

HOCHSCHULE OSNABRÜCK

University of Applied Sciences

FAKULTÄT WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bachelorstudiengang Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie

Bachelorarbeit

**Fördern Inputspezifizierungen in Anlehnung an den Patholinguistischen
Ansatz die grammatischen Fähigkeiten von Kindergartenkindern?**

**Eine Evaluationsstudie zum Verstehen flexibler Satzstrukturen
bei ein- und mehrsprachigen Kindern**

Erstprüferin:	M.A., M Sc. Christine Culp
Zweitprüferin:	Dipl. Päd. Uta Thörner (Verwaltungsprofessur)
Bearbeiterin:	Carina Greten
Matrikelnr.:	503383
Abgabedatum:	02. Januar 2013

Inhalt

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	IV
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	V
ZUSAMMENFASSUNG	1
ABSTRACT	2
1 EINLEITUNG	3
2 THEORETISCHER HINTERGRUND	6
2.1 MEHRSPRACHIGKEIT	6
2.2 MIGRATIONSHINTERGRUND	8
2.3 SPRACHFÖRDERUNG	8
2.3.1. <i>Definition</i>	8
2.3.2. <i>Sprachförderung versus Sprachtherapie</i>	9
2.3.3. <i>Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit</i>	12
2.3.4. <i>Aktuelle Evaluationen</i>	16
3. MATERIALIEN & METHODEN	20
3.1. HYPOTHESENBILDUNG UND UNTERSUCHUNGSDESIGN	20
3.2. KOOPERIERENDE KINDERTAGESEINRICHTUNG	22
3.2.1. <i>Literalitätserziehung</i>	23
3.2.2. <i>Delfin 4</i>	24
3.2.3. <i>SISMIK und SELDAK</i>	25
3.2.4. <i>Hören, lauschen, lernen</i>	26
3.3. DIAGNOSTISCHE TESTINSTRUMENTE	27
3.3.1. <i>Test zum Satzverstehen von Kindern</i>	27
3.3.2. <i>Mehrsprachen- Kontexte</i>	28
3.4. UNTERSUCHUNGSGRUPPE	30
3.5. INTERVENTIONSDARSTELLUNG	32
3.5.1. <i>Auswahl der zu evozierenden Strukturen</i>	32
3.5.2. <i>Methode: Input</i>	34
3.5.3. <i>Gestaltung des Settings</i>	36

4. ERGEBNISSE	37
4.1. MEHRSPRACHEN- KONTEXT	37
4.2. DESKRIPTIVE STATISTIK	40
4.3. EFFEKTIVITÄT DER INTERVENTION.....	43
4.4. VERGLEICH DER EFFEKTIVITÄT BEI EIN- UND MEHRSPRACHIGEN KINDERN	44
5. DISKUSSION	46
5.1. ERGEBNISDISKUSSION	46
5.2. METHODENDISKUSSION	49
5.2.1. <i>Testinstrumente</i>	49
5.2.2. <i>Dauer, Zeitrahmen, Frequenz</i>	50
5.2.3. <i>Gruppenzusammenstellung</i>	51
5.2.4. <i>Einbettung der Förderung im Alltag</i>	52
5.2.5. <i>Zusammenarbeit mit den mehrsprachigen Eltern</i>	52
5.3. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND FAZIT	53
LITERATURVERZEICHNIS.....	55
ANHANG	62
AUFLISTUNG DER ZUR VISUALISIERUNG GENUTZTEN BILDERBÜCHER.....	62
SYMBOLERKLÄRUNGEN „MEHRSPRACHENKONTEXTE“	63
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	64

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DREISTUFEN- MODEL SHZ (BUNSE, HOFFSCHILD, 2011, S. 169)	11
ABBILDUNG 2: FMRT- AUFNAHMEN MEHRSPRACHIGER PROBANDEN (KRAMER, 2010, S. 40).....	13
ABBILDUNG 3: "MEHRSPRACHEN- KONTEXTE" 8RITTERFELD, LÜKE, 2011, S. 25)	29
ABBILDUNG 4: MEHRSPRACHEN- KONTEXT VON C. (NACH RITTERFELD, LÜKE, 2011, S. 25).....	38
ABBILDUNG 6: PROBANDENANWESENHEIT WÄHREND DER VIERWÖCHIGEN INTERVENTION (EIGENE DARSTELLUNG).....	41
ABBILDUNG 5: T- WERTE DER PRÄTESTUNG (EIGENE DARSTELLUNG)	41
ABBILDUNG 7: ANWESENHEIT DER EIN- UND MEHRSPRACHIGEN PROBANDEN (EIGENE DARSTELLUNG).....	42
ABBILDUNG 8: ERGEBNISSE DER PRÄ- UND POSTTESTUNG, WILCOXON (EIGENE DARSTELLUNG).....	43
ABBILDUNG 9: SYMBOLERLÄUTERUNGEN "MEHRSPRACHENKONTEXTE" (RITTERFELD, LÜKE, 2011, S. 27).....	63

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: TEILNEHMERDATEN (EIGENE DARSTELLUNG).....	40
TABELLE 2: KREUZTABELLE, PRÄTESTUNG IM SUBTEST "WORTSTELLUNG", McNEMAR (EIGENE DARSTELLUNG).....	44
TABELLE 3: KREUZTABELLE, POSTTESTUNG IM SUBTEST "WORTSTELLUNG", McNEMAR (EIGENE DARSTELLUNG)	44
TABELLE 4: KREUZTABELLE, PRÄTESTUNG IM SUBTEST "TEMPUS", McNEMAR (EIGENE DARSTELLUNG).....	45
TABELLE 5: KREUZTABELLE, POSTTESTUNG IM SUBTEST "TEMPUS", McNEMAR (EIGENE DARSTELLUNG)	45

Abkürzungsverzeichnis

AWMF	Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V.)
BISS	„Bildung durch Sprache und Schrift“
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Dbl	Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.
Delfin 4	(Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz In Nordrhein-Westfalen bei 4-Jährigen
fMRT	funktionelle Magnetresonanztomographie
HLL	Hören – Lauschen – Lernen
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
PISA	Programme for International Student Assessment
SELDAK	Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern
SETK 3-5	Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder
SGB	Sozialgesetzbuch
SHZ	Sprachheilpädagogisches Zentrum Aachen
SISMIK	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TSVK	„Test zum Satzverstehen von Kindern“, Siegmüller, Kauschke, van Minnen, Bittner

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde die Sprachförderung im Elementarbereich thematisiert. Untersucht wurde, inwieweit ein- und mehrsprachige förderbedürftige Kinder von einer inputorientierten Sprachfördermaßnahme in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz profitieren. Gewählt wurde ein quasiexperimentelles Prä- Postdesign mit Kontrollaufgabe ohne Verblindung sowie ohne Kontrollgruppe. Als sprachliche Strukturen wurden topikalisierte Akkusativobjekte rezeptiv evoziert. Nach einer vierwöchigen Sprachfördermaßnahme zeigten alle Probanden signifikant bessere Verstehensleistungen als vor der Intervention. Die an der Förderung teilgenommenen mehrsprachigen Kinder haben nach der Förderung vergleichbare Ergebnisse erzielt wie die einsprachigen Kinder. Daher ist davon auszugehen, dass förderbedürftige ein- und mehrsprachige Kinder von einer inputorientierten, strukturellen rezeptiven Sprachförderung gleichermaßen profitieren.

Schlüsselwörter: **spezifische Sprachförderung, Elementarbereich, Mehrsprachigkeit**

Abstract

The present thesis addresses a specific language program in the early childhood education. The extent to which mono- and multilingual children requiring remedial language support profit from an input-oriented remedial language program was investigated based on the patholinguistic approach to speech and language therapy. A non blinded quasi experimental pre-postdesign with control test and without control group was chosen. Topicalized direct objects were evoked as linguistic structures. All subjects showed significantly improved comprehension abilities after a four-week long remedial language program. Multilingual children achieved, at the end of the remedial course, results comparable to those of the monolingual children. It can therefore be assumed that mono- and multilingual children who would profit from a remedial language program benefit equally from an input-oriented language program relating to receptive language structure.

Keywords: **spezific language program, early childhood education, bilingualism**

1 Einleitung

„Das sichere Beherrschen der deutschen Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg (...)“

(Pressemitteilung der Bund- Länderinitiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, 2012). Diesen Standpunkt vertreten derzeit viele Politiker der Bundes- und Landesregierungen. Aus diesem Grund wurde im Oktober 2012 die bundesweite Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS) verabschiedet. Ziel dieser Initiative ist es zukünftig Sprachförderung unter Berücksichtigung des Föderalismus deutschlandweit durch Zuhilfenahme wissenschaftlicher Kriterien zu evaluieren (Schneider et al., 2012).

Bildung und damit auch Sprachförderung fällt derzeitig unter Landesrecht und weist daher, bundeslandübergreifend betrachtet, ein großes Variationsspektrum auf. Durch die BISS- Initiative sowie durch die aktuellen Bemühungen der Landesregierungen die Abiturprüfungen in ausgewählten Fächern länderübergreifend zu standardisieren (Pressemitteilung des NRW Schul- und Weiterbildungsministeriums, 2012) werden erste Schritte zur Umstrukturierung des Bildungssektors unternommen. Die Notwendigkeit eines länderübergreifenden Ansatzes wurde vor allem in den vergangenen Jahren durch nationale sowie internationale Leistungsvergleiche von Schülern (IGLU, PISA, IQB Ländervergleich 2011) deutlich. Dadurch wurde erkennbar, dass die Bildungspolitik der einzelnen Länder zu unterschiedlichen Bildungserfolgen führen kann. So formulierte die Kultusministerkonferenz nach Vorliegen der 2009 erschienenen zweiten PISA- Studie, dass es trotz der bisher erfolgten Verbesserungen weiterhin große Disparitäten zwischen den Leistungen verschiedener Länder und Schüler gebe (Pressemitteilung der Kultusministerkonferenz, 2009). So haben demnach Schüler ohne Migrationshintergrund einen Lernvorsprung von gut einem Jahr im Vergleich zu ihren Mitschülern mit Migrationshintergrund (Pressemitteilung der Kultusministerkonferenz, 2009). Die Kultusminister verweisen deutlich auf den Faktor Migrationshintergrund.

Vor allem Kinder und Jugendliche, die einen Migrationshintergrund aufweisen, seien nach Kiziak et al. im heutigen Schul- und Bildungssystem nicht adäquat versorgt (Kiziak et al., 2012, S. 2). Die Autoren vertreten die These, das deutsche Schulsystem habe bei dieser ethnischen Gruppe ver-

sagt (Kiziak et al., 2012, S. 2). Sie führen dies auf „Defizite im Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache“ zurück (Kiziak et al., 2012, S. 2). Die Bund- Länder- Initiative BISS unterstützt diese Meinung und verweist auf das besondere Risiko von Kindern mit Migrationshintergrund „keine hinreichenden (schrift-) sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln“ (Schneider et al., 2012, S. 4 f.).

Auf die Frage hin, warum Menschen mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten im Deutscherwerb aufweisen, ist ein analysierender Blick auf die Auswanderländer der Migranten empfehlenswert. Das statistische Bundesamt stellt diesbezüglich einige Fakten zusammen. Danach haben ca. drei Millionen Bundesbürger ihre Wurzeln in der Türkei, ebenfalls ca. drei Millionen in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 8). Ungefähr je 1,5 Millionen stammen aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie aus Polen (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 8). Es wird also ersichtlich, dass in Deutschland der Großteil der Menschen mit Migrationshintergrund aus dem nicht deutschsprachigen Ausland einwandert und demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Mehrsprachigkeit konfrontiert wird. Vor allem durch die Globalisierung wird in Zukunft die Zahl dieser Gruppe weiter steigen. 2009 betrug nach Angaben des statistischen Bundesamtes die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund -und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch mit Mehrsprachenkontakten- in Deutschland rund 16 Millionen, Anzahl steigend (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 5). Derzeitig gehen Schneider et al. von etwa jedem dritten Kind aus, welches vom Elementarbereich bis hin zur Sekundarstufe II mit Deutsch als Zweit- oder sogar Drittsprache in Kontakt kommt (Schneider et al., 2012, S. 23).

