieherInnen in Bezug auf Bildungssprache ist. Außerdem war der Fragebogen essentieller Teil der Forschungsarbeit, da auf der Grundlage der Ergebnisse unter anderem Teilfrage IV beantwortet werden konnte. Die tabellarische Kategorisierung befindet sich im Anhang (vgl. Kapitel 7.3 „Fragebogen“, S. 51). Dort wird ersichtlich, welche Frage zu welcher Kategorie gehört. Die Fragebögen aus der Masterarbeit „Die Sprachbewusstheit von schulischen Lehrkräften der naturwissenschaftlichen Fächer“ (Drumm, 2010) dienten teilweise für das Erstellen der Fragen als Inspiration.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Daten, die in den beiden teilnehmenden KiTas erhoben wurden, beschrieben und grafisch oder tabellarisch dargestellt. Die Forschungsgruppe hat zwölf Fragebögen ausgeteilt, neun davon wurden ausgefüllt. Alle neun enthalten verwertbare Ergebnisse. Dadurch liegt die Rücklaufquote des Fragebogens bei 75%.

4.1 Ergebnisse der KiTa Oberhausen

4.1.1 Probanden KiTa Oberhausen

Die erste an der Forschungsarbeit teilnehmende Probandengruppe war eine KiTa in Oberhausen. Dort arbeiten sieben Erzieherinnen, inklusive der Leiterin der KiTa. Ein Großteil der Erzieherinnen arbeitet in Teilzeit. Vier von ihnen haben den Fragebogen für diese Forschungsarbeit ausgefüllt. Eine der vier Fachkräfte trägt die Berufsbezeichnung „Kinderpflegerin“, sie steht jedoch in gleichem Maße wie die Erzieherinnen in Kontakt mit den Kindern und übernimmt die gleichen Aufgaben. Aus diesem Grund wird der von ihr ausgefüllte Fragebogen gleichwertig berücksichtigt.

Das Vorschulprogramm läuft unter der Bezeichnung „Maxi-Club“. An diesem Tag waren sechs Kinder anwesend, die daran teilgenommen haben.

4.1.2 Akzidentale Dokumentenanalyse KiTa Oberhausen

Die Forschungsgruppe war am 21. April zur Datenerhebung in der KiTa. Zunächst wurde mit der Leiterin der Ablauf besprochen. Hierbei wurde festgestellt, dass es in der KiTa keine schriftliche Dokumentation des Vorschulprogramms gibt. Somit gibt es keine Daten, die anhand der akzidentalen Dokumentenanalyse ausgewertet werden können.

4.1.3 Inhaltsanalyse KiTa Oberhausen

Die Leiterin der KiTa führte das Vorschulprogramm durch. Dieses dauerte ca. eine halbe Stunde, welche vollständig aufgezeichnet wurde (vgl. Kapitel 3.6.2 „Inhaltsanalyse“, S. 19). Thematischer Inhalt der Stunde war die Waldschule, die die Kinder am Vortag besucht hatten. Es handelte sich um eine Gesprächsrunde, bei der die Kinder und die Erzieherin gemeinsam auf dem Boden in einem Nebenraum der KiTa saßen. Die Aspirantinnen waren ebenfalls im Raum anwesend, um die Tonaufnahmen abzunehmen. Diese platzierten sich so, dass das Ablenkungsrisiko für die Kinder möglichst gering war. Das komplette Vorschulprogramm dieses Tages wurde aufgezeichnet.

Die Tonaufnahme wurde transkribiert, um die Inhaltsanalyse durchführen zu können. Trotz zwei Aufnahmegeräten sind nicht alle Gesprächsinhalte zu verstehen, daher kann bei der Transkription keine Vollständigkeit gewährleistet werden. Dies beeinflusst jedoch nicht das Forschungsergebnis, da die Unklarheiten nicht die Aussagen der Erzieherin betreffen, sondern lediglich in Momenten vorkamen, in denen die Kinder sehr leise und durcheinander sprachen. Wichtig ist vor allem, dass der Kontext der Situation und die Aussagen der Erzieherin nachvollzogen werden können. Hierbei wurden sowohl die Momente analysiert, in denen Bildungssprache (Operatoren) verwendet wurde, als auch solche, in denen Umgangssprache hätte verwendet werden können.

Es gab drei Situationen, in denen die Erzieherin einen Operator verwendet hat.

Aussage	Operator	Häufigkeit	Kontext der Verwendung
„Was heißt denn nisten? Wer kann das dem A. erklären? Der war ja nicht da.“	erklären	1x	Gesprächsrunde über Besuch in der Waldschule. Die Kinder sollen einem Kind, das nicht dabei war, etwas erzählen.
„Wir müssen jetzt nur noch mit dem A. besprechen, der nicht da war, denn sonst wird das langweilig, was er verpasst hat.“	besprechen	1x	Gesprächsrunde über Besuch in der Waldschule. Die Kinder sollen einem Kind, das nicht dabei war, etwas erzählen.
„Und erinnert euch dann an diese Tüte und an die Verpackung, an eine Regel.“	erinnern	1x	Kinder sollen die Verhaltensregeln im Wald wiedergeben.

Tab. 1: Operatoren in der KiTa Oberhausen

Der jeweilige Operator wurde, wie in obenstehender Tabelle dargestellt, jeweils einmal verwendet. Die Aufforderung „erinnert euch“ läutete die Vorstufe zur Wiedergabe der im Wald erlernten Regeln ein. „Erklären“ und „besprechen“ wurden für denselben Zweck genutzt – die Vorschulkinder sollten einem Kind, welches nicht mit in der Waldschule war, berichten, was sie gelernt haben.

Während der Analyse ist aufgefallen, dass zwar wenige Operatoren verwendet wurden, dafür aber einige andere Aspekte der Bildungssprache vorkamen. Diese werden in der Diskussion (vgl. Kapitel 5, S. 33) beschrieben.

4.1.4 Fragebogen KiTa Oberhausen

In der Oberhausener KiTa wurde der Fragebogen dieser Forschungsarbeit von vier Erzieherinnen ausgefüllt. Da es sich hierbei um eine recht geringe Zahl handelt, wird auf Ergebnisse in Form von Prozentangaben verzichtet und stattdessen mit ganzen Zahlen gearbeitet.

Erzieherin A1 und Erzieherin D1 arbeiten bereits mehr als zwanzig Jahre im erlernten Beruf. Erzieherin B1 und C1 arbeiten mehr als zehn Jahre als Erzieherin. Die Erzieherinnen A1, C1 und D1 betreuen eine Vorschulgruppe.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Fragebogens für die jeweilige Kategorie, nach der die Fragen erstellt wurden, beschrieben.

Rahmenbedingungen

Erzieherin A1 und B1 gaben an, dass nur bestimmte Erzieherinnen das Vorschulprogramm durchführen. Erzieherin A1 führte hierbei sowohl die jeweilige Gruppenleiterin als auch die Leiterin der KiTa an, Erzieherin B1 nannte die Gruppenleiterin als Verantwortliche für die Durchführung des Vorschulprogramms.

Die Erzieherinnen C1 und D1 wählten die andere Möglichkeit und sagten, dass alle Erzieherinnen in der KiTa das Vorschulprogramm durchführen.

Die Angaben über die verwendeten Materialien und Medien zur Vermittlung von Sprache werden in folgender Grafik dargestellt:

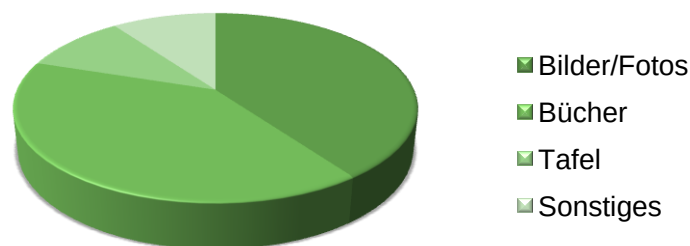


Abb. 6: Medien & Materialien zur Sprachförderung in der KiTa Oberhausen

Bei der Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ gab Erzieherin A an, dass sie „Materialien des täglichen Lebens, die man essen, riechen, anfassen und begreifen kann“ verwende (siehe CD, Ergebnisse Fragebogen Oberhausen, S. 1).

Wissen über Bildungssprache

Keine der Erzieherinnen antwortete auf die Frage, ob ihnen der Begriff „Bildungssprache“ etwas sage, mit „Ja“. Erzieherin A1 brach ihre Antwort auf die Frage, was sie sich unter dem Begriff vorstelle, ab („Unter Bildungssprache verstehe ich die Sprache, um“). Diese Antwort wird daher nicht ausgewertet. Erzieherin C versteht unter Bildungssprache, „dass Kinder einen angemessenen Wortschatz besitzen und diesen korrekt in Sätzen verwenden können“. Erzieherin D1 denkt, dass Bildungssprache „bestenfalls einen fachlichen, korrekten Sprachgebrauch“ bedeutet. Erzieherin B stellt sich vor, „dass man den Kindern mithilfe von Materialien, Bildern, Fotos usw. Sachen wie Fachwissen leichter vermittelt“. Alle Zitate beziehen sich auf die Ergebnisse des Fragebogens der KiTa Oberhausen (siehe CD) auf Seite 1.

Einschätzung des Sprachverständnis bei Kindern

Erzieherin A1 und B1 gaben auf die Frage, ob sie bei den Kindern Verständnisprobleme bei den Vorschulaufgaben beobachten, keine Antwort. Erzieherin C1 berichtet, dass es auf das Thema und dessen Komplexität ankomme. Dass die Kinder teilweise beim Verstehen der Aufgabenstellung Schwierigkeiten haben, schrieb Erzieherin D1.

Nachdem eine Definition von Bildungssprache gegeben wurde, wurde die Frage nach Verständnisproblemen erneut gestellt. Hierbei ging es vor allem darum, ob die Erzieherinnen Verständnisprobleme bezüglich Bildungssprache bei den Kindern erkennen können. Erzieherin C1 und D1 verwiesen dabei auf ihre Antwort auf Frage 5 (vgl. Kapitel 7.3 „Fragebogen“, S. 51). Erzieherin B1 beschrieb, dass die Kinder oft nicht genau zuhörten. Erzieherin A1 beobachtet Verständnisprobleme besonders dann, „schon sehr verschulte Dinge bearbeitet werden“ und diese nicht ans KiTa-Niveau angepasst werden.

Verwendung von Bildungssprache

Wie oft, denken Sie, verwenden Sie im KiTa-Alltag Bildungssprache?

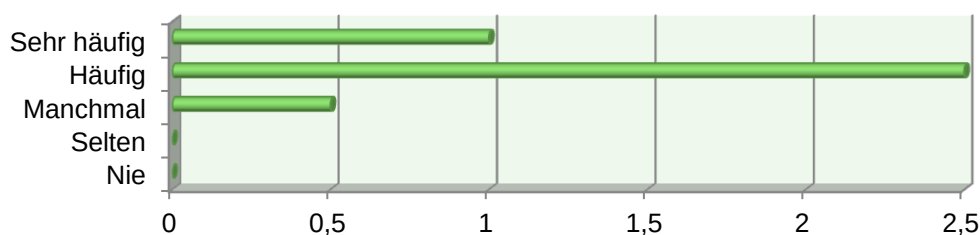


Abb. 7: Häufigkeit der Verwendung von Bildungssprache in der KiTa Oberhausen

Erzieherin A1 setzte zur Beantwortung dieser Frage ein Kreuz zwischen den Antwortmöglichkeiten „manchmal“ und „häufig“. Da diese nicht eindeutige Antwort aber gewertet werden sollte, wird dies im obigen Diagramm durch zwei halbe Punktwerte dargestellt.

Die folgende Grafik zeigt, in welchen Situationen die Erzieherinnen laut eigener Einschätzung Bildungssprache verwenden. Die Zahlen auf der x-Achse stehen für die jeweilige Anzahl der ErzieherInnen, die die verschiedenen Antwortmöglichkeiten gewählt haben.

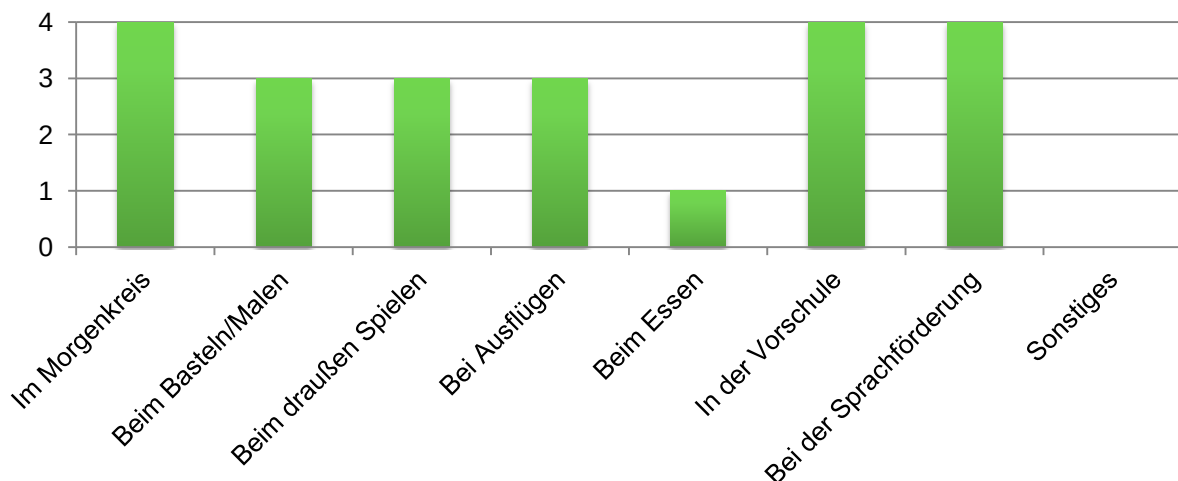


Abb. 8: Kontext der Verwendung von Bildungssprache in der KiTa Oberhausen

Didaktik in Bezug auf Sprache

In dieser Kategorie wurden die Erzieherinnen befragt, wie sie bei Verständnisproblemen seitens der Kinder vorgehen. Erzieherin A1 gab an, dass sie etwas anders formuliert und versucht, durch den Einsatz von Bewegung (z.B. Gesten) oder Bildern die Fragestellung deutlich zu machen. Erzieherin B1 führte den Versuch, „das Ganze genauer zu beschreiben oder zu vermitteln“ an, um die Verständnisprobleme zu beheben. Die Antwort von Erzieherin D1 ähnelt der von Erzieherin A1, indem sie sagte, dass sie versuche „durch bildhafte, leicht verständliche Formulierungen Sachzusammenhänge zu verdeutlichen“ (siehe CD, Ergebnisse Fragebogen Oberhausen, S. 2). Erzieherin C1 beschreibt zunächst allgemein ihr Vorgehen, um ein Thema abzuwickeln: „Themen werden in Kleingruppenarbeit und in mehreren Teilschritten erarbeitet. Wenn ich merke, dass ein Kind Verständnisprobleme hat, würde ich es ihm/ihr noch einmal wiedergeben (Einzelgespräch).“

Anschließend wurde gefragt, welches didaktische Vorgehen die Erzieherinnen verwenden, um Sprache zu vermitteln. Erzieherin A1 und C1 gaben eine ähnliche Antwort, indem sie sagten, die Kinder durch korrektes Wiederholen ihrer Äußerung zu verbessern. Zusätzlich gibt Erzieherin A1 an, zu versuchen, Sprache so anschaulich wie möglich zu vermitteln. Erzieherin C1 achtet darauf, in Spielsituationen in ganzen Sätzen zu sprechen. Das Ziel von Erzieherin B1 sei, den Kindern genug Vertrauen und Selbstbewusstsein zu vermitteln, sodass sie „positiv an die Sachen rangehen“ (siehe CD, Ergebnisse Fragebogen Oberhausen, S. 2f). Erzieherin D1 bemühe sich vor allem darum, ein gutes Sprachvorbild zu sein.

Qualifikation

Auf die Frage, ob sie bereits eine Weiterbildung in Bezug auf didaktische Fähigkeiten zur Sprachvermittlung besucht haben, antworteten Erzieherin A1 und B1 mit „Nein“. Erzieherin C1 und D1 antworteten mit „Ja“, nannten aber nicht, welche Weiterbildungen sie besucht haben.

Eigene Meinung über Bildungssprache

In der ersten Frage dieser Kategorie sollten die Erzieherinnen angeben, wer ihrer Meinung nach im Umfeld des Kindes für die Vermittlung von Bildungssprache in Frage kommt. Dies sollte nach absteigender Wichtigkeit geschehen. Alle Erzieherinnen gaben an, dass die Eltern bei der Vermittlung von Bildungssprache am wichtigsten sind. Bei den Erzieherinnen B1, C1 und D1 wurden die ErzieherInnen beziehungsweise die KiTa als am wenigsten wichtig eingestuft. Erzieherin A1, B1 und C1 gaben vier Personen an. Die Zahlen auf der x-Achse stehen für die von den Erzieherinnen angegebene Wichtigkeit der genannten Personen – vier ist dabei „am wichtigsten“, null „am wenigsten wichtig“. Da Erzieherin D1 lediglich drei Personen angab, gibt es nur drei darstellbare Personen.

Der Punkt „KiTa“ steht verallgemeinernd für die Angaben „Erzieher“ oder „Kindergarten“.

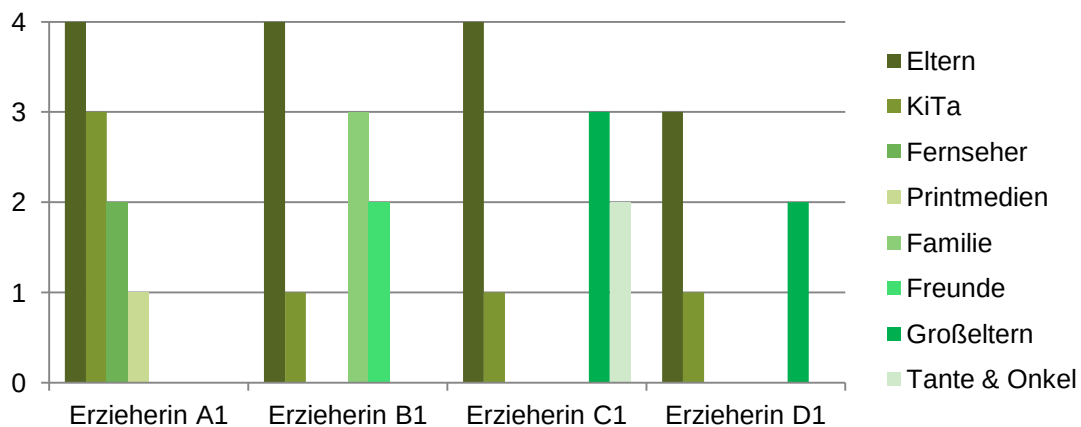


Abb. 9: Ranking Bildungssprache KiTa Oberhausen

Zuletzt wurde den Erzieherinnen die Frage gestellt, für wie wichtig sie das Erlernen von Bildungssprache im Kindergartenalter halten. Erzieherin B1 antwortete auf diese Frage mit „sehr wichtig“. Erzieherin A1 und C1 sehen einen Zusammenhang zwischen dem Erlernen von Bildungssprache und dem späteren Schul- beziehungsweise Berufsleben. So gibt Erzieherin A1 an, dass „spielerisches Erlernen der Bildungssprache den Schulstart und den weiteren Schulweg vereinfacht“ (siehe CD, Ergebnisse Fragebogen Oberhausen, S. 3). Erzieherin C1 findet, „dass es sehr wichtig ist für die Kinder, da sie es später leichter haben, zum Beispiel im Berufsleben. Zudem wird die Sprache sehr vernachlässigt und die Jugendsprache verändert sich von Jahr zu Jahr. In ganzen Sätzen wird nur noch selten gesprochen.“ Daher finde sie es wichtig, dass die Kinder richtig Deutsch lernen und dies in ganzen Sätzen sprechen können. Erzieherin D1 hält das Erlernen von Bildungssprache für äußerst wichtig, da sie denkt, dass zu Hause oftmals die Sprachvorbilder nicht gut genug sind.

4.2 Ergebnisse der KiTa Blomberg

4.2.1 Probanden KiTa Blomberg

Die zweite am Forschungsprojekt teilnehmende Probandengruppe war eine KiTa in Blomberg. Dort arbeiten vier Erzieherinnen, inklusive der Leiterin, und ein Erzieher in Vollzeit. Alle Erziehungsfachkräfte haben den Fragebogen ausgefüllt. Beim Austeilen des Fragebogens wurde zusätzlich zum Informationstext auf der ersten Seite noch einmal mündlich darauf verwiesen, dass es wichtig sei, die chronologische Reihenfolge beim Ausfüllen einzuhalten.

Das Vorschulprogramm läuft unter der Bezeichnung „Maxi-Treff“. An diesem Tag waren zehn Kinder anwesend, die daran teilgenommen haben.

Die Blomberger KiTa ist ein zertifizierter Bewegungskindergarten. In diesem Rahmen werden oft Ausflüge in den benachbarten Wald unternommen und das große Außengelände wird erkundet. Eine der Erzieherinnen berichtete, dass die Kinder eher selten am Tisch sitzen und Arbeitsblätter bearbeiten. Vielmehr wird Wert darauf gelegt, Sprache durch Spiel und Bewegung zu vermitteln. Alle Vorschulkinder sind in einer Gruppe. Es gibt keinen festen Termin in der Woche, an dem sich alle Vorschulkinder mit einer oder mehreren Erziehern treffen, um bestimmte Aufgaben zu bearbeiten. Für jedes Vorschulkind gibt es jedoch einen eigenen Ordner, in dem Arbeitsblätter gesammelt werden. In unregelmäßigen Abständen wird den Kindern angeboten, diese unter Aufsicht beziehungsweise mit Unterstützung der Erzieher zu erledigen.

4.2.2 Akzidentale Dokumentenanalyse KiTa Blomberg

Wie bereits in Punkt 4.2.1 „Probanden“ beschrieben, gibt es kein festes schriftliches Vorschulprogramm, das mit den Kindern durchgeführt wird. Es gibt jedoch eine Sammlung verschiedener Bücher und Hefte, aus denen Arbeitsblätter kopiert werden. Diese können die Kinder bearbeiten und in ihrem eigenen Ordner sammeln. Für die akzidentale Dokumentenanalyse wurden Operatoren sowohl aus den Vorlagebüchern als auch aus einem individuellen Ordner eines Kindes erfasst.

Als Vorlagen für die Arbeitsblätter lagen folgende Bücher/Hefte vor:

- „Mal- und Rätselblock für die Vorschule“,
- „Locker in die Grundschule – gezielte Förderung für den erfolgreichen Schulstart“,
- „LÜK – Buch für Schulanfänger (Übungen für Vorschule und 1. Klasse)“,
- „Neue Rätselgeschichten für Kindergarten und Vorschule“,
- „Knifflige Rätsel für Kids 2“,
- „Mein kunterbuntes Zahlenfeld“,
- „Mini LÜK Vorschultraining“,
- „Mein doppeldickes Vorschulbuch“,
- „Reise ins Zahlenland“

Die darin enthaltenen Operatoren werden zur Übersicht tabellarisch dargestellt:

Operator	Häufigkeit
Male aus	180x
Verbinde	62x
Kreise ein	41x
Male an	40x
Zähle	29x
Zeichne	29x
Schreibe	28x
Male	18x
Spure nach	18x
Male nach	17x
Schreibe nach	16x
Ordne zu	14x
Fahre nach	11x
Streiche durch	7x
Füge zusammen	6x
Zeichne ein	5x
Übertrage, Ordne, Nummeriere, Setze zusammen	Je 4x
Kreuze an, In eine Reihenfolge bringen, Vergleiche, Ersetze, Ergänze	Je 3x
Male auf, Finde heraus	Je 2x
Umkreise, Löse, Unterstreiche, Trage ein, Schneide aus, Male dazu	Je 1x

Tab. 2: Art & Häufigkeit der Operatoren in Dokumenten der KiTa Blomberg

Fast alle Operatoren kamen im Imperativ vor. Es gab nur wenige Ausnahmen, in denen sie in einer Frage mit Hilfsverbkonstruktion verwendet wurden (z.B. „Kannst du alle kleinen Schmetterlinge gelb anmalen?“). Zur Übersichtlichkeit werden die in dieser Form vorkommenden Operatoren jedoch auch im Imperativ aufgeführt.

Nur aus den Vorlagen wird nicht deutlich, welche der Operatoren tatsächlich verwendet werden. Daher wurde der Ordner eines Kindes ebenfalls hinsichtlich der Operatoren analysiert. Alle darin enthaltenen Arbeitsblätter wurden betrachtet. Die meisten davon stammen aus „Reise ins Zahlenland“. Die in diesem Ordner gefundenen Operatoren werden ebenfalls tabellarisch dargestellt:

Operator	Häufigkeit
Spure nach	7x
Male aus	6x
Male an, Male nach	Je 5x
Schreibe nach	3x
Fahre nach, Kreise ein, Verbinde, Finde heraus	Je 2x
Zähle, Schreibe, Löse, Kreuze an, Streiche durch	Je 1x

Tab. 3: Art & Häufigkeit der Operatoren im Ordner eines Kindes der KiTa Blomberg

4.2.3 Inhaltsanalyse KiTa Blomberg

In dieser Woche war „Erste Hilfe“ das Thema in der Vorschule. Zu Beginn der Woche war eine Rettungsassistentin in der KiTa, die den Kindern den Erste Hilfe-Kasten zeigte und dessen Inhalt demonstrierte. Am Tag der Datenerhebung in der KiTa war ein Rettungssanitäter der Johanniter mit einem Rettungswagen vor Ort, um ihn den Vorschulkindern zu zeigen. Dies war das Vorschulprogramm für diesen Tag. Ausschließlich die Einleitung der Erzieherin zum Thema wurde transkribiert und analysiert. Diese Einleitung dauerte lediglich zwei Minuten und 32 Sekunden und enthielt keine Operatoren.