Aber nicht nur die abweichende Erstsprache ist von Bedeutung. Ebenso spielen auch der Zeitpunkt sowie die Art des Erwerbs der Zweitsprache eine fundamentale Rolle. Kinder aus bildungsnahen Familien, die bereits seit ihrer Geburt mit einer oder mehreren Sprachen konfrontiert werden, haben ein größeres Potential diese Mehrsprachigkeit als Förderung aufzunehmen, als solche Kinder, die aus bildungsfernen Familien stammen und die Zweitsprache erst mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung erlernen (List, 2010, S. 8 ff.). Vor allem Letztere werden in Studien als besonders gefährdet betrachtet, das deutsche Bildungswesen nicht adäquat durchlaufen zu können.

Aufgrund des demographischen Wandels und des damit einhergehenden befürchteten Fachkräftemangels in Deutschland, ist es umso wichtiger vorhandenes Potential zu fördern und zu nutzen.

Die Bund- Länderinitiative BISS warnt vor dem fehlenden oder nicht ausreichenden Niveau der sprachlichen Bildung bei den Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen (Schneider et al., 2012, S. 4). Dies könne dauerhafte Auswirkungen auf das deutsche Sozialwesen, die Volkswirtschaft sowie die Integration des Gemeinwesens haben (Schneider et al., 2012, S.4). Auch Kiziak et al. heben vor allem die wirtschaftlichen Ressourcen von Migranten hervor: Es gebe vergleichsweise wenig Ältere, umso mehr Kinder und Erwachsene im erwerbsfähigen Alter (Kiziak et al., 2012, S. 3). Diese könnten nach Angaben der Autoren durch ihre Kapazitäten dazu beitragen die deutsch- demographischen Probleme zu lösen (Kiziak et al., 2012, S. 3). Hoffmann et al. verweisen ebenso darauf, dass Deutschland unter anderem im internationalen Vergleich bereits vorhandene „Humanressourcen nicht auszuschöpfen vermag“ (Hoffmann et al., 2008, S. 292). Die gesellschaftlich langfristigen Folgekosten erfordern nach Ansicht der Autoren die „dringende Notwendigkeit einer konsequenten, sprachlichen Förderung der (potentiellen) Risikokinder“ (Hoffmann et al., 2008, S. 293). Aufgrund des schon früh differenzierenden deutschen Schulsystems sei es nach Ansicht der Autoren ratsam die jeweiligen Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich zu fokussieren (Hoffmann et al., 2008, S. 293).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern aufgrund der derzeitigen politischen und soziodemographischen Situation eine wichtige Funktion zur Eingliederung von Migranten in das Gemeinwohl zukomme (Kiziak et al., 2012, S. 3; Hoffmann et al., 2008, S. 292). Dennoch sind die verschiedenen Sprachförderkonzepte nicht (ausreichend) evaluiert (Hoffmann et al., 2008, S. 293; Kiziak et al., 2012, S. 13; Schneider et al., 2012, S. 5).

Sprachförderung weiter auszubauen und vor allem wissenschaftlich fundiert zu entwickeln und evaluieren ist daher Schwerpunkt dieser Bachelorthesis. Aufgrund der reduzierten Datenlage bezüglich Evaluationen von Sprachfördermaßnahmen (genauerer siehe Kapitel 2. Theoretischer Hintergrund) sowie dem häufig nicht ausreichend berücksichtigten Faktor Mehrsprachigkeit liegt der Thesis folgende Fragestellung zugrunde:

Unterscheiden sich ein- und mehrsprachige förderbedürftige Kinder in ihren rezeptiven sprachlichen Leistungen nach einer inputorientierten, strukturellen Sprachfördermaßnahme?

2 Theoretischer Hintergrund

Nachdem bereits einleitend ein Überblick über die derzeitige politische Situation gegeben wurde, werden im Folgenden die theoretischen Aspekte erläutert, die das Verständnis und die Notwendigkeit der vorliegenden Arbeit untermauern. Dazu werden zur besseren Verständlichkeit Definitionen und thematische Zusammenhänge dargestellt. Ein Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung der aktuellen Umsetzung von Sprachförderung und deren Evaluation.

2.1 Mehrsprachigkeit

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ wird in der Literatur häufig synonym mit den Bezeichnungen „Zweitsprachigkeit“, „Bilingualismus“ und „Multilingualismus“ verwendet. Bußmann bezeichnet damit die „Fähigkeit eines Individuums, sich in mehreren Sprachen auszudrücken“ (Bußmann, 1990, S. 508).

Auch durch die Festlegung des Erwerbsalters lässt sich Mehrsprachigkeit weitergehend differenzieren. Der zeitgleiche Erwerb mehrerer Sprache seit der Geburt wird als simultaner Mehrspracherwerb bezeichnet (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 10). Dieser unterscheidet sich kaum vom monolingualen Spracherwerb (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 10). Auch hier sind die bereits postulierten Variationsmöglichkeiten bezüglich Quantität und Qualität im kindlichen Spracherwerb erkennbar (Szagun, 2007). Das Erlernen einer weiteren Sprache neben der Erstsprache zu einem späteren Zeitpunkt, jedoch noch vor dem vierten Lebensjahr, gilt als sukzessiver Mehrspracherwerb (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 11). Auch dieser variiert nur leicht im Vergleich zum einsprachigen Spracherwerb (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 11). Der Kontakt mit der Zweitsprache nach dem vierten Lebensjahr hingegen führe „zu einem kindlichen Zweitspracherwerb, also zu einer Mischform zwischen Erstspracherwerb im Kindesalter und Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter“ (Rothweiler, Ruberg, 2011, S.11). Abzugrenzen dazu ist jedoch der Fremdspracherwerb bei dem durch eine kulturelle Norm in Form von Unterricht eine weitere Sprache vermittelt wird (Ocak, Spaerke, 2010, S. 668 ff.).

Andere Autoren hingegen betonen es gebe derzeit keine „allgemeingültige und umfassende Definition“ (Wagner, 2009, S. 154) der Mehrsprachigkeit, da diese kein „einheitliches Phänomen“ (Wagner, 2009, S. 154) sei. Auch Ritterfeld und Lüke verweisen auf diesen Umstand und heben die Bedeutung der Inputbedingungen beim Erwerb der entsprechenden Sprachen hervor (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 24). Diese erst erlauben es einen adäquaten Eindruck der Sprachkenntnisse der Kinder zu gewährleisten um darauf aufbauend eine Einschätzung bezüglich der Sprachentwicklung abzuleiten (Ritterfeld, Lüke, 2011). Rothweiler und Ruberg postulieren ebenfalls, dass unzureichende Inputbedingungen vor allem den kindlichen Zweitspracherwerb erheblich gefährden können (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12). Quantitative Inputdefizite wie eine sehr begrenzte wöchentliche Aufenthaltsdauer des Kindes in einer Kindertageseinrichtung oder die geringe Anzahl deutschsprachiger Kinder in der Kindertagesstätte stellen mangelnde exogene Faktoren der Sprachentwicklung dar und führen zu einem Missstand des Deutscherwerbs sowie zu einer reduzierten Motivation des Kindes die Zweitsprache zu verwenden (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12). Ebenso verhält es sich mit qualitativen Inputdefiziten, bei denen die Kinder den Deutschinput vorwiegend von Zweitsprachensprechern und damit nicht auf Muttersprachniveau erfahren (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12).

In vielen politischen Diskussionen sowie wissenschaftlichen Ausarbeitungen werden häufig die negativen Auswirkungen von Mehrsprachigkeit betrachtet. In diesen Arbeiten ist häufig von 'Kindern mit Migrationshintergrund' als Stereotyp die Rede (Roos et al., 2010, S. 5; Schneider et al., 2012, S. 4 f.). Diese ethnische Gruppe sei im deutschen Bildungswesen wegen ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse nicht adäquat versorgt, was zu schlechten Schulnoten führe (Kiziak et al., 2012, S. 2). Jedoch wird häufig nicht ausreichend differenziert betrachtet, unter welchen Umständen diese Kinder mit Migrationshintergrund den Mehrspracherwerb durchlaufen. Simultan und sukzessiv mehrsprachig Aufwachsende profitieren sogar in vielen Fällen durch ihre Mehrsprachigkeit hinsichtlich verbesserter kognitiver Prozesse wie einer gesteigerten Aufmerksamkeit oder dem sinnvollen Unterdrücken von möglichen Störreizen (De Bleser, 2010). Kramer zitiert nach einem Interview mit dem Linguisten Lüdi diesen wie folgt: „Sie [die Eltern, Anm. der Autorin] brauchen nicht zu befürchten, dass sie das Kind durcheinander bringen. Im Gegenteil: Es profitiert nicht nur sprachlich, sondern auch intellektuell und im sozialen Umgang erheblich“. Damit beschreibt auch Kramer die sozialen Vorteile von Mehrsprachigkeit (Kramer, 2010, S. 40).

Jedoch sind Kinder mit Migrationshintergrund, die erst mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung die Umgebungssprache Deutsch erlernen, häufig kindliche Zweitsprachler, was die Bedeutung eines angemessenen qualitativen und quantitativen Sprachinputs noch einmal verdeutlicht.

2.2 Migrationshintergrund

Definitiv umfasst der Begriff „Personen mit Migrationshintergrund“ alle in Deutschland ansässigen Ausländer sowie Zugewanderten unabhängig ihrer Nationalität (Statistisches Bundesamt, 2010, S.388). Der Migrationshintergrund lässt sich auch aus dem Migrationsstatus der Eltern ableiten: Sobald eines der Elternteile einen solchen aufweist, ist das Kind eine „Person mit Migrationshintergrund“ (vgl. Statistisches Bundesamt, 2010, S.388). In der Regel beinhaltet diese Definition Migranten der ersten bis dritten Generation (Statistisches Bundesamt, 2010, S.6).

2.3 Sprachförderung

Im Folgenden werden allgemeine Definitionen sowie Erläuterungen zur Umsetzung von Sprachförderung beschrieben. Darauf aufbauend werden die Begriffe „Sprachförderung“ und „Sprachtherapie“ behandelt. Danach folgt ein Ausblick auf den derzeitigen Stand veröffentlichter Evaluationen von Sprachförderkonzepten.

2.3.1. Definition

Der deutsche Bundesverband für Logopädie e.V. definiert Sprachförderung als eine Maßnahme, die „sprachliche Benachteiligungen, soziale(n) Sprachdefizite oder sprachliche Minderbegabungen“ (2004, S. 14) von Kindern auszugleichen versucht. Zu diesem Zwecke können Bezugspersonen wie Eltern oder Erzieher unterstützend den Spracherwerb beeinflussen. Dies kann im Einzel- aber auch im Gruppensetting erfolgen (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V., 2004, S. 14).