Da das Ziel dieser Forschungsarbeit ist, zu ermitteln, in welchen Situationen Bildungssprache von den ErzieherInnen vermittelt wird, ist die vorliegende Vorschulsituation nicht für eine Inhaltsanalyse relevant. Die Forschungsgruppe konnte lediglich einen Termin in dieser KiTa wahrnehmen. Außerdem gab es an diesem Tag keine andere Vorschulsituation, die zur Analyse hätte gewählt werden können.

4.2.4 Fragebogen KiTa Blomberg

Ähnlich wie bei der Oberhausener KiTa liegt von dieser Probandengruppe nur eine geringe Anzahl ausgefüllter Fragebögen vor. Die Forschungsgruppe hat fünf auswertbare Fragebögen erhalten. Wie bei der Beschreibung der ersten Probandengruppe wird auch in diesem Kapitel mit ganzen Zahlenwerten gearbeitet.

In der Kindertagesstätte arbeiten vier Erzieherinnen und ein Erzieher. Um die Anonymität der Probanden zu gewährleisten, werden sie im Folgenden mit der geschlechtsneutralen Bezeichnung als „Erzieher“ betitelt.

Erzieher A2, C2 und E2 arbeiten bereits mehr als zwanzig Jahre als Erzieher, D2 mehr als zehn Jahre und B2 weniger als fünf Jahre. Die Erzieher A2, B2 und C2 betreuen keine Vorschulgruppe. D2 und E2 sind mit der Betreuung der Vorschulgruppe beauftragt.

Rahmenbedingungen

Alle Erzieher haben angegeben, dass nur zwei von ihnen für die Durchführung verantwortlich sind.

Daraufhin wurden die Erzieher gefragt, welche Medien und Materialien sie unterstützend zur Vermittlung von Sprache im KiTa-Alltag verwenden.

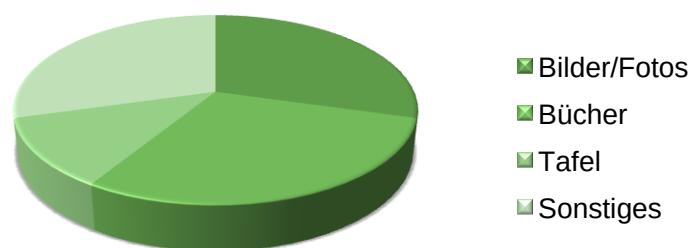


Abb. 10: Medien & Materialien zur Sprachförderung in der KiTa Blomberg

Unter dem Punkt „Sonstiges“ führte Erzieher B2 Fingerspiele, Lieder und Reime auf. D2 nannte Gegenstände und Handpuppen als unterstützendes Material. Erzieher A2 schrieb, dass Sprache in „allen Bereichen der KiTa“ stattfindet (siehe CD, Ergebnisse Fragebogen Blomberg, S. 2). Erzieher C2 gab als Beispiel einen Besuch bei der Polizei als sonstige unterstützende Vermittlungsmethode an. „Erleben, selber tun, begreifen“ antwortete Erzieher E2 auf die Frage.

Wissen über Bildungssprache

Erzieher A2, D2 und E2 haben bereits von dem Begriff „Bildungssprache“ gehört, B2 und C2 nicht. Als Antwort auf diese Frage gab A2 an, darunter einen „großen Wortschatz, Spiele, in der eine Wortschatzerweiterung stattfindet, Fachbegriffe einfließen (zu) lassen und Satzstellung“ zu verstehen. „Fachbegriffe erklären und im Rollenspiel aufnehmen, gute Satzbildung achten“ gehören für Erzieher A2 ebenfalls zur Bildungssprache.

D2 versteht unter Bildungssprache „die Form, in der Kinder ihr soziales und kognitives Wissen erlernen bzw. erfahren können“. Erzieher E2 beschreibt, dass sie von dem Begriff erst bei der Anfrage bezüglich des Forschungsprojekts gehört habe. Dieser Erzieher definiert Bildungssprache als „eine ‚gehobene‘ Sprache, teilweise mit Fachbegriffen und grammatikalischer Richtigkeit“.

Erzieher B2 kannte den Begriff „Bildungssprache“ nicht und stellt sich darunter vor, „dass die Kinder durch die Sprache Zusammenhänge erkennen lernen und die richtige Zusammensetzung von Wörtern und Sätzen“. Auch C2 war mit dem Begriff zuvor nicht vertraut und beschreibt die Vorstellung von Bildungssprache als Mittel, um Kindern Fachausdrücke und Fremdwörter beizubringen.

Einschätzung des Sprachverständnis bei Kindern

Erzieher A2, B2 und C2 beobachten keine Verständnisprobleme bei der Bewältigung von Aufgaben in der Vorschule. B2 und C2 begründeten dies damit, dass sie nicht für die Durchführung des Vorschulprogramms verantwortlich sind. Erzieher D2 beschrieb Verständnisprobleme „bei einigen Aufgabenstellungen“ damit, dass „einige Kinder Probleme (haben), die Aufgabe zu erfassen“ (siehe CD, Ergebnisse Fragebogen Blomberg, S. 2). Durch Umschreibung oder Erklärung mancher Begriffe löst Erzieher E2 Verständnisprobleme der Kinder und gibt als Beispiel „nachspuren“ an.

Nachdem die Definition für Bildungssprache im Fragebogen gegeben wurde, wurden die Erzieher befragt, ob sie Verständnisprobleme bei den Kindern beobachten, die mit Bildungssprache zusammenhängen. Erzieher D2 gab an, dies „selten“ wahrzunehmen. Auch E2 beschrieb, dass „die meisten Kinder im Vorschulalter“ die Aufgaben verstehen. Als Ausnahmen wurden Kinder mit Entwicklungsverzögerung und Migrationshintergrund aufgeführt. Erzieher A2 nannte lexikalische Begriffe, die von den Kindern nicht gespeichert werden können und bezog sich dabei auf Fachbegriffe. C2 sieht den Grund für Verständnisprobleme oftmals im Desinteresse der Kinder. Für Erzieherin B2 hingegen sind mehrere Dinge wie beispielsweise einzelne Arbeitsabläufe, die die Kinder tun sollen, die Ursache für Verständnisprobleme.

Verwendung von Bildungssprache

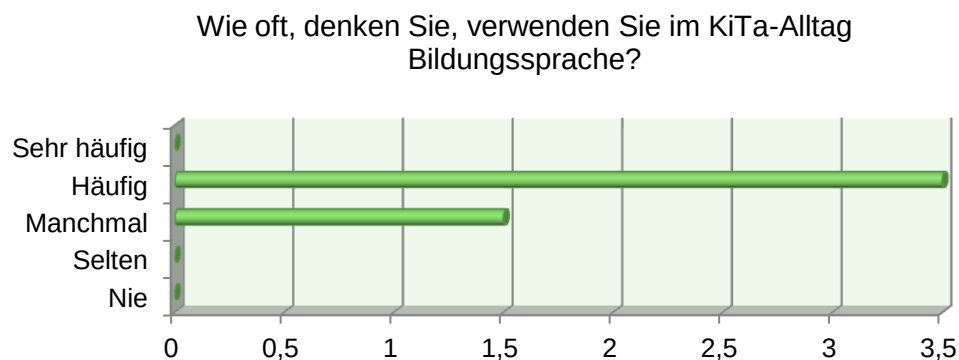


Abb. 11: Häufigkeit der Verwendung von Bildungssprache in der KiTa Blomberg

Erzieherin D2 kreuzte bei der Frage sowohl „manchmal“ als auch „häufig“ an. Diese beiden Antworten werden jeweils mit einem halben Punktwert in der obigen Grafik dargestellt.

Die folgende Grafik zeigt, in welchen Situationen die Erzieher laut eigener Einschätzung Bildungssprache verwenden. Die Zahlen auf der x-Achse stehen für die jeweilige Anzahl der ErzieherInnen, die die verschiedenen Antwortmöglichkeiten gewählt haben.

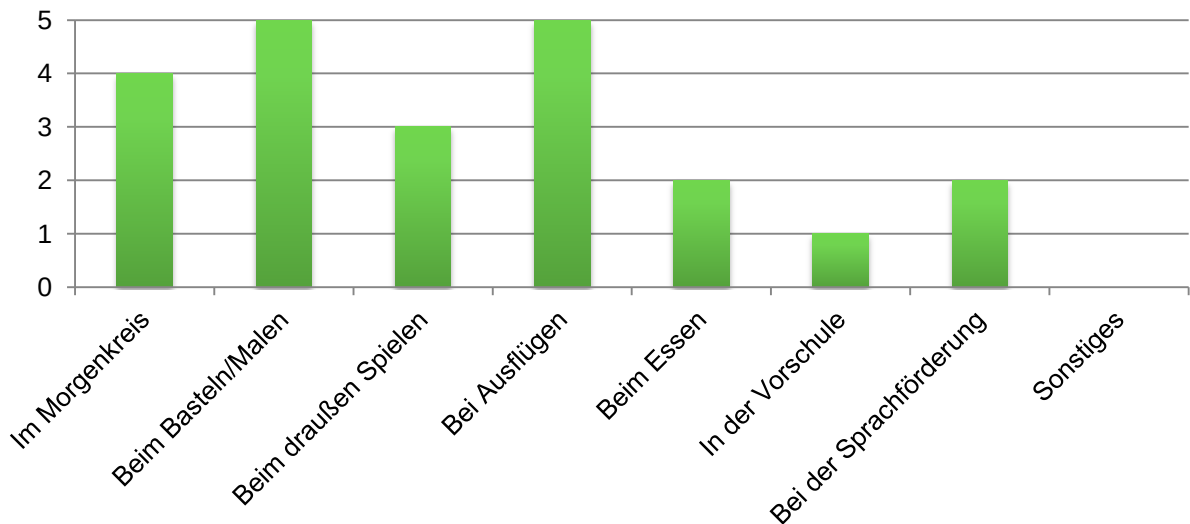


Abb. 12: Kontext der Verwendung von Bildungssprache in der KiTa Blomberg

Didaktik in Bezug auf Sprache

Auf die Frage, wie die Erzieher bei Verständnisproblemen der Kinder vorgehen, gaben alle an, es zunächst mit der Verwendung anderer Wörter oder Umschreibungen zu versuchen. Erzieher E2 beschrieb zusätzlich, Bilder oder Bücher zur Unterstützung zu verwenden sowie etwas durch „vormachen“ zu verdeutlichen.

Anschließend wurde gefragt, welches didaktische Vorgehen die Erzieher verwenden, um Sprache zu vermitteln. Erzieher A2, B2 und C2 antworteten hierauf, dass sie meist die Äußerung des Kindes korrekt wiederholen. Ergänzend dazu beschrieben B2 und C2, Fachausdrücke zu nennen und sie zu erklären.

Erzieher D2 gab an, Sprache vor allem durch Freude am Sprechen zu vermitteln und die Sprache beim Kind selbst anzuregen. Durch „aktives Zuhören und sprachliches Begleiten des (eigenen) Tuns“ vermittelt E2 Sprache.

Qualifikation

Erzieher A2, B2, D2 und E2 gaben an, noch keine Weiterbildung in Bezug auf didaktische Fähigkeiten zur Sprachvermittlung besucht zu haben. E2 merkte hierbei an, dass dies schon lange her sei. C2 besuchte eine Weiterbildung zur BISC-Sprachförderung.

Eigene Meinung über Bildungssprache

Erzieher A2 gab auf die Frage, welche Personen im Umfeld des Kindes für die Vermittlung von Bildungssprache in Frage kommen, „Umfeld“ an. Erzieher D2 und E2 antworteten mit „andere Personen“. Diese Antworten werden von der Forschungsgruppe als zu unspezifisch betrachtet und somit nicht gewertet. A2 nannte außerdem „Mutter“ und „Vater“ getrennt voneinander als in Frage kommende Personen. Dies wird zur Vereinfachung der grafischen Darstellung zur Kategorie „Eltern“ zusammengefasst. Erzieher C2 führte als erste in Frage kommende Personen „Eltern, Geschwister“ an. Auch diese Antwort wird zur vereinfachten Darstellung der Grafik zum Punkt „Familie“ gezählt.

Der Punkt „KiTa“ steht verallgemeinernd für die Angaben „Erzieher“ oder „Kindergarten“. Die Zahlen auf der x-Achse stehen für die von den Erzieherinnen angegebene Wichtigkeit der genannten Personen – vier ist dabei „am wichtigsten“, null „am wenigsten wichtig“.

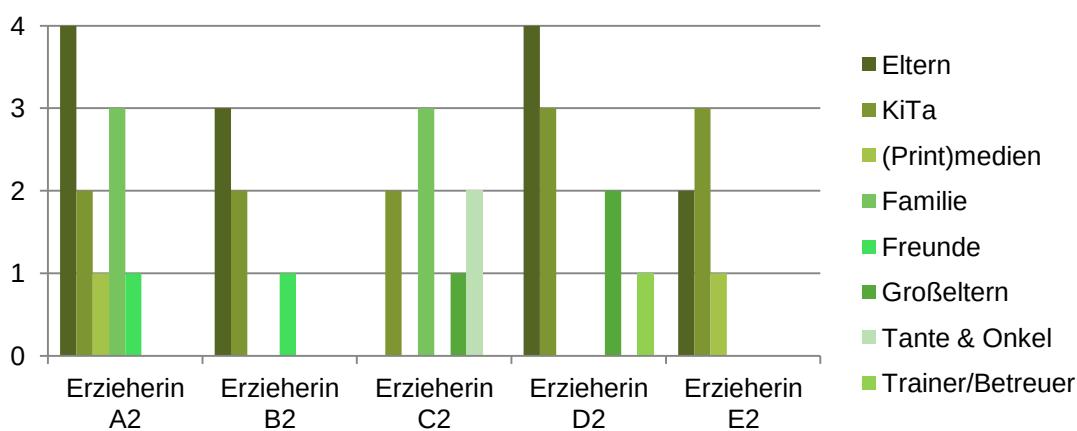


Abb. 13: Ranking Bildungssprache KiTa Blomberg

Abschließend wurden die Erzieher dazu befragt, für wie wichtig sie das Erlernen von Bildungssprache für Kinder im Kindergartenalter halten. Erzieher A2 und C2 erachteten es als „sehr wichtig“, wobei A2 die Aussage noch dadurch ergänzte, dass es notwendig sei, „um die Kinder bestmöglichst auf die Schule vorzubereiten“. Auch B2 hält das Erlernen von Bildungssprache für „sehr wichtig“ und gab als Grund dafür an, dass „sie von Anfang an das richtige Verständnis von Sprache haben und die Sprache richtig erlernen“ (siehe CD, Ergebnisse Fragebogen Blomberg, S. 4). Erzieher D2 antwortete darauf, Bildungssprache eher für ein „untergeordnetes Ziel“ zu halten. „Die Sprachfreude aufzugreifen und anzuregen, stehen im Gruppenalltag im Vordergrund“ laut D2.

„Dass es für die Kinder in der Schule wichtig ist, Arbeitsaufträge zu verstehen, um diese umsetzen zu können“ sagte Erzieherin E2. „Allerdings steht für uns das Erlernen der Sprache durch Lieder, Verse, Bewegung, also mit viel Spaß im Vordergrund“, fügte E2 hinzu.

Alle in den beiden KiTas erhobenen Ergebnisse werden im fünften Kapitel „Diskussion“ (S. 33) zur Beantwortung der Forschungsfragen genutzt. Sie werden für die einzelnen Teilfragen interpretiert. Teilweise werden die Ergebnisse miteinander verglichen und schließlich zur Beantwortung und Diskussion der Hauptfrage verwendet.

5. Diskussion

5.1 Beantwortung der Teilfragen

Teilfrage II: Welche Operatoren, die als lexikalische bildungssprachliche Aspekte gelten, finden sich in den vorliegenden Vorschulprogrammen der am Forschungsprojekt teilnehmenden Kindertagesstätten?

Um diese Teilfrage zu beantworten, wurden die akzidentale Dokumentenanalyse und die Inhaltsanalyse verwendet. Bei der akzidentalen Dokumentenanalyse wurden die schriftlichen Dokumentationen für das Vorschulprogramm ausgewertet. In der Oberhausener KiTa gab es keine schriftliche Dokumentation, dafür aber ein Treffen der Vorschulkinder mit der Erzieherin. Von diesem wurde eine Tonaufnahme erstellt, welche transkribiert und hinsichtlich der Operatoren ausgewertet wurde.

Es wurden drei verschiedene Operatoren gefunden, die jeweils ein Mal verwendet wurden. Dabei handelt es sich um „erklären“, „besprechen“ und „erinnern“.

Für das Vorschulprogramm der KiTa in Blomberg liegen lediglich Ergebnisse in schriftlicher Form vor. Hierbei gibt es zum einen die Sammlung von Kopiervorlagen, die für die Vorschule genutzt werden und zum anderen den individuellen Vorschulordner eines Kindes. Zur Vereinfachung des Ausdrucks wird das erste Dokument im Folgenden als „Vorlagensammlung“ bezeichnet. Der Ordner des Kindes wird „Vorschulmappe“ genannt. Die Ergebnisse der beiden Dokumente werden im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst und anschließend interpretiert.

Insgesamt enthielt die Vorlagensammlung 33 verschiedene Operatoren (vgl. Kapitel 4.2.2 „Akzidentale Dokumentenanalyse KiTa Blomberg“, S. 27). Hierbei waren die am häufigsten vorkommenden Operatoren „Male aus“ (180 mal), „Verbinde“ (62 mal), „Kreise ein“ (41 mal) und „Male an“ (40 mal). Die Operatoren, die hingegen wenig vorkamen, waren „Kreuze an“, „in eine Reihenfolge bringen“, „Vergleiche“, „Ersetze“ und „Ergänze“. Diese wurden jeweils drei Mal verwendet. Die lediglich zwei Mal genutzten Operatoren waren „Male auf“ und „Finde heraus“. Nur ein Mal wurden „Umkreise“, „Löse“, „Unterstreiche“, „Trage ein“, „Schneide aus“ und „Male aus“ genutzt.

Die in der Vorschulmappe am häufigsten genutzten Operatoren waren „Spure nach“ (sieben Mal) und „Male aus“ (sechs Mal). Zu den am wenigsten genutzten gehören „Fahre nach“, „Kreise ein“, „Verbinde“ und „Finde heraus“. Diese wurden zwei Mal genutzt. Lediglich ein Mal genutzt wurden die Operatoren „Zähle“, „Schreibe“, „Löse“, „Kreuze an“ und „Streiche durch“.

Der Operator „Spure nach“, der in der Vorschulmappe am häufigsten vorkam (sieben Mal), kam in den Vorlagen insgesamt 18 Mal vor. Die Verwendungshäufigkeit in den beiden vorliegenden Dokumenten unterliegt hier einer recht großen Diskrepanz. In der Vorschulmappe wird der Operator „Male aus“ am zweithäufigsten genutzt (sechs Mal). In der Vorlagensammlung wird er mit Abstand am häufigsten genutzt (180 Mal). Hierbei besteht also eine wesentlich geringere Diskrepanz bei der Verwendung.

In den Dokumenten kamen verschiedene Operatoren vor, die die Arbeitsanweisung enthielten, etwas zu malen. Diese wurden mit unterschiedlichen Präpositionen und Adverbien verwendet: „male aus“, „male an“, „male“, „male nach“, „male auf“ und „male dazu“. Präpositionen und Adverbien werden laut Riebling (2013) zur Kategorie „gehobene“ Allgemeinsprache gezählt. Diese stellt einen Unterpunkt der lexikalischen Merkmale dar. Die beschriebenen Operatoren sind also eine Kombination zweier unterschiedlicher Komponenten der Bildungssprache. Teilweise gibt es nur minimale Unterschiede zwischen den Operatoren (z.B. „male auf“ vs. „male aus“), die aber einen großen Unterschied in der Bedeutung ausmachen können. Vor allem bei ausschließlicher mündlicher Verwendung,

können hierbei schnell Fehler unterlaufen, wenn ein Kind beispielsweise nicht sicher auditiv differenzieren kann. Generell ist es aber wichtig, dass Kinder sicher bei Arbeitsaufträgen unterscheiden können. Mit dem Auftrag, lediglich zu „malen“ können vermutlich viele Kinder etwas anfangen. Wenn jedoch eine/s der Präpositionen oder Adverbien hinzukommt, kann deren Bedeutung essenziell für die Ausführung der Aufgabe sein. Hierbei wird deutlich, dass nicht nur das Verständnis der Operatoren wichtig ist, sondern auch das der Wörter, die in Kombination mit den Operatoren auftreten können.

Die verschiedenen „malen“-Operatoren werden von der Forschungsgruppe als primär KiTa-relevant erachtet. Operatoren wie „spure nach“ oder „fahre nach“ sind sowohl für die Vorschule als auch für die erste Klasse nötig. Hierbei lernen die Kinder das Schreiben der Zahlen und Buchstaben, indem sie die vorgegebenen Linien vervielfältigen. Alle anderen Operatoren, die in den Dokumenten gefunden wurden, werden von der Forschungsgruppe aufgrund der studierten Literatur eher einem schulischen Kontext zugeordnet (vgl. Kapitel 4.2.2 „akzidentale Dokumentenanalyse KiTa Blomberg“, S. 27). Einige der Vorlagen sind sowohl für Vor- als auch Grundschulkinder geeignet. Auch dies macht deutlich, dass sich bei den sprachlichen Aspekten nicht klar zwischen den Anforderungen in der Grundschule und im Kindergarten unterscheiden lässt. In diesen Vorlagen vorkommende Operatoren waren beispielsweise „kreise ein“, „verbinde“, „übertrage“ und „ordne zu“.

Die in den Analysen erhobenen Operatoren zeigen also, dass Bildungssprache bereits in der Vorschule vorkommt. Die vorangegangene Diskussion zur Beantwortung dieser Teilfrage stellt eine kritische Auseinandersetzung bezüglich der Verwendung und der Häufigkeit der Operatoren im Vorschulprogramm der teilnehmenden KiTas dar. Die Tabellen, die letztendlich zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dienen, befinden sich im Kapitel „Ergebnisse“ (vgl. 4.1.3 „Inhaltsanalyse“, S. 25 & 4.2.2 „akzidentale Dokumentenanalyse“, S. 30).

Teilfrage III: Über welchen Wissensstand über Bildungssprache verfügen die in den teilnehmenden Kindertagesstätten arbeitenden ErzieherInnen?

Die dritte Teilfrage kann anhand der vierten Frage im Fragebogen beantwortet werden. Hierbei wurden die ErzieherInnen gefragt, ob ihnen der Begriff „Bildungssprache“ etwas sagt. Konnten die ErzieherInnen etwas mit dem Begriff anfangen, wurden sie darum gebeten, zu beschreiben, was sie darunter verstehen. Dies war bei drei ErzieherInnen der Fall (A2, D2 und E2). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ErzieherInnen unter Bildungssprache verstehen, dass

- Fachbegriffe benutzt und erklärt werden,
- Grammatik beachtet wird,
- es die Form ist, in der Kinder kognitives und soziales Wissen erlernen.

Auch wenn diese Umschreibungen eher unspezifisch sind, können sie im weitesten Sinne als richtig gewertet werden. So ist die Verwendung und das Erlernen von Fachbegriffen eine Unterkategorie der lexikalischen Merkmale der Bildungssprache. Die Beachtung grammatischer Regeln sollte selbstverständlich auch im normalen („Alltags-“)Sprachgebrauch stattfinden. Sie bildet jedoch auch eine Kategorie der grammatischen Merkmale der Bildungssprache. Beispielsweise Heppt, Dragon, Berendes, Stanat und Weinert (2012) beschreiben, dass sich die grammatischen Merkmale vor allem durch lange Haupt- und Nebensätze auszeichnen. Die Verwendung solcher langen Sätze sowie von Fachbegriffen findet sich auch in der Inhaltsanalyse der KiTa Oberhausen: „Wenn die dann einen Nistkasten ausgepolstert haben, dann legen die ihre Eier drin und dann brüten die und das haben wir gestern gesehen“ (siehe CD, Transkript KiTa Oberhausen, Z.82f).

An dieser Stelle gibt es Nebensatzkonstruktionen und es werden die Fachbegriffe „Nistkasten“, „auspolstern“ und „brüten“ verwendet.

Dass Bildungssprache die Form ist, in der Kinder kognitives und soziales Wissen erlernen, trifft ebenfalls zu. Die Forschungsgruppe interpretiert aus dem Wort „kognitiv“ in dem Fall, dass damit beispielsweise sachliches oder intellektuelles Wissen gemeint ist. Zur Bestätigung der Aussage des/der ErzieherIn kann eine Definition von Habermas (1977, zit. in Gogolin, 2013, S. 11) angeführt werden, in der er sagte, dass „Bildungssprache dasjenige sprachliche Register [sei], mit dessen Hilfe man sich in der Schulbildung Wissen verschaffen kann“.