Bunse und Hoffschildt unterscheiden zwei Tendenzen von Sprachfördermaßnahmen: Ganzheitliche Sprachförderkonzepte sowie strukturelle Förderprogramme (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 153

ff.). Diese Ausrichtungen basieren nach Angaben der Autoren auf unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und weisen damit distinguierende Schwerpunkte und Herangehensweisen auf. Die ganzheitlichen Ansätze „stehen in der Tradition des situationsorientierten Ansatzes unter Einbeziehung von interkulturellen Aspekten“ (Bunse, Hoffschmidt, 2011, S. 154). Damit stellen sie Rahmenkonzepte zur integrierten Förderung im Kindergartenalltag dar und sind der Pädagogik zuzuordnen. Strukturelle Programme hingegen fördern spezifische Sprachmodalitäten wie Semantik- Lexikon oder Syntax- Morphologie im expressiven und rezeptiven Bereich sowie phonologische Fähigkeiten (Bunse, Hoffschmidt, 2011, S. 154). Diese Förderung sei aus der Sprachwissenschaft entstanden und werde nach einem bestimmten Handlungsmuster mit vorstrukturiertem Material umgesetzt (Bunse, Hoffschmidt, S. 2011, 154). Für beide Richtungen existiert eine Vielzahl publizierter Konzepte (Jampert et al, 2007; Dietz et al, 2008, S. 30 ff.).

2.3.2. Sprachförderung versus Sprachtherapie

Um dem Thema Sprachförderung gerecht zu werden, ist es notwendig auch die Sprachtherapie zu erläutern und Gemeinsamkeiten sowie Grenzen aufzuzeigen.

Sprachtherapie ist deutschlandweit insbesondere über das fünfte Sozialgesetzbuch (SGB V) geregelt und steht demnach im Sinne eines Heilmittels jedem sprachentwicklungsgestörten Kind zu (SGB V, §92). Für den Fall einer gravierenden Einschränkung am gesellschaftlichen Leben, die auf mangelnde Verständigungsmöglichkeiten des Betroffenen zurückzuführen ist, können Therapien aus dem neunten Sozialgesetzbuch erlassen und empfangen werden (SGB IX, § 55). Auch im Sinne der sekundären sowie tertiären Prävention kann Sprachtherapie im Rahmen von Frühförderung angewendet werden (SGB IX, § 30). Durchgeführt werden solche Behandlungen von Logopäden, Sprachheilpädagogen oder Sprachtherapeuten.

Sprachförderung hingegen wird durch das achte Sozialgesetzbuch geregelt, also durch die Kinder- und Jugendhilfe finanziert (SGB XIII, § 22-25). Dadurch sollen die emotionale, kognitive sowie soziale Entwicklung gefördert und mögliche Benachteiligungen reduziert werden. Mittel dafür sind unter anderem Familienhilfen zur Erziehung, aber auch Förderangebote in den entsprechenden Kindertageseinrichtungen. Hierunter fallen auch Angebote, um sprachliche Defizite im Erwerb des Deutschen bei Migranten vorzubeugen.

Die strikte Trennung zwischen Sprachförderung und Therapie markiert deutlich die (finanziellen) Zuständigkeitsbereiche der entsprechenden Behörden. Diese Trennung sollte dennoch nicht für das von Sprachdefiziten betroffene Kind zum Nachteil werden. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen sowie das NRW- Landesministerium für Generation, Familie, Frauen und Integration betonen, dass ein Kind, welches Sprachtherapie erhält, bei Bedarf zusätzlich Sprachfördermaßnahmen in Anspruch nehmen kann (Schulministerium NRW, mgffi NRW, 2009, S. 8). Das bedeutet, dass ein sprachentwicklungsgestörtes Kind einen rechtlichen Anspruch auf Therapie hat und eine Sprachförderung im Rahmen des Kindergartenalltags zusätzlich ausgeführt werden kann, aber isoliert ohne Sprachtherapie nicht ausreichend ist (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 150 f.; Ocak, Spaerke, 2010, S. 680; Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.- Positionspapier, 2008, S. 2). Bunse und Hoffschildt betonen deutlich die Differenzierung von förder- und therapiebedürftigen Kindern sowie die angemessene Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 155). Ebenso wie ein therapiebedürftiges Kind mit isolierter Förderung nicht ausreichend unterstützt werden kann, ist ein Kind mit ausschließlichem Förderbedarf innerhalb eines Therapiesettings falsch versorgt.

Die momentanen Strukturen zur Sprachförderung und Sprachtherapie sowie das entsprechende Klientenprofil hat das Sprachheilpädagogisches Zentrum des Kreises Aachen (SHZ) in Form eines Dreistufen- Modells dargestellt (siehe Abb. 1). Hier werden die Zuordnung der Kinder in eine für sie passende Maßnahme erläutert sowie die fachlichen Zuständigkeitsbereiche benannt. Anhand diesen Modells ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich Sprachförderung und Sprachtherapie gut nachvollziehbar dargestellt.

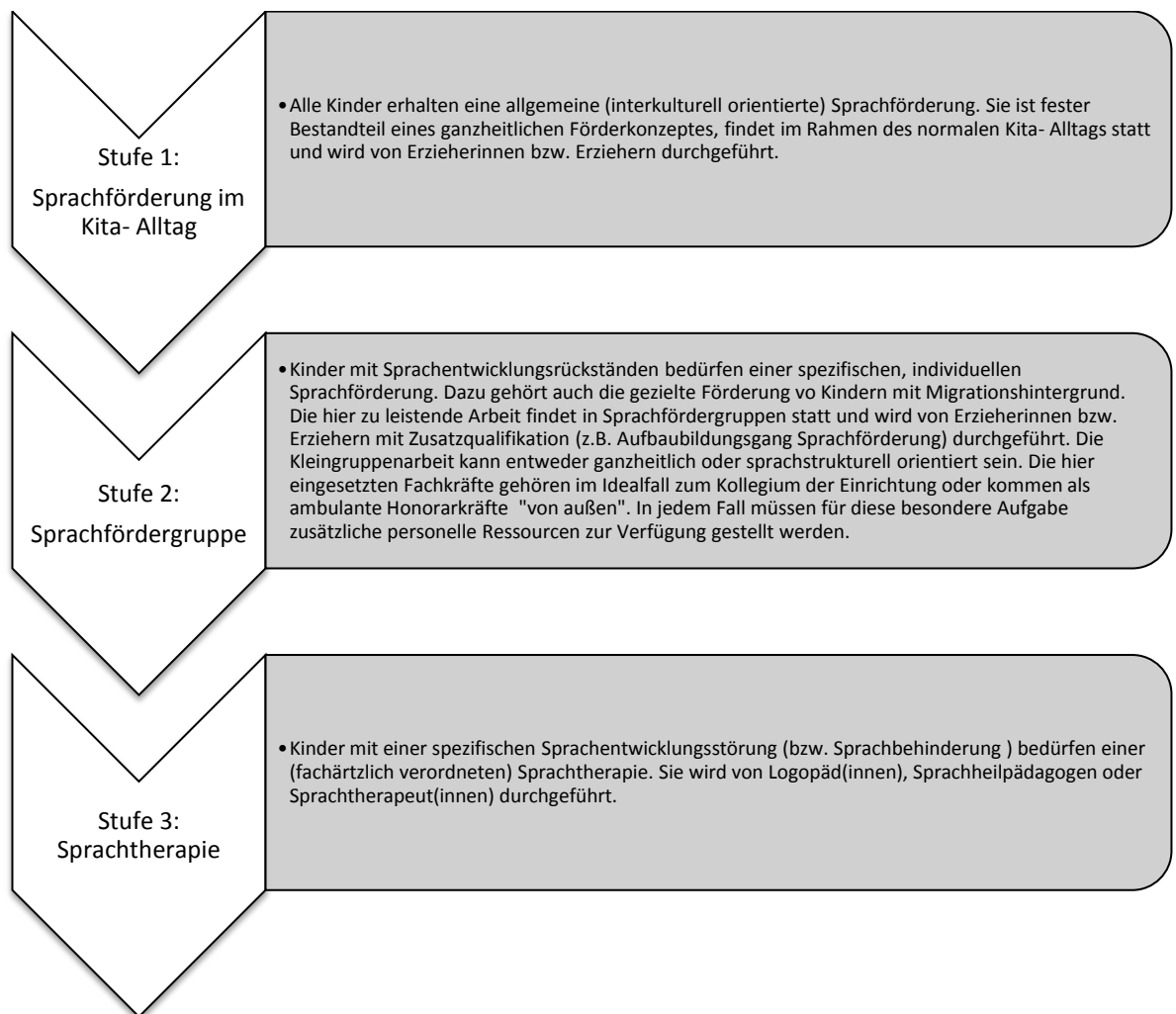


Abbildung 1: Dreistufen- Model SHZ (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 169)

Vor allem aber im Bereich der Förderung von Mehrsprachigkeit wird häufig außer Acht gelassen, dass ein förderbedürftiges mehrsprachiges Kind nicht nur aufgrund seines Mehrsprachenkontextes sprachauffällig ist, sondern unabhängig davon zusätzlich eine Sprachentwicklungsverzögerung aufweisen kann (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V., 2004, S. 25; Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12). Daher ist ein adäquates Diagnostizieren des Therapiebedarfs unabhängig vom Faktor Mehrsprachigkeit unerlässlich und wird bereits von fachlicher Seite dringend gefordert (Ritterfeld, Lüke, 2011; Jenny, 2008). Da sich eine Sprachentwicklungsstörung auf alle vorhandenen Sprachen auswirkt (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12) ist im besten Falle das Diagnostizieren in allen Sprachen sinnvoll, kann aber in Ermangelung entsprechender Diagnostikinstrumente derzeit nur vereinzelt durchgeführt werden (Jenny, 2008, S. 67 ff.).

2.3.3. Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit

Vor allem in der Elternberatung mehrsprachiger Kinder bezüglich Förderung und/ oder Therapie wird deutlich, mit welchen Fragen sich Eltern mehrsprachiger Kinder beschäftigen (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V., 2004; Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V., o.J.). Es werden unter anderem Fragen aufgeworfen, inwieweit Mehrsprachigkeit als Grund für einen Förder- oder Therapiebedarf gelten kann. Auch ob das Störungsausmaß sich auf alle beteiligten Sprachen ausweitet und ob Förderung und/ oder Therapie in lediglich einer Sprache sinnvoll ist, wird häufig diskutiert. Berufspolitisch interessant ist die Frage inwieweit eine einsprachige pädagogische oder therapeutische Fachkraft ein mehrsprachiges Kind angemessen unterstützen kann.

Bei Beantwortung dieser Fragen ist es wichtig das mehrsprachige Kind und seine Spracherwerbsbedingungen genau zu erfassen. Dabei spielen vor allem die Sprachlernbiographie sowie die Inputbedingungen eine Rolle (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 10 ff.).

Handelt es sich um einen simultanen oder sukzessiven Mehrspracherwerb bei dem in allen betroffenen Sprachen quantitativ und qualitativ ausreichend Input wahrnehmbar ist und sich das Störungsausmaß auf alle beteiligten Sprachen ausdehnt, liegt eine Sprachentwicklungsstörung vor (Rothweiler, Ruberg, S. 12). Diese tritt in gleicher Prävalenz ebenso bei einsprachigen Kindern auf (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12).

„Von einer genuinen Spracherwerbsstörung sind natürlich auch zweisprachig aufwachsende Kinder betroffen und zwar zum gleichen prozentualen Anteil wie einsprachige Kinder. Da bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung die Spracherwerbsfähigkeit als solches beeinträchtigt ist, ist der Erwerb *beider* Sprachen beeinträchtigt“ (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12).

Triarchi- Herrmann vertritt ebenfalls eine solche Auffassung: „Der Faktor ‚Zweisprachigkeit‘ hat bei einer Sprachstörung von zweisprachigen Kindern eher die Rolle eines Auslösers oder Multiplikators“ (Triarchi- Herrmann, 2006, S. 71). Sie verneint entschieden die Behauptung, Mehrsprachigkeit allein sei der Grund für die Entwicklung einer Sprachstörung (Triarchi- Herrmann, 2006, S. 71). Falls ein Kausalzusammenhang bestünde, so wären demnach alle mehrsprachigen Kinder sprachentwicklungsgestört.