Zusammenfassend zu diesem Teil lässt sich sagen, dass das Verständnis dieser ErzieherInnen in Bezug auf den Begriff „Bildungssprache“ als annähernd korrekt bewertet werden kann. Bei der Konstruktion des Fragebogens wurde darauf spekuliert, dass die Dauer der Berufserfahrung ein Einflussfaktor auf das Wissen über Bildungssprache darstellen könnte. Zwei der ErzieherInnen, die den Begriff „Bildungssprache“ kannten, üben den Beruf des/der ErzieherIn bereits seit mehr als zwanzig Jahren aus. Die dritte Person gab an, über mehr als zehn Jahre Berufserfahrung zu verfügen. Da es sich insgesamt um eine geringe Stichprobengröße handelt, lässt sich keine verallgemeinerbare Aussage darüber treffen, ob wirklich ein Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufserfahrung und dem Wissen über Bildungssprache besteht.

Sechs ErzieherInnen gaben an, den Begriff „Bildungssprache“ noch nicht gehört zu haben. Sie wurden darum gebeten, zu beschreiben, was sie sich unter dem Begriff vorstellen. Erzieherin B1 gab an, unter Bildungssprache zu verstehen, „dass man den Kindern mithilfe von Bildern/Materialien/Fotos usw. Sachen wie Fachwissen leichter vermittelt“. Diese Antwort beinhaltet eher die Beschreibung der Form, in der Bildungssprache vermittelt werden könnte. Es handelt sich dabei vor allem um verschiedene Arten des

didaktischen Vorgehens und weniger um eine Beschreibung dessen, was Bildungssprache beinhaltet oder welche sprachlichen Aspekte dabei eine Rolle spielen.

ErzieherIn B2 versteht unter Bildungssprache, „dass die Kinder durch Sprache Zusammenhänge kennenlernen und die richtige Zusammensetzung von Sätzen und Wörtern“. Eine ähnliche Antwort gab Erzieherin C1, indem sie angab, bei dem Begriff „Bildungssprache“ daran zu denken, „dass Kinder einen angemessenen Wortschatz besitzen und diesen korrekt in Sätzen verwenden können“.

Diese beiden Antworten sind sehr global formuliert. Beispielsweise „die richtige Zusammensetzung von Sätzen und Wörtern“ sollte im Idealfall ein normaler Bestandteil der kindlichen Sprachentwicklung sein (Kannengieser, 2012). Diese Fähigkeit spielt zwar eine Rolle bei der Bildungssprache, definiert sie jedoch nicht. Auch ein „angemessener Wortschatz“ und diesen korrekt in Sätzen verwenden zu können, ist Teil der physiologischen Sprachentwicklung eines Kindes (Sieg Müller, 2011).

Schlussfolgernd aus den Antworten von ErzieherIn B1, B2 und C1 lässt sich sagen, dass sie Bildungssprache nicht kennen. Auch deren Vorstellung, was Bildungssprache ist, ist zu unkonkret. Sie beschreibt eher die normalsprachlichen Fähigkeiten von Kindern und ist daher nicht zutreffend.

ErzieherIn C2 und D1 hingegen nähern sich mit ihren Antworten inhaltlich eher der Definition von Bildungssprache. Sie bezogen sich dabei auf die Verwendung von Fachbegriffen. Bereits zu Anfang der Beantwortung der dritten Teilfrage wurde beschrieben, dass Fachsprache eine Kategorie der lexikalischen Merkmale ist. Die ErzieherInnen liegen mit ihren Antworten demnach nicht falsch, jedoch sind sie zu global formuliert, als dass sie als korrekt bewertet werden könnten.

Insgesamt lässt sich aus diesen Ergebnissen das Resumé ziehen, dass ErzieherInnen, wenn überhaupt, bisher nur Teilaspekte der Bildungssprache bekannt sind. Daraus ergibt sich, dass der Wissensstand von ErzieherInnen über Bildungssprache definitiv einem Bedarf der Erweiterung unterliegt.

Teilfrage IV: Wie sehen die ErzieherInnen ihre Rolle als Vermittler für Bildungssprache in der Kindertagesstätte?

Diese Teilfrage wird mithilfe der Antworten auf die Fragen sieben und acht (nach Definition Bildungssprache) des Fragebogens beantwortet. Die ErzieherInnen gaben die Personen an, die ihrer Meinung nach für die Vermittlung von Bildungssprache wichtig sind. In den Antworten der darauffolgenden Frage beschrieben die ErzieherInnen die Relevanz der Vermittlung von Bildungssprache innerhalb der KiTa.

Acht von neun ErzieherInnen erachten die Vermittlung von Bildungssprache in der KiTa als wichtig. Drei von ihnen sehen einen Zusammenhang zwischen der Vermittlung von Bildungssprache und schulischem Erfolg. Lediglich ein/e ErzieherIn sieht die Vermittlung von Bildungssprache innerhalb der Kindertagesstätte als untergeordnet.

Vergleicht man diese Angaben der ErzieherInnen mit den Ergebnissen der Frage nach den mit der Vermittlung von Bildungssprache beauftragten Personen, erkennt man eine Diskrepanz. Zwar erachten acht ErzieherInnen die Vermittlung von Bildungssprache innerhalb der Kita als wichtig, jedoch gibt nur ein/e ErzieherIn die KiTa beziehungsweise die ErzieherInnen als wichtigste Person zur Vermittlung von Bildungssprache an.

Die übrigen Acht sehen die Eltern als wichtigste Personen zur Vermittlung von Bildungssprache an. Als zweitwichtigste Instanz hierfür erachten vier der ErzieherInnen die Kita. Zwei ErzieherInnen gaben die KiTa als am wenigsten wichtig für die Vermittlung von Bildungssprache an.

Es ist fraglich, wie diese große Diskrepanz entsteht. Geht man davon aus, dass die Antworten auf die Frage nach der Relevanz der Vermittlung von Bildungssprache innerhalb der KiTa durch „soziale Erwünschtheit“ beeinflusst wurden, müssen diese kritisch betrachtet werden.

Ihre Rolle als Vermittler von Bildungssprache ist daher schwer zu beschreiben. Auch wenn ein Großteil der befragten ErzieherInnen (89 %) die Vermittlung von Bildungssprache innerhalb der KiTa als sehr wichtig erachtet, sehen diese sich selber nicht primär als zuständige Person dafür. Die Forschungsgruppe sieht einen möglichen Grund darin, dass die ErzieherInnen sich mit dieser zusätzlichen Aufgabe überfordert fühlen würden. Hierzu kann unter anderem der zu niedrige Betreuungsschlüssel (vgl. Kapitel 2.1.2 „Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung“, S. 3) angeführt werden. Auch die Tatsache, dass die teilnehmenden ErzieherInnen keine gesonderte Fortbildung zur Sprachvermittlung im Allgemeinen besucht hat, könnte ein Grund für das Gefühl der Unzuständigkeit sein.

Teilfrage V: In welchen Situationen wird Bildungssprache in der Kindertagesstätte vermittelt?

Diese Teilfrage kann unter anderem anhand der Antworten auf Frage zwei (nach der Definition von Bildungssprache) beantwortet werden. Bei dieser Frage hat die Forschungsgruppe Antwortmöglichkeiten vorgegeben, bei denen die ErzieherInnen ihre Einschätzung über Situationen, in denen sie Bildungssprache verwenden, angeben konnten. Die Beantwortung der Teilfrage erfolgt also lediglich aufgrund der subjektiven Einschätzung der ErzieherInnen. Die einzige Situation, die von der Forschungsgruppe überprüft wurde, ist das Vorschulprogramm. Um eine objektive Antwort zu geben, hätten die vorgegebenen Situationen mit einem anderen oder zusätzlichen Messinstrument (z.B. Beobachtung) überprüft werden müssen.

Es gab bei dieser Frage keine Antwortmöglichkeit, die von allen ErzieherInnen angekreuzt wurde. Sieben von neun ErzieherInnen gaben an, Bildungssprache im Morgenkreis, beim Basteln und/oder Malen sowie bei Ausflügen zu verwenden. Um eine Aussage darüber treffen zu können, ob wirklich die meisten ErzieherInnen in diesen drei Situationen Bildungssprache verwenden, wäre ein anderes Messinstrument nötig gewesen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die ErzieherInnen ehrlich geantwortet haben und deren subjektive Einschätzung nun als Grundlage für die Beantwortung der fünften Teilfrage dienen kann.

Ein Widerspruch findet sich bei der Beantwortung der Frage bei einer Erzieherin aus Oberhausen: sie verneinte vorab die Frage, ob sie eine Vorschulgruppe betreue, gab jedoch bei Frage zwei an, Bildungssprache in der Vorschule zu verwenden. Diese Antwort wird daher nicht gewertet. Dadurch ergibt sich, dass insgesamt vier ErzieherInnen angaben, in der Vorschule Bildungssprache zu verwenden.

Sechs ErzieherInnen betreuen eine Vorschulgruppe. Dadurch, dass vier von ihnen angaben, Bildungssprache zu verwenden, lässt sich sagen, dass zwei Drittel der ErzieherInnen Bildungssprache in der Vorschule gebrauchen.

Diese Angaben können durch den Einsatz der akzidentalen Dokumentenanalyse und der Inhaltsanalyse bestätigt werden. Dies ist die einzige Situation, die anhand dieser objektiven Messinstrumente beurteilt werden kann.

Insgesamt gaben sechs ErzieherInnen an, bei der Sprachförderung Bildungssprache zu verwenden. Eine von ihnen schrieb dazu, dass sie dies „alltagsintegriert“ tue. Es ist gesetzlich festgelegt, dass Sprachförderung alltagsintegriert beziehungsweise –orientiert sein sollte (MFKJKS, 2014). Daher wird davon ausgegangen, dass alle ErzieherInnen Sprache nach diesem Prinzip vermitteln.

Sechs ErzieherInnen gaben an, Bildungssprache beim draußen Spielen zu gebrauchen. Hierbei stellt sich die Frage, was die ErzieherInnen an dieser Stelle unter „Bildungssprache“ verstehen. Bei dem Vorschulprogramm in Oberhausen waren viele naturwissenschaftliche Fachbegriffe enthalten. Diese gehören zwar auch zur Bildungssprache, es ist jedoch fraglich, ob die ErzieherInnen dabei nur Fachbegriffe verwenden oder auch andere Aspekte der Bildungssprache.

Drei der ErzieherInnen kreuzten an, dass sie beim Essen Bildungssprache gebrauchen. In dieser Situation wird also von den wenigsten ErzieherInnen Bildungssprache verwendet. Es gibt auch hier leider keine Informationen darüber, in welchem Kontext dies geschieht oder was die ErzieherInnen unter dem Begriff Bildungssprache in dieser Situation verstehen.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die meisten ErzieherInnen angaben, Bildungssprache im Morgenkreis, beim Basteln und/oder Malen und bei Ausflügen zu verwenden.

5.2 Fazit

5.2.1 Beantwortung der Hauptfrage

Hauptfrage: Inwiefern finden sich lexikalische bildungssprachliche Elemente in Vorschulprogrammen in Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen und welche Rolle spielen ErzieherInnen bei der Vermittlung von Bildungssprache?

Die Teilfragen wurden erstellt, damit die Hauptfrage dieser Forschungsarbeit beantwortet werden kann. Die Fragestellung richtet sich darauf aus, eine für Nordrhein-Westfalen gesamtgültige Aussage treffen zu können. Laut Field (2009) können erst ab einer Stichprobengröße von $n=30$ allgemeingültige Aussagen getroffen werden. Die Beantwortung der Hauptfrage erfolgt daher exemplarisch anhand der Ergebnisse der KiTas in Blomberg und Oberhausen.

Die akzidentale Dokumentenanalyse sowie die Inhaltsanalyse ergaben, dass Bildungssprache in beiden KiTas vorkommt. Dies ist sowohl im schriftlichen Teil des Vorschulprogramms als auch in der praktischen Durchführung der Fall. Die akzidentale Dokumentenanalyse beschränkte sich bei der Erhebung bildungssprachlicher Elemente lediglich auf die Operatoren. Hierbei wurden 33 verschiedene Operatoren gefunden. Die Inhaltsanalyse ergab eine Verwendung von drei Operatoren. Beim Vorschultreffen in Oberhausen wurden jedoch noch über die Operatoren hinaus weitere lexikalische bildungssprachliche Merkmale gefunden. Dabei handelte es sich vor allem um naturwissenschaftliche Fachbegriffe wie „Nistkasten“, „Sauerstoff“ und „brüten“. Laut Riebling (2013) gehört die Verwendung von Fachbegriffen und Fachsprache zur Kategorie der lexikalischen Merkmale in der Bildungssprache.

Neben Fachbegriffen wurden außerdem Komposita, Präpositionen, Konjunktionen und Nominalisierungen gefunden. Diese zählen zur „gehobenen“ Allgemeinsprache, welche den dritten Unterpunkt der lexikalischen Merkmale der Bildungssprache ausmacht (Riebling, 2013).

Diese Vorschulsituation behandelte eine thematische Wiederholung des Besuchs der Waldschule mit den Vorschulkindern. Es war eine eher offene Gesprächsrunde, in der die Kinder Gelerntes mündlich wiedergeben sollten. Wäre diese Situation eher schulischer Natur gewesen, wären vermutlich auch noch weitere Operatoren verwendet worden.

Zusammenfassend lässt sich hierzu sagen, dass in den vorliegenden Vorschulprogrammen Elemente aus allen drei Kategorien der lexikalischen Merkmale in der Bildungssprache gefunden wurden.

Die meisten ErzieherInnen gaben an, die Vermittlung von Bildungssprache in der KiTa als wichtig zu erachten. Die Datenerhebung ergab auch, dass die ErzieherInnen, die mit der Durchführung des Vorschulprogramms beauftragt sind, teilweise Bildungssprache verwenden. Allerdings gab lediglich eine/r ErzieherIn an, die Kindertagesstätte als wichtigste Instanz für die Vermittlung von Bildungssprache im Kindergartenalter anzusehen. Alle anderen ErzieherInnen nannten vor allem die Eltern als primär in Frage kommende Personen für die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen.

Die Schlussfolgerung, die sich hieraus ergibt, ist, dass schon viele ErzieherInnen Bildungssprache verwenden. Sie stufen die Priorität der Vermittlung von Bildungssprache im Kindergartenalter jedoch als eher gering ein. Aufgrund des im Kapitel „Theoretischer Hintergrund“ beschriebenen Sachverhalts, dass Bildungssprache bereits beim Eintritt in die Grundschule erwartet wird, ist diese Einstellung als problematisch einzustufen. Die Forschungsgruppe sieht das Erlernen von Bildungssprache in der KiTa als einen wichtigen Faktor, um eine Chancenungleichheit in Bezug auf den Bildungserfolg zu vermeiden.

5.2.2 Potenzielle Situationen für die Verwendung von Bildungssprache

Für die zweite Forschungsfrage wurden die im Vorschulprogramm enthaltenen Operatoren erhoben. Bei der Inhaltsanalyse des Vorschultreffens in der KiTa in Oberhausen wurden nur wenige Operatoren gefunden. Es gab hierbei jedoch verschiedene Situationen, in denen Operatoren hätten verwendet werden können. Die Einschätzung dieser Situationen erfolgt von der Forschungsgruppe auf subjektiver Basis. Die Situationen werden im Folgenden beispielhaft dargestellt und Möglichkeiten für die Verwendung genannt. Die *alternativen Operatoren* werden durch kursive Schrift gekennzeichnet.

Zu Beginn der Vorschulsituation bat die Erzieherin die Kinder darum, dem Kind, das nicht mit in der Waldschule war, zu berichten, was dort passiert ist („Was können wir denn dem A. von dem Ausflug gestern erzählen? Was war denn da? Was habt ihr noch behalten?“, siehe CD, Transkript KiTa Oberhausen, Z. 32f). An dieser Stelle hätte die Erzieherin die Kinder beispielsweise dazu auffordern können, zu *beschreiben*, was sie dort erlebt und gelernt haben.

Nachdem die ersten Erlebnisse zusammengefasst wurden, fragte die Erzieherin die Kinder, was sie noch gesehen haben (siehe CD, Transkript KiTa Oberhausen, Z. 86). Auch an dieser Stelle hätte sie den Kindern die Anweisung geben können, das Gesehene zu *beschreiben*.

Im späteren Verlauf wurde der Unterschied zwischen Hasen und Kaninchen besprochen. Die Kinder zählten verschiedene Merkmale auf. Die Erzieherin fragte daraufhin, „wo nochmal der Unterschied“ sei (siehe CD, Transkript KiTa Oberhausen, Z. 126). Hierbei hätte *unterscheiden* verwendet werden können – beispielsweise in der Imperativform („Unterscheidet zwischen Hasen und Kaninchen!“) oder als gemeinsame Aufforderung („Wir müssen zwischen Hasen und Kaninchen unterscheiden.“).

Gegen Ende der Vorschulsituation wollte die Erzieherin den Grund für die Aussage eines der Kinder erfahren. Hierbei fragte sie lediglich „Weil...?“ (siehe CD, Transkript KiTa Oberhausen, Z. 361). Diese Stelle hätte sich gut für die Verwendung des Operators *begründen* geeignet (z.B. „Kannst du das begründen?“).

Da es sich bei diesem Vorschulprogramm um eine offene Gesprächsrunde handelte, hätten in erster Linie Operatoren verwendet werden können, deren Ausführung verbal gelöst werden kann (z.B. *beschreiben*, *erklären*, *begründen*). Stattdessen wurden die Kinder eher anhand von offenen Fragen dazu aufgefordert, von ihren Erlebnissen in der Waldschule zu berichten.

5.3 Relevanz für die Praxis

Die Relevanz der Vermittlung von Bildungssprache in der KiTa wurde bereits im Kapitel 2.2 „Bildungssprache“ (S. 7) ausführlich beschrieben. Um bildungssprachliche Kompetenzen bereits innerhalb der Kindertagesstätte zu vermitteln, ist es nötig, dass die ErzieherInnen über diese Thematik informiert sind. Die Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass ein Großteil der befragten ErzieherInnen den Begriff „Bildungssprache“ nicht kannte. Die ErzieherInnen gaben jedoch an, die Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen im Kontext der Kindertagesstätte als sehr wichtig zu erachten. Dementsprechend ist es wichtig, ErzieherInnen über bildungssprachliche Elemente zu informieren und ihnen Ratschläge zur Vermittlung von Bildungssprache innerhalb des KiTa-Alltags zu geben.

Ein Ratgeber für ErzieherInnen bildet die Implementierung des Forschungsprojekts. Dieser Ratgeber, der anhand der Literaturstudie und Forschungsergebnisse geschrieben wurde, beinhaltet daher neben allgemeinen Informationen über Bildungssprache und deren Relevanz auch Tipps zur Vermittlung dieser. Des Weiteren werden im Ratgeber Spielideen vorgestellt, die speziell für die spielerische Vermittlung von Operatoren ausgelegt sind.

Die dafür gewählten Operatoren sind „ankreuzen“, „ausschneiden“, „durchstreichen“, „einkreisen“, „unterstreichen“ und „verbinden“. Die Forschungsgruppe erachtet diese Operatoren als besonders schulrelevant und hat sich aus diesem Grund für sie entschieden.

Ein Forschungsergebnis ist außerdem, dass ErzieherInnen zur Vermittlung von Sprache in der KiTa Lieder und Reime verwenden. Um auch die Vermittlung von Bildungssprache anhand dieser Medien zu ermöglichen, wurden für den Ratgeber Merksätze verfasst, die das Kennenlernen der Operatoren erleichtern.

Der Ratgeber richtet sich primär an ErzieherInnen in Kindertagesstätten. Andere Disziplinen, wie zum Beispiel SprachtherapeutInnen, ErgotherapeutInnen oder LehrerInnen, werden jedoch auch angesprochen. Die Forschungsgruppe betrachtet die Inhalte des Ratgebers als ebenfalls relevant für diese Berufsgruppen. Wie bereits im Kapitel 2.2 „Bildungssprache“ (S. 7) beschrieben, wird Bildungssprache auch im Kontext von Therapien verwendet. Ein richtiger Umgang mit bildungssprachlichen Merkmalen kann sich positiv auf die Therapiesituationen auswirken, da hierdurch Missverständnisse verhindert werden können.

5.4 Kritische Reflexion

An dieser Stelle werden das inhaltliche sowie methodische Vorgehen des Forschungsprojektes reflektiert, um die Stärken und Schwächen herauszustellen.

Forschungsdesign und Messinstrumente

Die Wahl des deskriptiven Forschungsdesigns hat sich für das Projekt gut bewährt. Vor allem der Einsatz des Fragebogens konnte maßgeblich dazu beitragen, die Forschungsfragen zu beantworten.

Die Nummerierung der Fragen im Fragebogen begann nach der Definition zur Bildungssprache wieder bei 1. Dies gestaltete sich bei der Beschreibung der Ergebnisse als schwierig, da immer auch ergänzt werden musste, ob es sich um eine Frage vor oder nach der Definition handelte. Sinnvoll hierbei wäre demnach eine fortlaufende Nummerierung der Fragen gewesen. Alternativ hätte auch eine Nummerierung wie „1a“ und „1b“ gewählt werden können, um zwischen den Fragen zu unterscheiden.

Durch das ausgewogene Verhältnis zwischen offenen und geschlossenen Fragen ergab sich eine Auswertung, die einem zeitökonomischen Arbeitsaufwand unterlag. Die Ergebnisse ließen sich gut grafisch darstellen.

In welchen Situationen Bildungssprache in der KiTa vermittelt wird, konnte fast ausschließlich über die subjektive Einschätzung der ErzieherInnen ermittelt werden. Dass Bildungssprache in der KiTa vermittelt wird, konnte lediglich in Bezug auf die Vorschule anhand der akzidentalen Dokumentanalyse sowie der Inhaltsanalyse objektiv beurteilt werden. Um eine objektive Aussage über weitere KiTa-Situationen treffen zu können, hätten die Forschungsaspirantinnen hospitieren und weitere Tonaufnahmen erstellen müssen. Von den jeweiligen Tonaufnahmen hätten zusätzliche Transkriptionen angefertigt werden müssen. Dies hätte, je nach Anzahl der teilnehmenden KiTas und Umfang der Tonaufnahmen die zeitliche Kapazität der Forschungsgruppe überstiegen.

Aufgrund einiger Antworten mancher ErzieherInnen ist die Forschungsgruppe zu dem Schluss gekommen, dass eine größere Probandengruppe für den Pretest sinnvoll gewesen wäre, um sinnverfehlende Antworten zu vermeiden. Da die Forschungsgruppe auch Kontakt zu fertig ausgebildeten ErzieherInnen beziehungsweise ErzieherInnen in Ausbildung hat, hätten diese mit in die Pretest-Gruppe aufgenommen werden können.

Ein/e ErzieherIn zählte Fingerspiele und Reime bei der Frage, welche Medien und Materialien zur Vermittlung von Sprache genutzt werden, auf.

Diese Antwort beschreibt eher Möglichkeiten des didaktischen Vorgehens zur Sprachvermittlung. Allerdings waren in gewisser Weise durch die Antwortauswahl bereits Beispiele zur Antwortart gegeben, sodass es nicht möglich gewesen wäre, die Frage noch deutlicher zu machen. Die genannte Antwort ist demnach eher als Messfehler zu werten.

Die Forschungsgruppe hat sich außerdem im Verlauf des Projektes dazu entschieden, einen allgemeingültigen Ratgeber zu erstellen. Die Frage nach genutztem Material zur Sprachvermittlung wäre also nicht unbedingt notwendig gewesen. Sie wäre nützlich gewesen, wenn von der Forschungsgruppe ein individuell auf die teilnehmenden KiTas abgestimmter Ratgeber erstellt worden wäre. In diesem Rahmen hätten Tipps zur Verbesserung der Materialnutzung gegeben werden können. So konnte jedoch erhoben werden, welches Material zur Vermittlung von Sprache genutzt wird, um einen allgemeinen Überblick zu erhalten.

Als besonders hilfreich erachtet die Forschungsgruppe die Kombination der letzten beiden Fragen im Fragebogen (vgl. Kapitel 7.3, S. 51). Dadurch konnte analysiert werden, dass ErzieherInnen das Erlernen von Bildungssprache im Kindergartenalter zwar für wichtig halten, sich selbst jedoch in eher niedriger Priorität als in Frage kommende Personen für die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen einstufen.

Der Einsatz der anderen beiden Messinstrumente (Dokumenten- und Inhaltsanalyse) hat sich positiv bewährt. Sie eigneten sich gut zur Analyse der erhobenen Daten, sodass alle Forschungsfragen beantwortet werden konnten.

Probandengruppe

Die KiTas, die am Forschungsprojekt teilnahmen, befinden sich in Oberhausen und Blomberg. Vorab wurde das Selektionskriterium festgelegt, dass die Vorschulprogramme in KiTas in NRW evaluiert werden. Es wäre eventuell ein geringerer logistischer Aufwand gewesen, wenn die Forschungsgruppe sich auf KiTas im Kreis Kleve oder Wesel festgelegt hätte. Diese liegen im näheren Umkreis der HAN und wären somit besser erreichbar gewesen. Dank der Mobilität durch gute Verbindungen mit öffentlichen Verkehrsmitteln nach Oberhausen sowie der Möglichkeit, ein Auto zu leihen, waren die Wege nach Oberhausen und nach Blomberg gut zu meistern.