Die Frage, ob Sprachentwicklungsstörungen lediglich eine Sprache betreffen, wird von Rothweiler und Ruberg deutlich negiert (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12). Sie sind der Auffassung, dass eine Sprachentwicklungsstörung immer Einfluss auf beide Sprachen habe (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12). Unterstützende Belege dafür lassen sich auch in der aktuellen Hirn- und Mehrsprachigkeitsforschung finden. Demnach entwickeln sich bei simultan und sukzessiv mehrsprachig aufgewachsenen Sprechern hirnorganische Strukturen im Broca- Areal, die für alle gelernten Sprachen aktiviert werden (Kramer, 2010, S. 39 ff.). Beim kindlichen oder erwachsenen Zweitspracherwerb hingegen werden zusätzliche Neuronengruppen aktiviert (Kramer, 2010, S. 39 ff.; Abb. 2). In Abbildung zwei sind fMRT- Aufnahmen eines simultan mehrsprachigen Probanden (links) sowie eines kindlichen Zweitsprachlers (rechts) zu sehen. „Bei ihm [dem simultan Mehrsprachigen, Anm. der Autorin] wird dasselbe Netzwerk im Broca- Areal (Kreis) aktiv, unabhängig davon, welche Sprache er gerade spricht. (...) Bei ihm [dem kindlichen Zweitsprachler, Anm. der Autorin] feuert für jede [Sprache, Anm. der Autorin] ein anderes Netzwerk“ (Kramer, 2010, S. 40). Die erste Sprache wird farblich bei beiden Probanden gelb-rot markiert, die zweite blau und die dritte grün.

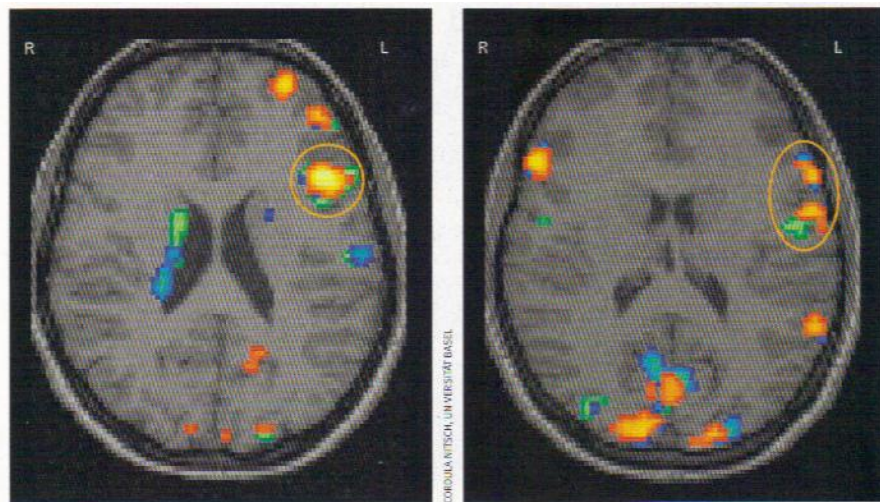


Abbildung 2: fMRT- Aufnahmen mehrsprachiger Probanden (Kramer, 2010, S. 40)

Es ist also erkennbar, dass ein simultan oder sukzessiv Mehrsprachiger im Vergleich zu einem Zweitsprachler weniger Kapazitäten für eine größere Anzahl an sprachlichen Strukturen aufbringen muss (Kramer, 2010, S. 39 ff.). Dies wird durch die kompensierte Nutzung eines Nervenzellverbundes als sprachliches Areal für alle vorhandenen Sprachen gewährleistet.

Liegt nun eine Sprachentwicklungsstörung vor, ist es durchaus nachvollziehbar, dass sich diese aufgrund der neuronalen Nähe auf alle vorhandenen Sprachen bezieht sowie auf die Modalitäten dieser Sprachen auswirkt (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12). Dennoch ist festzuhalten, dass trotz der vermehrten Mehrsprachigkeitsforschung in den letzten Jahren noch nicht eindeutig geklärt werden konnte, wie der Erwerb mehrerer Sprachen im Detail vollzogen wird (Scharff Rethfeld, 2011, S. 38).

Anders verhält es sich, wenn ein Kind simultan, sukzessiv mehrsprachig aufwächst oder den kindlichen Zweispracherwerb durchläuft, aber in den vorliegenden Sprachen keinen quantitativen und/oder qualitativen ausreichenden Input erfährt. Dies kann zu einem Ungleichgewicht zwischen den sprachlichen Fähigkeiten führen. Hier ist der mangelnde Input als Grund für die Sprachprobleme zu sehen und ist durch die Förderung der betroffenen Sprache(n) -bestenfalls durch einen Muttersprachler- kompensierbar (Jenny, 2008, S. 68).

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit wird viel über die Notwendigkeit, aber auch in besonderem Maße über die Umsetzung von Sprachförderung und Therapie diskutiert. Viele, darunter unter anderem Triarchi-Herrmann als auch der Bundesverband der Logopädie e.V., vertreten die Auffassung, dass Sprachtherapie bei einem mehrsprachigen, sprachentwicklungsgestörten Kind im Idealfall alle das Kind betreffenden Sprachen berücksichtigen sollte (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V., 2012a; Triarchi- Herrmann, 2009, S. 31 ff.). Denn „ Störungen in der einen Sprache [beeinflussen; Anm. der Autorin] auch die Entwicklung der anderen Sprache“ (Triarchi-Herrmann, 2006, S.73). Eine Therapie beider betroffener Sprachen ist aufgrund der geringen Anzahl von zweisprachigen Therapeuten jedoch kaum umsetzbar (Triarchi- Herrmann, 2006, S.73) und wird dadurch bedingt in sehr geringem Maße durchgeführt (Triarchi- Herrmann, 2009, S. 40 ff.). Triarchi- Herrmann postuliert jedoch: „Wenn in einer Sprache ein Symptom, z.B. die falsche Pluralbildung, behoben wird, verschwindet in Kürze das äquivalente Symptom in der anderen Sprache ebenfalls (...)“ (Triarchi- Herrmann, 2006, S. 73). Diese Erfahrung habe sie durch die Beobachtung mehrsprachiger Kinder in der Therapie machen können und sieht als mögliche Ursache die gesteigerten allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten sowie ein verbessertes Sprachgefühl (Triarchi- Herrmann, 2006, S. 73).

Demnach lässt sich Folgendes festhalten: Eine logopädische Therapie ist bei einer zweisprachigen Sprachentwicklungsstörung bestenfalls in allen betroffenen Sprachen durchzuführen (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V., 2012b). Da es derzeit in den meisten Fällen nicht umsetzbar ist (Triarchi- Herrmann, 2006, S. 73) und ein positiver Effekt in beiden Sprachen auch nach einsprachiger Therapie zu verzeichnen ist (Triarchi- Herrmann, 2006, S. 73), profitieren auch sprachentwicklungsgestörte mehrsprachige Kinder von einer einsprachigen Therapie, weshalb auf diese nicht verzichtet werden sollte.

Wichtig ist dennoch die Unterscheidung zwischen einer Sprachentwicklungsstörung sowie einem unvollständigen Zweitspracherwerb. Bei Ersterer sind beide Sprachen betroffen und sind wie bereits erwähnt therapiebedürftig (Triarchi- Herrmann, 2006, S.73), Letzterer zeigt jedoch wegen eines mangelnden Sprachinputs eine Auffälligkeit in lediglich einer Sprache (Triarchi-Herrmann, 2006, S.70 ff.). Dies stelle keinen logopädischen Handlungsrahmen, sondern den Bedarf einer Sprachförderung dar (Triarchi- Herrmann, 2006, S. 70 ff.). Diese Förderung solle die schwache Sprache betreffen und kann bestenfalls durch einen Muttersprachler angemessen gewährleistet werden (vgl. Jenny, 2008, S. 30 ff.). Sollte der mangelnde Input im Deutschen vorliegen, ist die Umsetzung einer Förderung durch Muttersprachler vermutlich einfacher umzusetzen als die jeweilige vom Deutschen abweichende Muttersprache des mehrsprachigen Kindes. Ausreichend muttersprachliche Förderung in allen auftretenden Muttersprachen zu gewährleisten ist im elementarpädagogischen Alltag mutmaßlich schwer zu realisieren.

2.3.4. Aktuelle Evaluationen

Wie bereits eingangs erwähnt, liegt Bildung und damit auch die geforderte Sprachförderung in erster Linie im Hoheitsbereich der einzelnen Bundesländer. Allein schon aus diesem Grund existiert derzeit eine Vielzahl an verschiedenen Konzepten (vgl. Dietz et al. 2008, S.30 ff.). Kiziak et al. führen die Masse an Konzepten jedoch nicht nur auf den Föderalismus an sich, sondern auch auf den Wunsch der Bundesländer nach „Prestigeprojekten“ (Kiziak et al., 2012, S. 13) zurück. Die entsprechenden Konzepte seien aber in nur wenigen Fällen bezüglich der Mindeststandards Konstruktion, Anwendung und Evaluation überprüft worden (Hoffmann et al., 2008, S. 293; Kiziak et al., 2012, S. 13; Schneider et al., 2012, S. 5). Erschwerend komme der Umstand der Publikationsbias hinzu, was bedeutet, dass Evaluationen teilweise verzögert oder gar nicht veröffentlicht würden, sobald die tatsächlichen Ergebnisse nicht den erwarteten entsprechen (Kiziak et al., 2012, S. 17).

Nach Sichtung verschiedener Studienergebnisse bezüglich Evaluationen von Sprachförderung können zusammenfassend folgende Aussagen getätigt werden:

- Die „Anbindung an eine oder mehrere Sprachentwicklungstheorie(n)“ (Hopp et al., 2010, S. 4) ist von elementarer Bedeutung um Aspekte des kindlichen Spracherwerbs, die entwicklungstheoretisch relevant sind, im besonderen Maße zu fördern. Dieses Vorgehen sei einem ganzheitlichem Ansatz vorzuziehen (Hopp et al., 2010).
- Linguistisch orientierte, strukturelle Sprachfördermaßnahmen sind bei Kindern mit Sprachförderbedarf im letzten Jahr vor der Einschulung nicht mehr effektiv, weshalb der Ruf nach frühkindlicher Förderung immer lauter wird (Wolf et al., 2011, S. 41).
- Trotz der bisherigen Evaluationen sei Sprachförderung im Elementarbereich noch nicht ausreichend erforscht. Vor allem die praxisbegleitende Evaluation sei von Bedeutung um die Wirkfaktoren effektiver und effizienter Sprachförderung sichtbar zu machen (Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 213).

Demnach werden die Forderungen nach weiterer Forschung lauter, auch –oder grade wegen- der teilweise widersprüchlichen Aussagen der bisher getesteten Sprachförderkonzepte (vgl. „EVAS“,

2010, Gasteiger-Klicpera et al. sowie Roos et al. „Evaluationsstudie: Sprachförderung mit dem Elefanten“, 2009, Hopp et al., „EkoS“, 2011, Wolf et al.).

Vor allem die Ergebnisse der Evaluationsstudien von Roos et al. sowie Gasteiger- Klicpera und Mitarbeitern (2010) stellen die Effektivität von struktureller Förderung im Jahr vor der Einschulung in Frage . In dieser Evaluationsstudie wurden drei spezifische Sprachförderkonzepte nach Penner (2003), Tracy (2003) sowie Kaltenbach und Klages (2005)¹ in einer Prä- und Postmessung sowie im Follow- up im Vergleich zu einer allgemeinen Förderung bezüglich ihrer Wirksamkeit geprüft. Auch eine Kontrollgruppe ohne jegliche Förderung wurde eingesetzt.