5.5 Ausblick und Empfehlung für weitere Forschung

Es besteht noch weiterer Forschungsbedarf in Bezug auf die Vermittlung von Bildungssprache innerhalb der Kindertagesstätte. Um allgemeingültige Aussagen treffen zu können wird empfohlen, die Befragung der ErzieherInnen auszuweiten indem zum Beispiel alle Kindertagesstätten in Nordrhein Westfalen oder in ganz Deutschland angeschrieben werden. Des Weiteren wäre es interessant herauszufinden, in welchen Situationen Bildungssprache im KiTa-Alltag verwendet beziehungsweise vermittelt wird. Bisher konnten darüber nur Aussagen basierend auf den subjektiven Einschätzungen der befragten ErzieherInnen getroffen werden. Um objektiv beschreiben zu können, in welchen Situationen bildungssprachliche Elemente in der KiTa vorkommen, wird empfohlen, ganztägige Hospitationen in Kindertagesstätten durchzuführen. So können alle Situationen des KiTa-Alltags beobachtet und in Hinblick auf den Gebrauch von Bildungssprache analysiert werden.

Diese Forschungsarbeit beschäftigte sich lediglich mit dem Bildungsplan für Nordrhein-Westfalen. Eine weitere Maßnahme für die Forschung wäre demnach, zu analysieren, ob die Vermittlung von Bildungssprache in den Bildungsplänen anderer Bundesländer verankert ist. Anschließend daran müsste überprüft werden, inwieweit die Vermittlung dort stattfindet.

Weiterer Forschungsbedarf besteht zudem in der Analyse des Curriculums der ErzieherInnenausbildung. Da fast alle ErzieherInnen im Fragebogen angaben, den Begriff „Bildungssprache“ nicht zu kennen, erscheint es sinnvoll, das Curriculum hinsichtlich bildungssprachlicher Aspekte zu untersuchen und es gegebenenfalls anzupassen. Mit dieser Aufgabe wären die Schul- beziehungsweise Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer zu betreiben.

Da, wie bereits beschrieben, Bildungssprache auch in der Sprachtherapie und in anderen therapeutischen Disziplinen verwendet wird, ist es sinnvoll, den Wissensstand der TherapeutInnen in Bezug auf Bildungssprache zu überprüfen.

Um die Vermittlung von Bildungssprache in Kindertagesstätten einzubetten, müssten die Bildungspläne der jeweiligen Bundesländer dahingehend angepasst werden. Im Rahmen neuer Bildungspläne sollte es auch beispielsweise verpflichtende Fortbildungen für ErzieherInnen geben, in denen sie über Bildungssprache, deren Relevanz und Vermittlung informiert werden. Der auf der Forschungsarbeit basierende Ratgeber könnte ein Vorläufer für den Inhalt einer solchen Fortbildung sein.

Inwieweit die Vermittlung gelingt, könnte anschließend von einem noch zu entwickelnden Verständnistest für die Kinder überprüft werden. Dies könnte zum einen ermitteln, ob die ErzieherInnen erfolgreich Bildungssprache lehren. Zum anderen könnte der Test ergänzend zur Schuluntersuchung durchgeführt werden, um zu ermitteln, ob ein Kind über ein ausreichendes Verständnis für Bildungssprache verfügt.

6. Literaturverzeichnis

Arbeitsstab Forum Bildung. (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn: Forum Bildung.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Granzer, D., & Köller, O. (2011). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen.

Bibliographisches Institut GmbH. (2013a). *Gebrauch*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/hilfe/gebrauch> [Abrufdatum: 12.05.2015]

Bibliographisches Institut GmbH. (2013b). *Verb, das*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Verb> [Abrufdatum: 12.05.2015]

Bibliographisches Institut GmbH. (2013c). *Operator, der*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Operator> [Abrufdatum: 12.05.2015]

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin.

Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W., & Roth, H.-J. (o.J.) *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.eucim-te.eu/33734> [Abrufdatum: 04.05.2015]

Buchert, C., & Mehlin, S. (2014). *Fortbildungen zur Durchgängigen Sprachbildung. Arbeitsaufträge selbstständig entschlüsseln und bearbeiten*. Berlin: FörMig.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014). *Kinder – und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch*. Berlin.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism*. 19, 121-129.

Deutsches PISA-Konsortium. (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.

Dittmar, N. (2009). *Transkription*. Wiesbaden: VS.

Dollase, R. (2010). Verschulung oder Kuschelpädagogik: Wann ist Vorschulerziehung effektiv? In Rost, D. (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. (S. 125 – 164). Münster: Waxmann.

Dreke, M., & Mitterhuber, D. (2012). *Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Drumm, S. (2010). *Die Sprachbewusstheit von schulischen Lehrkräften der naturwissenschaftlichen Fächer – Eine empirische Untersuchung der Sprach- und Verantwortungsbewusstheit naturwissenschaftlich ausgebildeter Lehrkräfte in Bezug auf die fachsprachlich bedingten Lernschwierigkeiten von Schülern mit Migrationshintergrund*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Verfügbar unter: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3085/1/Masterarbeit_S_Drumm.pdf [Abrufdatum: 16.03.2015]

Edelmann, D., & Stamm, R. (2013). Einleitung ins Handbuch. In: Edelmann, D. (Hrsg.), & Stamm, R., *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 13 – 21). Wiesbaden: Springer.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*. (233), 4-13. Seelze: Friedrich.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

Fried, L. (2009). Präventive Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern im Vor- und Grundschulalter. In Hinz, R., & Walthes, R. (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule*. (S. 83-88). Weinheim und Basel: Beltz.

Fthenakis, W. (2003). Die Forderung nach Bildungsqualität. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. (S. 65 – 80). Weinheim und Basel: Beltz.

Fthenakis, W. (2003). *Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Fölling-Albers, M. (2013). Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung. In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 37 – 49). Wiesbaden: Springer.

Fürstenau, S., & Lange, I. (2013). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. In Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. (S. 188 – 219). Münster: Waxmann.

Gantefort, C. (2013). ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. (S.71 - 105). Münster: Waxmann.

Gisbert, K. (2003). Wie Kinder das Lernen lernen – Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In Fthenakis, W. (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS.

- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In Gogolin, I. et al. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. (S. 7-18). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., (...), Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Habermaas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch 1977*. Göttingen.
- Hasselaar, J. (2015). *Kurs Statistik (1)*. Unveröffentlichtes Vorlesungsskript, Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Hellfritsch, M. (2009). Förderung lernmethodischer Kompetenzen – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten. In: Becker-Stoll, F., & Nagel, B. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren*. (S. 140 – 145). Berlin: Cornelsen.
- Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P., & Weinert, S. (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. (3), 349-356. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kallus, K. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: facultas.
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Urban & Fischer.
- Keller, K., Trösch, L., & Grob, A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In: Edelmann, D. (Hrsg.), & Stamm, R., *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 85 - 96). Wiesbaden: Springer.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P., & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen – Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS.
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2008). Verbessert der Besuch des Kindergartens die Startchancen von Kindern aus sozial schwachen Familien im Schulsystem? Eine Untersuchung auf Basis des SOEP. In Ramseger, J. & Wagener, M. (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. In Pudelko, T. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit – Transkription*. Verfügbar unter: <http://www.ash-berlin.eu/hsl/freedocs/238/transkription.pdf> [Abrufdatum: 06.05.2015]
- Küspert, P., & Schneider, W. (2008). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laewen, H.-J. (2006). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, L., & Roux, S. (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. (S.96 – 107). Weinheim und Basel: Beltz.

Ländermonitor (2014). *Zu wenig Erzieherinnen in Kitas: Qualität der frühkindlichen Bildung in Nordrhein-Westfalen ist ausbaufähig*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <http://www.laendermonitor.de/laendermonitor/aktuell/index.html> [Abrufdatum: 29.04.2015]

LingoPlay. (2010). *Mein Sprachschatz. Spracharbeit auf semantisch-lexikalischer Ebene*. Köln: Lingoplay GmbH & Co KG.

Matzner, M. (2012). *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayer, H., & van Hilten, E. (2007). *Einführung in die Physiotherapieforschung*. Wien: facultas.

Mayring, P. & Brunner, E. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In Buber, R. & Holzmüller, H. (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz) - Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - SGB VIII*. Düsseldorf: MFKJKS. Verfügbar unter: <http://www.mfkjks.nrw.de/kinder-und-jugend/kibiz-aenderungsgesetz/kibiz.html> [Abrufdatum: 29.04.2015]

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (2003). *Bildungsvereinbarung NRW – Fundament stärken und erfolgreich starten*. Verfügbar unter: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=14582&fileid=41326&sprachid=1 [Abrufdatum: 04.05.2015]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, & Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf [Abrufdatum: 04.05.2015]

Minsel, B. (2009). Familie als Bildungsort. In Becker-Stoll, F., & Nagel, B. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren*. (S. 66 – 72). Berlin: Cornelsen.

Nagel, B. (2009). Kindorientierte Bildung: Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. In Becker-Stoll, F. & Nagel, B. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland*. Berlin: Cornelsen.

Pudelko, T. (o.J.). *Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit - Transkription*. Verfügbar unter: <http://www.ash-berlin.eu/hsl/freedocs/238/transkription.pdf> [Abrufdatum: 06.05.2015]

Pöhlmann-Lang, A. (2015). Bildungssprache – nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachelernen. In Kupfer-Schreiner, C., & Pöhlmann-Lang, A. (Hrsg.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen*. (S.103 – 114). Bamberg: University Press.

Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung – Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS.

Redder, A. (2001). Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In Brinker, K. et. al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: de Gruyter.

Riebling, L. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In Gogolin, I. et al. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. (S. 106-153). Münster: Waxmann.

Schraml, P. (2012). *Wann kommt mein Kind in die Schule? Zur Stichtagsregelung in den Bundesländern*. Verfügbar unter:

<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=846>

[Abrufdatum: 23.03.2015]

Siegmüller, J. (2011). Lexikonerwerb ab dem zweiten Lebensjahr. In Siegmüller, J., & Bartels, H. (Hrsg.), *Leitfaden Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken*. (S. 28-30). München: Urban & Fischer.

Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In Stanat, P. (Hrsg.), *Pisa 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*. (S. 220-228). Münster: Waxmann.

Teac Professional. (2015). *DR-07. Portable Recorder*. Verfügbar unter: <http://tascam.com/product/dr-07/> [Abrufdatum: 07.05.2015]

Zwicky, A., & Hasselaar, J. (2015). *Methoden V*. Unveröffentlichtes Vorlesungsskript, Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

7. Anhang

7.1 Anschreiben an die Kindertagesstätten

Kindertagesstätte XY
z.H. Frau Mustermann
Musterstraße 123
12345 Musterhausen

Kranenburg, 10.03.2015

Betreff: Teilnahme an Forschungsprojekt

Sehr geehrte/r Frau/Herr ...

Wir, Jana Berkel und Hannah Ekers, studieren in an der Hochschule Arnhem und Nijmegen Logopädie und schreiben zurzeit unsere Bachelorarbeit mit dem Titel **„Evaluation von Vorschulprogrammen in Kindertagesstätten in NRW im Hinblick auf die Vermittlung bildungssprachlicher Elemente“**.

Hierfür suchen wir Kindertagesstätten, die sich bereit erklären als Probanden zu fungieren. Das Interesse an der „Bildungssprache“ wächst zurzeit stark. Es wurde herausgefunden, dass der Erwerb bildungssprachlicher Elemente für den Schulerfolg von Kindern essentiell ist. Da das Thema „Bildungssprache“ bisher noch recht unerforscht ist, haben wir uns dieses für unser Forschungsprojekt ausgewählt.

Zur Durchführung des Projektes werden wir zunächst in den Kindertagesstätten eine Liste mit bildungssprachlichem Vokabular erstellen. Die Evaluation der Vorschulprogramme soll sowohl anhand von Tonaufnahmen als auch von schriftlicher Dokumentation geschehen. Dabei möchten wir beobachten, inwiefern die bildungssprachlichen Begriffe im Rahmen der Vorschulprogramme in Kindertagesstätten genutzt und den Kindern vermittelt werden.

Ergänzend dazu erstellen wir einen Fragebogen, der von den ErzieherInnen in den Kindertagesstätten ausgefüllt werden soll. Alle Informationen, die wir so erhalten, werden natürlich anonymisiert.

Eines der Ziele unseres Projekts ist es, die ErzieherInnen in Tagesstätten über Bildungssprache und deren Bedeutung zu informieren. Des Weiteren möchten wir Hilfestellungen anbieten, die Vermittlung bildungssprachlicher Elemente im Rahmen des Vorschulprogramms zu integrieren.

Die Durchführung dieses Projektes ist abhängig von der Beteiligung verschiedener Kindertagesstätten.

Wir möchten Sie mit diesem Schreiben um Ihre Unterstützung und die Teilnahme an unserem Projekt bitten. Nähere Informationen können wir Ihnen selbstverständlich gerne zukommen lassen. Auch für ein Telefonat zur Klärung aufkommender Fragen stehen wir Ihnen natürlich unter folgender Telefonnummer zu Verfügung: 0123 456789 (Hannah Ekers).

Über eine Rückmeldung bis zum 03.04.2015 würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen,

Jana Berkel und Hannah Ekers

7.2 Anmeldeformular zur Teilnahme am Forschungsprojekt

Anmeldung zur Teilnahme am Forschungsprojekt:

„Evaluation von Vorschulprogrammen in Kindertagesstätten in NRW im Hinblick auf die Vermittlung bildungssprachlicher Elemente“

Hiermit melde ich _____

die Kindertagesstätte _____

(Name, Adresse, Telefonnummer, Ansprechpartner)

zur Teilnahme an oben genanntem Forschungsprojekt an.

Die Teilnahme kann jederzeit ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)

7.3 Fragebogen

Fragebogen für das HAN-Forschungsprojekt 2015 von Jana Berkel und Hannah Ekers

Vielen Dank, dass Sie uns bei unserem Forschungsprojekt unterstützen und sich die Zeit nehmen, um diesen Fragebogen auszufüllen. Das Ausfüllen wird 10-15 Minuten Zeit in Anspruch nehmen.

Wir möchten Sie bitten, den Fragebogen in der vorgegebenen Reihenfolge zu beantworten. Bereits beantwortete Fragen sollten nicht nachträglich verändert werden. Bitte lesen Sie vorab nicht den kompletten Fragebogen durch.

Dies ist für ein unverfälschtes Forschungsergebnis wichtig.

Der Fragebogen dient dazu, den aktuellen Wissensstand zu erfassen. Da Sie Ihren Namen nicht angeben müssen, ist ein anonymer Umgang mit Ihren Angaben von vornherein gewährleistet.

Mit Ihrer Hilfe soll unsere Forschungsarbeit dazu beitragen, Informationen über die Vermittlung von Bildungssprache in der Kindertagesstätte zu sammeln.

Auf Grundlage dessen wird schließlich analysiert, welchen Stellenwert Bildungssprache im Kindergartenalter hat.

Als Ergebnis der Forschungsarbeit wird ein Ratgeber für ErzieherInnen erstellt, in dem über Bildungssprache und deren Vermittlung informiert wird. Hiermit sollen Kinder die Möglichkeit haben, noch besser auf ihre Schullaufbahn vorbereitet zu werden.

1. Wie lange üben Sie den Beruf der Erzieherin/des Erziehers aus?

- ☐ Weniger als fünf Jahre
- ☐ Zwischen fünf und zehn Jahren
- ☐ Mehr als zehn Jahre
- ☐ Mehr als zwanzig Jahre

2. Wer führt in Ihrer Kindertagesstätte das Vorschulprogramm durch?

- ☐ Alle ErzieherInnen führen das Vorschulprogramm durch
- ☐ Nur bestimmte ErzieherInnen führen das Vorschulprogramm durch,
nämlich: _____

3. Betreuen Sie eine Vorschulgruppe?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

4. Sagt Ihnen der Begriff „Bildungssprache“ etwas?

4a. Wenn ja, in welchem Kontext haben sie bereits davon gehört?

Wenn ja, was verstehen Sie unter dem Begriff?

4b. Wenn nein, was stellen Sie sich unter dem Begriff „Bildungssprache“ vor?

5. Beobachten Sie bei den Kindern Verständnisprobleme bei den Aufgaben in der Vorschule? Wenn ja, in welchen Situationen?

6. Welche Materialien und Medien werden im Kita-Alltag unterstützend zur Vermittlung von Sprache verwendet?

- ☐ Tafel
- ☐ Bilder/Fotos
- ☐ Bücher
- ☐ Computer
- ☐ Sonstiges: _____

Bildungssprache

In der Fachliteratur wird Bildungssprache als die Sprache bezeichnet, die im Klassenzimmer oder anderen Bildungskontexten gesprochen wird, um Wissen zu erwerben und weiterzugeben. Die Bildungssprache kann derzeit in drei Bereiche eingeteilt werden:

Lexikalische Merkmale

Zu den lexikalischen Merkmalen gehören zum einen Fachbegriffe (z.B. naturwissenschaftliche Ausdrücke), die im Unterricht gelehrt werden. Zum anderen gelten die sogenannten Operatoren (z.B. „erklären“, „zeichnen“ oder „verbinden“) als lexikalische Merkmale. Die letzte Unterkategorie stellen die Fachwörter dar. Diese werden fächerübergreifend genutzt. Zu ihnen gehören beispielsweise Fremdwörter und Strukturwörter wie Präpositionen.

Grammatische Merkmale

Die grammatischen Merkmale der Bildungssprache zeichnen sich vor allem durch lange Haupt- und Nebensätze sowie Passivsätze aus.

Textorganisation

Zu der Textorganisation gehört beispielsweise das Vergleichen verschiedener Texte oder das Erklären eines bestimmten Sachverhalts. Diese Fähigkeiten werden vor allem in der Schule benötigt.

1. Wie oft, denken Sie, verwenden Sie im KiTa-Alltag Bildungssprache?

- ☐ nie
- ☐ selten
- ☐ manchmal
- ☐ häufig
- ☐ sehr häufig

2. In welchen Situationen, denken Sie, verwenden Sie Bildungssprache in der KiTa?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Im Morgenkreis
- ☐ Beim Basteln und/oder Malen
- ☐ Beim draußen spielen
- ☐ Bei Ausflügen
- ☐ Beim Essen
- ☐ In der Vorschule
- ☐ Bei der Sprachförderung
- ☐ Sonstiges: _____

3. Beobachten Sie bei den Kindern Verständnisprobleme bezüglich Bildungssprache bei den Aufgaben in der Vorschule? Wenn ja, in welchen Situationen?

4. Wie gehen Sie bei Verständnisproblemen seitens der Kinder vor?

5. Welche Strategien/welches didaktische Vorgehen verwenden Sie, um Sprache zu vermitteln? (z.B. Verbessern der kindlichen Aussage durch korrekte Wiederholung oder Dinge benennen)

6. Haben Sie bereits eine/mehrere Weiterbildung/en in Bezug auf didaktische Fähigkeiten zur Sprachvermittlung besucht?

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ Wenn ja, welche?

7. Wer spielt Ihrer Meinung nach eine Rolle für die Vermittlung von Bildungssprache im Vorschulalter?

Nennen Sie die in Frage kommenden Personen aus dem Umfeld des Kindes bitte nach absteigender Wichtigkeit.

(Es müssen nicht alle Zeilen ausgefüllt werden.)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

8. Wie wichtig, denken Sie, ist das Erlernen von Bildungssprache für Kinder im Kindergarten?

7.4 Kategorisierung des Fragebogens

Informationen zur Person

Frage	Begründung	Kategorie
Wie lange üben Sie den Beruf der Erzieherin/des Erziehers aus?	Erfassung der Berufserfahrung	-
Wer führt in Ihrer Kindertagesstätte das Vorschulprogramm durch?	Erfassen, welche ErzieherInnen an der Durchführung beteiligt sind	Rahmenbedingungen
Betreuen Sie eine Vorschulgruppe?	„Filterfrage“, um zu erfassen, wer und wie viele ErzieherInnen das Vorschulprogramm durchführen. Eventuell kann dadurch bei der Analyse eine inhaltliche Verbindung zum Wissensstand über Bildungssprache geknüpft werden.	-

Vor der Definition von Bildungssprache

Frage	Begründung	Kategorie
Sagt Ihnen der Begriff „Bildungssprache“ etwas?	Erfassen, ob die ErzieherInnen Bildungssprache kennen	Wissen über Bildungssprache
Wenn ja, in welchem Kontext haben Sie bereits davon gehört? Wenn ja, was verstehen Sie unter dem Begriff?	Erfassen, woher sie den Begriff kennen; erfassen, was sie darunter verstehen	Wissen über Bildungssprache
Wenn nein, was stellen Sie sich unter dem Begriff „Bildungssprache“ vor?	Erfassen, inwieweit die Vorstellung des Begriffs auf die tatsächliche Definition zutrifft	Wissen über Bildungssprache
Beobachten Sie bei den Kindern Verständnisprobleme bei den Aufgaben in der Vorschule? Wenn ja, in welchen Situationen?	Erfassen, ob und welche Verständnisprobleme bei den Kindern in der Vorschule auftauchen; prüfen, ob es an dieser Stelle (vor Definition Bildungssprache) schon Hinweise auf Verständnisprobleme aufgrund von Bildungssprache gibt	Einschätzung des Sprachverständnis bei Kindern
Welche Materialien und Medien werden im KiTa-Alltag unterstützend zur Vermittlung von Sprache verwendet?	Erfassen, wie Sprache vermittelt wird, um darauf basierend im Ratgeber Tipps zu geben (z.B. andere Medien zu nutzen)	Rahmenbedingungen

Nach der Definition von Bildungssprache

Frage	Begründung	Kategorie
Wie oft, denken Sie, verwenden Sie im KiTa-Alltag Bildungssprache?	Erfassen, wie die ErzieherInnen die Verwendungshäufigkeit von Bildungssprache einschätzen	Verwendung von Bildungssprache
In welchen Situationen, denken Sie, verwenden Sie Bildungssprache in der KiTa?	Einschätzung der ErzieherInnen über die Situationsart der Verwendung von Bildungssprache erfassen	Verwendung von Bildungssprache
Beobachten Sie bei den Kindern Verständnisprobleme bezüglich Bildungssprache bei den Aufgaben in der Vorschule? Wenn ja, in welchen Situationen?	Erfassen, ob und welche Verständnisprobleme bei den Kindern in der Vorschule auftauchen; prüfen, ob es nach der Definition für Bildungssprache Hinweise auf Verständnisprobleme aufgrund von Bildungssprache gibt	Einschätzung des Sprachverständnis bei Kindern
Wie gehen Sie bei Verständnisproblemen seitens der Kinder vor?	Erfassen, wie die ErzieherInnen Verständnisprobleme didaktisch lösen	Didaktik in Bezug auf Sprache
Welche Strategien/welches didaktische Vorgehen verwenden Sie, um Sprache zu vermitteln?	Erfassung, wie ErzieherInnen didaktisch vorgehen, um Sprache allgemein zu vermitteln	Didaktik in Bezug auf Sprache
Haben Sie bereits eine/mehrere Weiterbildung/en in Bezug auf didaktische Fähigkeiten zur Sprachvermittlung besucht? Wenn ja, welche?	Erfassung der Weiterbildungen; prüfen, ob das didaktische Vorgehen möglicherweise aus dem Wissen der Weiterbildungen stammt	Qualifikation
Wer spielt Ihrer Meinung nach eine Rolle für die Vermittlung von Bildungssprache? Nennen Sie die in Frage kommenden Personen bitte nach absteigender Wichtigkeit.	Prüfen, wie relevant die ErzieherInnen ihre eigene Rolle in der Vermittlung von Bildungssprache finden	Eigene Meinung über Bildungssprache
Wie wichtig, denken Sie, ist das Erlernen von Bildungssprache für Kinder im Kindergarten?	Erfassen, wie wichtig ErzieherInnen das Erlernen von Bildungssprache finden	Eigene Meinung über Bildungssprache

7.5 Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln nach Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (2008, zit. in Pudelko, o.J.):

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha, etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „B4:“).
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

7.6 Eidesstattliche Erklärung

Name: Berkel
Name: Ekers

Vorname: Jana Esther
Vorname: Hannah Sophia

Wir versichern, die Bachelorarbeit selbstständig und lediglich unter Benutzung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst zu haben.

Wir versichern weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Nijmegen, 15.06.2015

Jana Esther Berkel

(Name)

(Unterschrift)

Hannah Sophia Ekers

(Name)

(Unterschrift)

7.7 Überlassung der Nutzungsrechte

Jana Esther Berkel (geb. 31.07.1992) und Hannah Sophia Ekers (geb. 05.09.1991),

Verfasserinnen der Bachelorarbeit

“Evaluation von Vorschulprogrammen in Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen im Hinblick auf die Vermittlung bildungssprachlicher Elemente”,

erstellt im Studienjahr 2015 an der Hogeschool Arnhem en Nijmegen,

überlassen dem Auftraggeber

Dr. Anke Buschmann

Felix-Wankel-Straße 6

69126 Heidelberg

die Ergebnisse der oben genannten Abschlussarbeit zur Weiterverwertung. Sie erhält das einfache Nutzungsrecht im Sinne des § 31 Abs. 2 Urheberrechtsgesetz (Urhg). Dieses Nutzungsrecht ist zeitlich unbefristet und umfasst Festlegungen jeglicher Art (z.B. Software einschließlich Quellcode, Dokumentation, Geräte, Baugruppen, Verfahren, Zeichnungen u.ä.m.). Eine eventuelle wirtschaftliche Verwertung seitens der Auftraggeberin erfolgt nur mit Zustimmung der Verfasser der Abschlussarbeit unter deren angemessener Beteiligung am Ertrag.

Nijmegen, den 10.06.2015

Heidelberg, den

Student: Jana Berkel _____

Auftraggeber _____

Student: Hannah Ekers _____