Kritisch –aber ethisch gerechtfertigt- ist die Einteilung der jeweiligen Gruppen. So wurden diejenigen Kinder, die in der Prätestung unauffällige Werte erzielten, der Kontrollgruppe ohne jede Förderung zugewiesen (Roos et al., 2010, S. 15). Die sprachauffälligen Kinder wurden entweder nach einem der drei genannten Konzepte gefördert –wobei die Wahl des Konzeptes in der Hand der AnwenderInnen lag- oder nahmen an einer unspezifischen Förderung während des alltäglichen Kindergartenablaufs teil (Roos et al., 2010, S. 14 ff.). Es fand also eine Differenzierung zwischen struktureller und ganzheitlicher Förderung statt.

Ein Vergleich zwischen den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe ohne Förderung ist aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Kinder sehr vorsichtig zu bewerten. So unterscheiden sich die Kinder der Kontroll- und Interventionsgruppen nicht nur hinsichtlich ihres Förderbedarfs, sondern auch in ihrem sozioökonomischen Status und ihrem Sprachumfeld stark voneinander: In der Interventionsgruppe war der Anteil der mehrsprachigen Kinder signifikant höher als in der Kontrollgruppe (vgl. Hoffmann et al., 2008, S. 294).

Der Vergleich der drei Konzepte untereinander zeigte, dass es kaum Unterschiede bezüglich der Effektivität gab (Roos et al., 2010, S. 35). Ebenso war ein Unterschied zwischen der Anwendung dieser Konzepte und einer unspezifischen Sprachförderung kaum ausmachbar (Roos et al., 2010, S. 39f.).

¹ Eine ausführliche Beschreibung dieser Konzepte ist im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht möglich, kann aber bei Polotzek et al. unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html> eingesehen werden

Vereinfacht kann man die Ergebnisse dieser Studie wie folgt zusammenfassen:

- Sprachlich unauffällige Kinder sind auch ohne Förderung im Posttest besser als Kinder, die aufgrund ihrer im Prätest dokumentierten Auffälligkeiten an einer Sprachfördermaßnahme teilgenommen haben
- die angewendeten sprachstrukturellen Konzepte (Penner, Tracy, Kaltenbacher und Klages) sind gleichermaßen effektiv
- spezifisch strukturelle Förderung und unspezifische ganzheitliche Förderung unterscheiden sich nicht in ihren Effekten

Bei allen Untersuchungsgruppen wurde in der Prä- und Posttestung der Faktor „Mehrsprachigkeit“ berücksichtigend dokumentiert. Jedoch ist wichtig zu betonen, dass Mehrsprachigkeit nicht hinsichtlich des Erwerbszeitpunktes sowie der Inputbedingungen weitergehend klassifiziert wurde. Die teilnehmenden Kinder galten als mehrsprachig, sobald innerhalb der Eltern- sowie ErzieherInnenfragebögen aus der Prätestung mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch aufgeführt wurde (Gasteiger- Klicpera, 2010, S. 28).

Die anschließende Auswertung zeigte, dass einsprachige Kinder durchweg bessere Leistungen erzielten als die mehrsprachigen Kinder (Roos et al., 2010, S. 37). Hierbei ist zu beachten, dass diese Auswertung auch die nicht geförderte Kontrollgruppe beinhaltet. In dieser war der Anteil an einsprachig aufgewachsenen Kindern mit 73,9 % mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der deutschsprachigen Kinder in den Untersuchungsgruppen 28,3 % (Hoffmann et al., 2008, S. 294). Das bedeutet, dass bei der Berücksichtigung des Merkmals „Mehrsprachigkeit“ die unauffälligen sowie auffälligen Kinder gleichgestellt wurden, was jedoch zu einer Verzerrung führt.

Auf Grundlage der aktuellen Forschung und als Ergänzung dieser ist das Ziel der vorliegenden Arbeit die Sprachförderung im Elementarbereich bezüglich ihrer Wirksamkeit bei ein- und mehrsprachigen förderbedürftigen Kindern zu untersuchen. Als Erweiterung der aktuellen Forschungslage wird daher der Fokus auf den Faktor „Mehrsprachigkeit“ gelegt. Es soll untersucht werden, ob einsprachige förderbedürftige Kinder und mehrsprachige förderbedürftige Kinder in unter-

schiedlichem Maße von einer strukturellen, linguistisch ausgerichteten Sprachfördermaßnahmen profitieren. Dies könnte ein möglicher Hinweis auf die spezielle Berücksichtigung des Faktors „Mehrsprachigkeit“ sein.

Als Methode hat sich die Autorin für eine inputorientierte Fördermaßnahme in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz nach Siegmüller und Kauschke (2006) entschieden. Dieser Ansatz nutzt und beschreibt sehr ausführlich den positiven Nutzen von speziell aufbereitetem Input in Therapiesituationen sprachentwicklungsgestörter Kinder (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. S. 31 ff.; Siegmüller et al., 2010, S. 19 ff.) und wird vermehrt auch in der Förderung von Sprachauffälligkeiten angewendet (Siegmüller, Fröhling, 2010, S. 65 ff.).

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet daher:

Unterscheiden sich ein- und mehrsprachige förderbedürftige Kinder in ihren rezeptiven sprachlichen Leistungen nach einer inputorientierten, strukturellen Sprachfördermaßnahme?

Davon abhängig ergeben sich folgende Unterfragen, die nun aufgeführt werden.

- Unterstützt Sprachförderung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz die grammatischen Fähigkeiten von Kindergartenkindern?
- Ist eine Sprachfördermaßnahme in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz ebenso für ein- und mehrsprachige Kinder geeignet?

3. Materialien & Methoden

Nachfolgend wird der Schwerpunkt auf die Vermittlung der Material- und Methodenwahl gelegt. Im Zuge dessen werden die zugrundeliegenden Hypothesen sowie das entsprechende Studiendesign erläutert. Außerdem wird die für die Intervention kooperierende Kindertagesstätte vorgestellt. Anschließend werden die teilnehmenden Probanden durch die vorliegenden Ein- sowie Ausschlusskriterien beschrieben. Es folgt die Wahl der Testmaterialien. Den Abschluss bilden die Auswahl der zu evozierenden Strukturen sowie das gewählte Setting der Sprachfördermaßnahme.

3.1. Hypothesenbildung und Untersuchungsdesign

Die Intervention wurde durch eine summative Evaluation zur Überprüfung einer strukturellen Sprachfördermaßnahme abgeschlossen. Summativ war diese Evaluation, da sie einen bereits abgeschlossenen Prozess rückblickend bezüglich seiner Effektivität bewertet (Stockmann, 2007, S. 34). Die im Vorfeld festgelegte Fragestellung „Unterscheiden sich ein- und mehrsprachige förderbedürftige Kinder in ihren rezeptiven sprachlichen Leistungen nach einer inputorientierten, strukturellen Sprachfördermaßnahme?“ legte das quantitative Forschen nahe. Hierbei war vor allem die Inferenzstatistik Mittel der Wahl, um Hypothesen prüfende Aussagen treffen zu können. Die dafür notwendigen Hypothesen lassen sich aus den zuvor bereits aufgeführten Unterfragen ableiten und lauten wie folgt:

- **Unterstützt Sprachförderung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz die grammatischen Fähigkeiten von Kindergartenkindern?**

H1: Sprachförderung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz unterstützt die grammatischen Fähigkeiten von Kindergartenkindern, das heißt sie führt verglichen mit der Prätestung in der Interventionsgruppe zu einer signifikanten Verbesserung im Verständnis flexibler Satzstrukturen.

H1/ 0: Sprachförderung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz unterstützt nicht die grammatischen Fähigkeiten von Kindergartenkindern, das heißt sie führt verglichen mit der Prätestung in der Interventionsgruppe zu keinen signifikanten Verbesserungen im Verständnis flexibler Satzstrukturen.

- **Ist eine Sprachfördermaßnahme in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz ebenso für ein- und mehrsprachige Kinder geeignet?**

H2: Eine Sprachförderung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz unterstützt zweisprachige Kindergartenkinder im gleichen Maße wie einsprachige Kindergartenkinder, das heißt sie führt auch bei heterogener Gruppenanordnung zu nicht signifikanten Unterschieden im Zuwachs der grammatischen Fähigkeiten.

H2/ 0:

Eine Sprachförderung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz unterstützt zweisprachige Kindergartenkinder nicht im gleichen Maße wie einsprachige Kindergartenkinder, das heißt sie führt bei heterogener Gruppenanordnung zu signifikanten Unterschieden im Zuwachs grammatischer Fähigkeiten.

Um diese Hypothesen im Anschluss an die vierwöchige Intervention hinreichend belegen oder widersprechen zu können, wurde ein Studiendesign mit Prä- und Posttestung gewählt. Ein Follow-up war aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens dieser Bachelorthesis nicht durchführbar.

Es handelt sich -basierend auf der Fragestellung- um eine quasiexperimentelle Interventionsstudie ohne Randomisierung. Die Durchführung und Auswertung konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht verblindet durchgeführt werden. Zum Evaluieren der Interventionseffektivität wurde eine Testaufgabe ausgewählt. Um mögliche Veränderungen wie beispielsweise einen Zuwachs der sprachlichen Fähigkeiten auf die Intervention zurückführen zu können, wurde eine Kontrollaufgabe involviert. Diese stellt eine Vergleichsgröße dar und berücksichtigt dadurch den kindlichen Spracherwerb.

Die entsprechende Umsetzung der Interventionsstudie wird nachfolgend erläutert.

3.2. Kooperierende Kindertageseinrichtung

Bei der für die Intervention kooperierende Kindertagesstätte „Katholischer Kindergarten St. Martin“ handelt es sich um eine kirchliche Einrichtung, die seit 1957 als solche besteht und 2008 als Familienzentrum zertifiziert wurde (Konzeption St. Martin, 2009, S. 7 ff.). Sie befindet sich in ländlicher Lage und wurde von Seiten der Autorin aufgrund der Arbeitsschwerpunkte Migration und Sprachförderung kontaktiert.

Im Rahmen der langjährigen Tätigkeit hat die oben benannte Kindertageseinrichtung vor allem die Betreuung von Unterdreijährigen sowie die Arbeit mit von Behinderung betroffenen oder bedrohten Kindern intensiv ausgebaut (Konzeption St. Martin, 2009, S. 13). In diesem Zusammenhang sind vor allem die inklusive Arbeit sowie die interkulturelle Erziehung der Kinder zu nennen (Konzeption St. Martin, 2009, S. 14). Durch das örtliche Einzugsgebiet weisen ca. 20 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund auf (Konzeption St. Martin, 2009, S. 14). Aus diesem Grund verfolgt die interkulturelle Erziehung der Einrichtung folgende Ziele (Konzeption St. Martin, 2009, S. 14):

- Förderung des Verständnisses unterschiedlicher Perspektiven
- Abbau von Widersprüchen
- Erziehung zu Respekt vor anderen Menschen
- Abbau von Vorurteilen
- Friedenserziehung
- Antirassistische Erziehung
- Mehrsprachige Erziehung

Vor allem durch die Arbeitsschwerpunkte Migration und Sprachförderung integriert die Einrichtung verschiedene Methoden und Materialien zur Sprachförderung der Kinder (Konzeption St. Martin, 2009, S. 20 ff.). Diese erfolgt bei den jüngeren Kindern ganzheitlich zum Beispiel über Literalitätserziehung (Konzeption St. Martin, 2009, S. 21). Spezifische Sprachförderung wird erfolgt unter anderem mit Hilfe von Sprachstandserhebungen wie beispielsweise „Delfin 4“ und „Sismik/ Seldak“ durchgeführt (Konzeption St. Martin, 2009, S. 21 ff.). Sprachförderkonzepte wie „Hören, Lauschen, Lernen“ werden ebenso angewendet (Konzeption St. Martin, 2009, S. 21). Nachfolgend werden die angewendeten Konzepte kurz vorgestellt.

3.2.1. Literalitätserziehung

„Wir haben leider für den Begriff "Literacy" kein passendes deutsches Wort (in Fachkreisen wird es gelegentlich mit "Literalität" übersetzt). Wörtlich heißt "Literacy" Lese- und Schreibkompetenz, aber der Begriff beschreibt weit mehr als die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens, er umfasst Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit "literarischer" Sprache, oder sogar Medienkompetenz“ (Ulich, 2003, S. 6).

Mit diesem Zitat wird deutlich wie weit sich Literalität erstreckt. Im engeren Sinn versteht man darunter die Verwendung eines allgemeingültigen Zeichen- und Schriftsystems zur Verständigung untereinander (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 180). Im weiteren Sinne werden die kindlichen Erfah-

rungen und Kompetenzen in Bezug auf die „Buch-, Erzähl- und Schriftkultur“ (Ulich, 2003, S. 7) umfasst.

Im Kindergartenalltag der oben genannten Einrichtung geschieht dies unter anderem durch die Gestaltung einer Lesecke mit für die Kinder frei zugänglichem Lesematerial. Die kindgerechte Unterstützung der graphomotorischen Versuche die eigenen Namen umzusetzen ist ebenso fester Bestandteil. Auch sind auf Plakaten und Tür- sowie Namensschildern Buchstaben allgegenwärtig und den Kindern präsent. Literalitätserziehung spielt in der Kindertageseinrichtung St. Martin eine selbstverständliche Rolle.

3.2.2. Delfin 4

Seit 2007 wird in Nordrhein- Westfalen die Sprachstandserfassung im Elementarbereich vor Schuleintritt verpflichtend durchgeführt (Schulministerium NRW, Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration NRW, 2009, S. 3 ff.). Zu diesem Zweck wurde eigens das Testmaterial „Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz 4- Jähriger in NRW“ (Delfin 4) durch Fried entwickelt. Es handelt sich um ein zweistufiges Testverfahren bei dem ErzieherInnen und LehrerInnen jedes vierjährige Kind zwei Jahre vor der Einschulung bezüglich seiner sprachlichen Fähigkeiten einschätzen sollen (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 145 ff.).

In der ersten Stufe werden alle Kinder in vier Bereichen überprüft: Sätze nachsprechen, Kunstwörter nachsprechen, Handlungsanweisungen ausführen und Bilderzählungen (Fried, 2012 a). Entsprechen die Ergebnisse der Kinder nicht den Normdaten, oder waren die Kinder am Termin der ersten Testung verhindert, folgt Stufe zwei (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 145). Auch hier werden wieder vier sprachliche Bereiche involviert: Semantik- Lexikon, Phonemgedächtnis, Syntax- Morphologie und Bilderzählung (Fried, 2012 b). Stellt sich dabei heraus, dass ein getestetes Kind einen Förderbedarf aufweist, werden umgehend die Eltern sowie das Schulamt informiert (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 146). Die Erzieher hingegen, die während der zweiten Überprüfung nicht anwesend sind, werden ausschließlich durch die Eltern über das mögliche Vorhandensein eines Sprachförderbedarfs aufgeklärt. Dadurch kann es zu Verzerrungen kommen, wodurch ein sprachauffälliges Kind im Einzelfall nicht die relevante Sprachförderung erhalten kann (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 146). Auch aufgrund des hohen Zeitaufwandes während der Durchführung

und Auswertung ist diese Form der Sprachstandsfeststellung in die Kritik geraten (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 146). Dennoch wird sie wie gesetzlich vorgeschrieben in der Kindertagesstätte St. Martin regelmäßig durchgeführt.

3.2.3. SISMIK und SELDAK

Ulich und Mayr haben in den letzten Jahren verschiedene Beobachtungsbögen zur Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im Elementarbereich konzipiert. Darunter unter anderem ein Beobachtungsinstrument, das das „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten“ (SISMIK) erfasst (Ulich, Mayr, 2006a). Dieser wurde 2003 entwickelt und im Rahmen einer bundesweiten Studie erprobt und empirisch belegt.

SISMIK ist ein Beobachtungsbogen für deutschsprachige Erzieher zur Erfassung des Sprachstandes der Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. Es handelt sich um „ein strukturiertes Beobachtungsverfahren, das die Alters- und Entwicklungsspanne von zirka dreieinhalb bis sechs Jahren abdeckt“ (Ulich, Mayr, 2006a, S. 13). ErzieherInnen können damit zu einem frühen Zeitpunkt die sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern beobachten und dokumentieren, um gegebenenfalls bis zum Schuleintritt kompensierend durch Sprachförderprogramme zu intervenieren.

SISMIK ist ein mehrdimensionales Konzept und erfasst verschiedene Modalitäten der Sprache sowie das Sprachinteresse des Kindes. So wird beispielsweise das Sprachverhalten des Kindes während des Frühstückes, im Stuhlkreis oder bei Vorlesesituationen beobachtet. Auch die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten innerhalb des Deutschen wird durch die ErzieherInnen in den Bereichen Semantik- Lexikon, Syntax- Morphologie, Phonologie- Phonetik und vor allem in Bezug auf das Sprachverständnis gefordert. Die Einschätzung der Kompetenzen des Kindes hinsichtlich seiner Familiensprache erfolgt durch Gespräche mit Familienangehörigen sowie die sprachliche Beurteilung des Kindes durch dessen Familie. Dadurch können auch einsprachige ErzieherInnen einen Einblick in den Sprachstand des mehrsprachigen Kindes gewinnen. Abschließend erfolgt eine Beschreibung der familiären Situation (Bunse, Hoffschildt, S. 145 ff.).

Neben dem SISMIK wurde ebenfalls von Ulich und Mayr ein weiterer Beobachtungsbogen zur sprachlichen Entwicklung von Kindergartenkindern publiziert. Hierbei handelt es sich um ein Beob-

bachtungsinstrument, welches die „Sprachentwicklung und Literacy deutschsprachig aufwachsender Kinder“ (SELDAK) berücksichtigt (Ulich, Mayr, 2006b). Auch dieses wurde bundesweit evaluiert. Anders als bei SISMIK wird bei SELDAK der Fokus sowohl auf einsprachige Kinder sowie deren Interesse an Sprache und Literalität, als auch auf die sprachlichen Fähigkeiten gelegt. Die Beobachtung erfolgt wieder durch die ErzieherInn und befasst sich mit den „Aktivitäten und Kompetenzen der Kinder in sprachrelevanten Situationen“ (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 142). Hierunter fallen beispielsweise das selbstständige Betrachten und Beschäftigen mit Büchern, aber auch das Verhalten während Gesprächsrunden sowie Reimspielen (Ulich, Mayr, 2006b). Wie SISMIK werden auch die sprachlichen Fähigkeiten bezüglich Semantik- Lexikon, Syntax- Morphologie, Phonetik- Phonologie und das Verstehen von Handlungsanweisungen involviert.

Die Auswertung der gewonnenen Daten von SISMIK und SELDAK kann qualitativ als Grundlage für eine mögliche Förderung sowie quantitativ erfolgen. Die quantitative Auswertung erlaubt eine Einschätzung des Kindes im Vergleich zu Normdaten

Beide Instrumente wurden bereits in den Kindergartenalltag implementiert und finden ebenso ihre Anwendung.

3.2.4. Hören, lauschen, lernen

Das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ (HLL) zur phonologischen Bewusstheit wurde 2006 von Küspert und Schneider publiziert (Küspert, Schneider, 2006). Es handelt sich um ein Förderkonzept zur Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen (LRS), das bereits im Elementarbereich eingesetzt wird (Küspert, 2002, S. 7). Das Programm wurde bereits in mehreren Längsschnittstudien evaluiert (Küspert, 2002, S. 8, Huemer et al., 2009, S. 12 ff.) und erleichtert vor allem Kindern mit einem erhöhten Risiko einer LRS den Einstieg in den Schriftspracherwerb (Huemer et al., 2009, S. 13).

In täglichen Sitzungen von zehnminütiger Dauer findet dieses Konzept seine Anwendung (Küspert, 2002, S. 8). Durchgeführt wird es kurz vor der Einschulung der Kinder über einen Zeitraum von 20 Wochen von einer geschulten ErzieherIn im Kleingruppen- Setting (Küspert, 2002, S. 8). Es ist nach einem Stufenprinzip aufgebaut, welches mit dem Fokussieren auf Geräusche jeglicher Art beginnt

und schließlich mit dem Analysieren sowie Synthetisieren von Phonemen endet (Küspert, 2002, S. 7 ff.).

Dieses Programm wird in der Kindertageseinrichtung St. Martin kurz vor der Einschulung durchgeführt und von einer im Bereich Sprachförderung fortgebildeten Elementarfachkraft umgesetzt.

3.3. Diagnostische Testinstrumente

Im Folgenden werden die für die Prä- sowie Posttestung genutzten Testinstrumente vorgestellt sowie deren Auswahl kurz begründet.

3.3.1. Test zum Satzverstehen von Kindern

Der von Siegmüller und anderen 2011 veröffentlichte „Test zum Satzverstehen von Kindern“ (TSVK) ist ein standardisiertes Messinstrument zum Überprüfen der rezeptiv morpho- syntaktischen Fähigkeiten von Kindern (Siegmüller et al., 2011, S. 1). Er ist hinsichtlich der Testgütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität hinreichend geprüft worden (Siegmüller et al., 2011, S. 17 ff.).

Der TSVK liegt in einer Langversion für Kinder im Alter von zwei bis acht Jahren sowie als Screening- Version für das Alter von drei bis acht Jahren vor (Siegmüller et al., 2011, S. 1). Aufgrund der Normierung ist ein Altersvergleich der Kinder zu einer Stichprobe möglich (Siegmüller et al., 2011, S. 17 ff.). Diese Standardisierung erfolgte jedoch ausschließlich für einsprachige Kinder. Dennoch könne der TSVK nach Angaben der Autoren auch bei mehrsprachigen Kindern informelle Erkenntnisse von Morphologie und Syntax gewährleisten (Siegmüller et al., 2011, Vorwort).

Die überprüfbaren sprachlichen Strukturen beinhalten das „Verarbeiten der Argumentstruktur von Verben“, das „Verarbeiten von Tempusmarkierungen“, das „Verarbeiten von Wortstellungsvarianten im Aktivsatz“, das „Verarbeiten von Passiv- Strukturen“, das „Verarbeiten von Bindungsregeln“ sowie das „Verarbeiten von Relativsätzen an verschiedenen Positionen im Satz“ (Siegmüller et al., 2011, S. 1).

Methodisch wurde die in der Praxis leicht umzusetzende Satz- Bild- Zuordnung gewählt. Diese bedeutet keinen großen Zeitaufwand hinsichtlich der Vorbereitung sowie Auswertung und gewährleistet ein hohes Maß an Objektivität (Siegmüller et al., S. 17).

Aufgrund der guten Umsetzbarkeit des TSVK im Rahmen der Prä- und Posttestung sowie dessen Aktualität wurde dieser als ein Bestandteil der Interventionsevaluation gewählt. Vor allem die Möglichkeit einzelne Subtests isoliert durchzuführen und die gute Handhabung der Satz- Bild- Zuordnung haben die Autorin überzeugt. Die Standardisierung und Normierung sprechen für die evidenzbasierte Anwendung.

Durchgeführt wurden der Subtest 3 „Verarbeiten von Wortstellungsvarianten im Aktivsatz“ als Testaufgabe sowie der Untertest 2 „Verarbeiten von Tempusmarkierungen“ als Kontrollaufgabe². Diese wurde wie bereits erwähnt eingeführt, um mögliche Effekte nach der Intervention auf die selbige und nicht auf die spontane Weiterentwicklung der allgemeinen kindlichen Fähigkeiten zurück führen zu können. Zwischen Prä- und Posttestung lag ein Zeitraum von vier Wochen. Siegmüller et al. machen keine Angaben zum Einhalten eines zeitlichen Abstandes zwischen den einzelnen Testdurchläufen, um gegebenenfalls einen Übungseffekt zu vermeiden. Daher kann davon ausgegangen werden, dass eine wiederholte Anwendung generell möglich ist.

3.3.2. Mehrsprachen- Kontexte

Das von Ritterfeld und Lüke an der Technischen Universität Dortmund entwickelte Konzept „Mehrsprachen- Kontexte“ befasst sich mit der detaillierten Erfassung der sprachlichen Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 24). Diese sei nach Angaben der Autoren wichtig, um eine adäquate Beurteilung der allgemeinen Sprachkompetenz im Hinblick auf einen möglichen Förder- oder gar Therapiebedarf zu gewährleisten (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 24). Des Weiteren ist es dadurch möglich eine Spezifizierung der vorhandenen Mehrsprachigkeit in einen simultanen, sukzessiven Mehrspracherwerb oder in einen kindlichen Zweitspracherwerb vorzunehmen (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 26). Auch die Einstellung der Bezugspersonen und Umgebung des Kindes zur Mehrsprachigkeit als solche sowie zu den vorliegenden

² Nachfolgend werden die benannten Subtests zum Zwecke der erleichterten Lesbarkeit abgekürzt:

- „Verarbeiten von Wortstellungsvarianten im Aktivsatz“ → Subtest „Wortstellung“;
- „Verarbeiten von Tempusmarkierungen“ → Subtest „Tempus“

Sprachen sei für die Motivation des Kindes sich mit allen vorhandenen Sprachen zu beschäftigen, von Bedeutung und wird ebenso erfasst (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 26). In diesem Zusammenhang ist vor allem das Sprachprestige zu nennen, welches die „offizielle Anerkennung der Sprache“

Mehrsprachen-Kontext von _____ im Alter von _____ bis _____ Jahren

Datum: _____ Typus: eher multilingual eher monolingual Interviewpartner: _____
 Interviewsprache: _____

Das Diagramm zeigt den Mehrsprachen-Kontext eines Kindes in verschiedenen Umgebungen:

- Wohnort** (oben links, graue Hausform)
- Wohnumfeld** (unten links, graue Form)
- Institutionelles Umfeld** (oben rechts, graue Form)
- Mediennutzung** (unten rechts, graue Form)
- Zentrale Sprachgebrauchspunkte:**
 - Zwei graue Kreise mit dem Text 'EzM:' (Erst- und Zweitmuttersprache) sind durch Pfeile verbunden.
 - Ein zentraler grauer Kreis enthält zwei nummerierte Kästchen (1., 2.) für die Angabe von Sprachen.
 - Um diese Punkte herum sind weitere graue Kreise und Pfeile angeordnet, die den Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten darstellen.

Verändert sich der Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit? eher nein Anpassung an sprachliches Umfeld © Ritterfeld & Lüke, 2011

Abbildung 3: "Mehrsprachen- Kontexte" (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 25)

Wagner, 2009, S. 155) darstellt. Dieses kann als individueller Faktor einen großen Einfluss auf die Sprechfreude des Kindes nehmen (Wagner, 2009, S. 155).

Das Konzept solle zusätzlich zum Anamnesegespräch ermöglichen anhand der graphischen Darstellung den „sprachlichen Sozialisationskontext(es)“ (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 26) des mehrspra-

chigen Kindes zu erfassen. Die zur Verfügung stehende Graphik wird in Abbildung 2³ vorgestellt. Anhand dieser werden Angaben zu relevanten Lebensabschnitten wie Umzüge oder Migration, zur Sprachverwendung wie beispielsweise die Bevorzugung einer Sprache in bestimmten Situationen oder gegenüber bestimmten Personen sowie auch die Einstellungen zur Sprachverwendung, welche das Verhältnis der Sprachen und die Dominanzausbildung einer Sprachen beschreibt, visualisiert (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 26 ff.).

Die Autorin hat sich entschieden dieses informelle aktuelle Verfahren anzuwenden, da es praktikabel und wenig zeitintensiv erschien. Aufgrund des Umstandes, dass alle teilnehmenden Probanden ganztägig in der Einrichtung betreut wurden und die Erziehungsberechtigten das Angebot der Einrichtung bezüglich eines eigenständigen zeitlichen Gestaltens der Bring- und Abholsituation ihrer Kinder annahmen, war es der Autorin nicht möglich, die Durchführung der Mehrsprachen-Kontexte mit den Eltern durchzuführen. Bereits bei der ersten Kontaktaufnahme der Eltern zum Einholen der benötigten Einverständniserklärung wurden die begrenzten zeitlichen Kapazitäten der Eltern sowie durch Sprachbarrieren bedingte Verständigungsschwierigkeiten erkennbar. Aus diesem Grund entschied sich die Autorin die Inputbedingungen durch das elementarpädagogische Fachpersonal zu erfassen. Dieses hat bereits langjährigen Kontakt mit den Familien der Kinder, häufig sind auch Geschwister bereits in der Einrichtung betreut worden. Unter anderem durch die regelmäßigen Hausbesuche der Fachkräfte zum Zwecke der Elternberatung konnten diese hinreichende Informationen zum häuslichen Sprachumfeld einholen (genauerer siehe Diskussion).

3.4. Untersuchungsgruppe

Die Teilnehmer der Studie waren Kinder der Kindertageseinrichtung „Kath. Kindergarten St. Martin Emsdetten“. Als Gruppengröße wurde ein Kleingruppensetting von maximal zehn Kindern gewählt: fünf ein- sowie fünf mehrsprachige Kinder. Diese Gruppengröße gewährleistete auch bei möglichen Stör- und Ausfällen genügend auswertbares Datenmaterial.

Eines der Einschlusskriterien war das Vorliegen eines Förderbedarfs. Um einen Förderbedarf festzustellen, wurde das Alter der Teilnehmer im Hinblick auf die abgeschlossene physiologische

³ Im Anhang befindet sich die Auflistung der Symbolerläuterungen zum besseren Verständnis der dargestellten Graphik

Sprachentwicklung gewählt. Der normgerechte Spracherwerb des Deutschen gilt in der Fachliteratur mit Ende des vierten Lebensjahres als abgeschlossen, wobei sich die Erzählkultur ebenso sowie der Schriftspracherwerb vor allem im Schulalter entwickeln (AWMF, 2011, S. 10 ff.). Kinder, die demnach im Alter von vier Jahren von der sprachlichen Norm abweichen, offenbaren einen Förderbedarf. Um diesen festzustellen, wurde die fachliche Expertise der in der Einrichtung tätigen Elementarpädagogen herangezogen. In Form einer Teamsitzung wurden im gemeinsamen Austausch mögliche ein- und mehrsprachige förderbedürftige Teilnehmer ausgewählt. Anschließend folgte die Durchführung der Prätestung unter Zuhilfenahme des TSVK sowie des Instruments „Mehrsprachen- Kontexte“. Vor allem durch den TSVK wurde erkennbar, dass sich bei allen Kindern die Einschätzungen der ErzieherInnen bezüglich des verzögerten Sprachstandes als realistisch erwiesen. Die Ergebnisse der Kinder erstreckten sich vom unteren Normbereich bis hin zu unterdurchschnittlichen Leistungen (siehe Kapitel 4: Ergebnisse). Damit war der Förderbedarf der Kinder als Inklusionskriterium in jedem Fall gewährleistet.

An der Intervention haben sieben männliche und drei weibliche Probanden teilgenommen (n=10). Dies entspricht in etwa den aus der Literatur bekannten Daten zur Prävalenz von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, bei denen Jungen ein höheres Risiko zum Ausbilden einer Störung aufweisen als Mädchen (AWMF, 2011, 15).

Bei der Befragung zur Erfassung der Mehrsprachen- Kontexte wurde deutlich, dass alle teilnehmenden mehrsprachigen Kinder (n=5) erst mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung mit dem vierten Lebensjahr Deutsch als Zweitsprache erworben haben. Damit weisen alle mehrsprachigen Probanden einen kindlichen Zweitspracherwerb auf (Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 11). Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Teilnehmer zusätzlich zu ihrem Förderbedarf eine pathologische Sprachentwicklungsstörung aufweisen. Dies festzustellen war im Rahmen dieser Studie nicht möglich. Da aber die Kinder in jedem Fall einen Förderbedarf im Deutscherwerb aufweisen, konnten sie für diese Intervention gewonnen werden.

Die Eltern der potentiell teilnehmenden Kinder wurden schriftlich sowie mündlich über das Forschungsvorhaben informiert. In diesem Zusammenhang wurde eine aktive Einverständniserklärung eingeholt. Eine passive Einverständniserklärung war aufgrund der durch die Mehrsprachigkeit der Eltern gegebenen Sprachbarrieren aus Gründen der Forschungsethik nicht ausreichend.

Durch die aktive Einverständniserklärung war es notwendig, dass alle an der Intervention interessierten Erziehungsberechtigten aktiv dem Forschungsprozess einwilligen mussten und ein Ausbleiben eines Widerspruchs nicht annehmbar war (vgl. Range et al., 2001, S. 23).

3.5. Interventionsdarstellung

Es folgt die Beschreibung der Intervention anhand der zu evozierenden Strukturen und der konkreten Umsetzung der vorgestellten Sprachfördermaßnahme.

3.5.1. Auswahl der zu evozierenden Strukturen

Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes ist die hier vorgestellte Sprachfördermaßnahme sprachsystematisch ausgerichtet (vgl. Hopp et al., 2010). Dies wird nun ausführlicher Bestandteil der folgenden Kapitel.

3.5.1.1. Sprachverständnis

In der Fachliteratur sind die Bedeutung des Sprachverständnisses im physiologischen Spracherwerb sowie die Gefahren eines nicht ausdifferenzierten Sprachverständnisses hinreichend bekannt (Buschmann, Jooss, 2011, S. 20; Zollinger, 2007, S. 74 ff.). Die pathologische Einschränkung des Sprachverständnisses korreliert häufig mit einer Sekundärproblematik in psychosozialen Interaktionen (Buschmann, Jooss, 2011, S. 20). Vor allem Zollinger betont die Wichtigkeit und stellt einen möglichen Kausalzusammenhang von Störungen in der rezeptiven Sprachverarbeitung sowie Spracherwerbsstörungen her (Zollinger, 2007, S. 74 ff.).

Im physiologischen Spracherwerb ist das Sprachverständnis deutlich früher ausdifferenziert als die Sprachproduktion (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 65 ff.). Dies ist auch im Mehrspracherwerb der Fall und markiert die Relevanz von Sprachverstehensleistungen.

Neben diesen wichtigen Aspekten der rezeptiven kindlichen Leistungen hat das Fokussieren auf das Sprachverständnis auch praktische Vorteile in der Umsetzung der Interventionsevaluation. So

kann ein mögliches Verzerren durch Aussprachestörungen ausgeschlossen werden. Das Evozieren sowie Überprüfen der Fähigkeiten zu Beginn und Ende der Sprachfördermaßnahme erfolgte durch die Satz- Bild- Zuordnung im TSVK und erfordert keine artikulatorischen Umsetzungen durch das Kind.

Aus diesem Grund wurde für das Forschungsdesign der Schwerpunkt „Sprachverständnis“ gewählt.

3.5.1.2. Flexible Satzstrukturen

Siegmüller und andere postulieren über den physiologischen Spracherwerb:

„...der Erwerb der Hauptsatzstruktur [ist, Anm. der Autorin] erst dann erfolgreich beendet (ist), wenn das Kind Sätze mit flexibler Besetzung des Vorfeldes produzieren kann. Die rezeptive Verarbeitung von Sätzen mit Objekten im Satzvorfeld stellt (...) eine Vorstufe zur Produktion von Sätzen mit flexibler Vorfeldbesetzung dar (Siegmüller et al., 2011, S. 5).

Weiterhin beschreiben Siegmüller und Kauschke die Verwendung grammatisch korrekter, aber starrer Satzmuster als ein Indiz für die noch nicht vollständig erworbene Verbzweitstellung (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 141 ff.). Diese stellt im Deutschen einen wichtigen Meilenstein der kindlichen Syntaxentwicklung dar (AWMF, 2011, S. 10 ff.). Daher hat sich die Intervention auf das Verständnis flexibler Satzstrukturen als Zeichen eines vollständigen Spracherwerbs fokussiert. Besonders die Objekttopikalisierungen⁴ wurden dabei wegen ihrer guten Umsetzbarkeit gewählt. Da der physiologische Spracherwerb mit dem vierten Lebensjahr eines Kindes als abgeschlossen gilt (Bunse, Hoffschildt, 2011, S. 74 ff.; AWMF, 2011, S. 10), beherrschen sprachunauffällige Vierjährige das Verständnis topikalisiertter Satzstrukturen.

Die Verwendung von Objekten im Vorfeld im direkten Kontrast zur Verwendung im Mittelfeld erleichtert den Teilnehmern die Wahrnehmung der Zielstrukturen. Siegmüller und Kauschke beschreiben diese entwicklungsauslösende Methode aufgrund des reduzierten Kontextes als sehr ef-

⁴ Topikalisierung beschreibt „das Voranstellen eines vom Sprecher/ Schreiber als besonders wichtig erachteten Satzteils“ (Gadler, 2006, S. 259)

fektiv (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 42). Nachfolgend zur Veranschaulichung ein kurzes Beispiel aus dem Interventionsmaterial:

Es war einmal ein furchtloser Pirat. Den furchtlosen Piraten nannten sie Knirps, Käpt`n Knirps.

Hierbei hat sich die Autorin auf das Verständnis topikalierter Akkusativstrukturen beschränkt. Alle an der Intervention teilnehmenden Kinder wiesen ein Alter auf, in dem davon ausgegangen werden kann, dass (einsprachige) Kinder den Kasuserwerb des Akkusativs bereits vollständig vollzogen haben (AWMF, 2011, S. 10). Des Weiteren sind die Kasusmarkierungen vor allem beim neutralen oder maskulinen Genus anhand der Wortendungen sowie der deklinierten Artikel gut realisierbar und wahrnehmbar. Auf die ebenfalls gut erkennbare Dativmarkierung wurde im Zuge dieser Intervention wegen der späteren Erwerbsphase dieses Kasus verzichtet (AWMF, 2011, S. 10).

3.5.2. Methode: Input

Im Rahmen des Emergenzmodells ist ein adäquates Sprachangebot in Form von Input ein wichtiger exogener Faktor der Sprachentwicklung (Siegmüller, Kausche, 2006, S. 8). Siegmüller et al. betiteln einen solchen Input als „die treibende Kraft des Spracherwerbs“ (Siegmüller et al., 2011, S. 65), dessen Effektivität bereits gut erforscht wurde (Siegmüller et al., 2010). Input sei im Allgemeinen Sprache, die an jemanden gerichtet und von demjenigen rezeptiv verarbeitet werde (Siegmüller et al., 2011, S.65).

Auch in ihrer patholinguistischen, profilorientierten Therapie für sprachentwicklungsgestörte Kinder nutzen Siegmüller und Kauschke speziell aufbereiteten Input in Form von Inputsequenzen⁵

⁵ Inputsequenz: „Geschichten, Bilderbuchuntermalungen bzw. Bildergeschichten oder Dialoge zwischen Handpuppen oder Therapeutin und Handpuppe“ (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 29 f.)

und/oder Interaktiven Inputspezifizierungen⁶, um gewünschte sprachlichen Strukturen zu evozieren (Siegmüller et al., 2006, 29 ff.).

Die patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen richtet sich anhand von fünf Prinzipien an sprachentwicklungsgestörte Kinder. Auf diesen Prinzipien fußt das gesamte Therapiekonzept:

- Entwicklungsorientierung: Der ungestörte Spracherwerb dient als Vergleichsgröße bei der Diagnostik und Therapie von Pathologie (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 18)
- Theorie- und Forschungsanbindung: Anbindung an die „psycho- und patholinguistische Forschung“ (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 18)
- Aktivierung: Nutzen kindlicher eigendynamischer Entwicklungsmöglichkeiten (Kauschke, Siegmüller, 2006, S. 18)
- Dialogische Einbettung: Der kommunikative Nutzen der gemeinsamen Arbeit wird dem Kind durch ein natürliches Kommunikationsumfeld verdeutlicht (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 18)
- Flexibilisierung: Nutzung starrer Strukturen als Zeichen einer Sprachentwicklungsstörung werden abgebaut (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 19)
- Methodenvielfalt: Die zum Einsatz kommenden Methoden werden entsprechend des Alters und der Bedürfnisse des Kindes ausgewählt und kombiniert (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 18)

Eine dieser Methoden ist die Inputspezifizierung in Form von Bilderbuchbetrachtung mit speziell aufbereitetem Inhalt. Dies konnte im Rahmen dieser Interventionsstudie im Forschungsfeld der Elementarpädagogik gut umgesetzt werden, was unter anderem wegen der ausgeprägten Literalitätsarbeit der Einrichtung ermöglicht wurde. Den Kindern war das Setting bereits vertraut, sodass keine Irritation oder Ablehnung gegenüber der Methode zu erwarten war. Die genutzten Bilderbücher dienten lediglich als unterstützendes Bildmaterial. Der jeweilige Input wurde speziell für die Intervention verfasst. Die genutzten Visualisierungen wurden unter den nachfolgenden Kriterien ausgewählt:

⁶ Interaktive Inputspezifizierung: „Handlungssituationen zwischen Kind und Therapeutin, in denen ein spielerisches oder exploratives gemeinsames Handlungsangebot an das Kind gerichtet wird, die aber keinen Übungscharakter tragen“ (Siegmüller, Kauschke, 2006, S. 29 f.)

- Adäquate Größe der Darstellungen, damit sie während des Vortrags leicht zu erkennen waren
- Ansprechende Gestaltung
- Thematisch geschlechtsneutral, um alle Teilnehmer gleichermaßen anzusprechen
- Unbekannte Darstellungen, um einen erhöhten Motivationsfaktor zu gewährleisten sowie zusätzlich mögliche Irritationen wegen des abweichenden Inputs bei bekannten Kinderbüchern zu minimieren.

Alle gewählten Bilderbücher entsprachen diesen Vorgaben und werden im Anhang aufgeführt.

3.5.3. Gestaltung des Settings

Die Dauer der Sprachfördermaßnahme belief sich auf vier Wochen, was durch die Rahmenbedingungen der Bachelor- Thesis festgelegt war. Die Frequenz betrug eine zweimalige Intervention pro Woche. Dies wurde in Absprache mit der kooperierenden Einrichtung als sinnvoll und praktikabel erachtet und erwies sich während der Durchführungsphase als solches. Die Dauer der einzelnen Termine wurde mit circa 10 bis 20 Minuten veranschlagt und auch dementsprechend durchgeführt.

Die Örtlichkeiten der Einrichtung machten es möglich, die Intervention in einem separaten Raum durchzuführen. Hier konnten alle beteiligten Kinder in der für sie gewohnten Weise dem vorgetragenen Input folgen. Das heißt, es wurde am Boden ein Sitzkreis gebildet und die vortragende Versuchsleiterin hat die Inputspezifizierung vorgetragen. Parallel dazu hat sie die auditiven Eindrücke durch den Einsatz der Bilderbücher visuell unterstützt. Bei Zwischenrufen, Nachfragen oder Kommentaren der Kinder hat die Versuchsleiterin ebenfalls die topikalisierten Akkusativstrukturen kontrastreich in ihren Antworten berücksichtigt.

4. Ergebnisse

Die durch die angewendeten Testverfahren gewonnenen Daten wurden entsprechend der im Manual aufgeführten Anweisungen ausgewertet. Es folgt nun die Analyse und Ausarbeitung der Mehrsprachen- Kontexte nach Ritterfeld und Lüke sowie hinsichtlich der deskriptiven Statistik und der zugrunde liegenden Hypothesen. Dies hat die abschließende Beantwortung der eingangs aufgeführten Fragestellungen und Hypothesen zum Ziel. Zu diesem Zwecke wurde exemplarisch eine originale Darstellung der Sprachlernbiographie aufgeführt und ausgewertet sowie für die statistischen Aussagen die entsprechende Statistik- Software SPSS 19 genutzt.

Die im TSVK gewonnenen Daten waren Testdaten, die als T- Werte angegeben wurden. Die geringe Probandenanzahl machte es statistisch nicht möglich parametrische Testverfahren zu verwenden, daher wurde auf das entsprechende Gegenstück der nicht-parametrischen Testverfahren zurückgegriffen (vgl. Greenhalgh, 2003, S. 109).

4.1. Mehrsprachen- Kontext

Es folgt nun exemplarisch die Analyse des „Mehrsprachen-Kontextes“ nach Ritterfeld und Lüke (2011) für eines der an der Intervention teilnehmenden mehrsprachigen Kinder. Wie alle personenbezogenen Daten der Probanden wurde in der einzusehenden graphischen Darstellung der Sprachbiographie (Abb. 7) sowie in den schriftlichen Ausführungen der Name unkenntlich gemacht. Alle persönlichen Daten der Teilnehmer verbleiben in der Obhut der Autorin, weshalb das hier vorgestellte Kind anonymisiert „C.“ genannt wird.

C. ist ein zu Beginn der Intervention 5;11- jähriger, türkisch- deutscher Junge. Er ist seit seiner Geburt in Deutschland. Die elementarpädagogische Fachkraft, mit der die Datenerhebung stattgefunden hat, beschreibt C. als eher multilingualen Typus. Was bedeutet, dass er mit seiner Mehrsprachigkeit spielerisch umgeht und nicht ausschließlich eine

Krievell 28

seit Geburt in Dt.

16. No. 2006

Mehrsprachen-Kontext von _____ im Alter von 0;0 bis 5;11 Jahren

Datum: 27.09.12

Typus: eher multilingual eher monolingual

Interviewpartner: Kiga-Beobachter
Interviewsprache: Deutsch

Wohnort
Emsdetten

Wohnumfeld
türkisch

Institutionelles Umfeld
45 Std./Woche
Seit Sommer
ZoAO
Mo-Fr.

Medien-nutzung
TV auf
türkisch

Mutter EzM: (+)

leben in Scheidungs

t. t.

Vater EzM: (+)

t. t.

ältere Schwester

an 18

ältere Schwester

an 18

ältere Schwester

an 15

Verändert sich der Sprachgebrauch in der Öffentlichkeit? eher nein Anpassung an sprachliches Umfeld © Ritterfeld & Lüke, 2011

Abbildung 4: Mehrsprachen- Kontext von C. (nach Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 25)

der angebotenen Sprachen präferiert (Ritterfeld, Lüke, 2011, S. 5). C. nimmt im Kindergarten häufig die Rolle eines Dolmetschers ein und übersetzt die im Kindergartenalltag vorkommenden Begriffe für seine Freunde. Auch C.'s Eltern stehen der Mehrsprachigkeit positiv gegenüber und wünschen sich, dass C. in beiden Sprachen sicher kommunizieren kann.

Mit dem Sprachumfeld Deutsch ist C. hauptsächlich durch den Kindertageeintritt in Kontakt gekommen. Die Kindertageseinrichtung besucht C. seit seinem vierten Lebensjahr mit einer wöchentlichen Anwesenheit von 45 Stunden. Auch über seine älteren Schwestern und der Stiefschwester wird C. mit der deutschen Sprache konfrontiert, wobei auch diese in der Verwendung der Mutter- und Umgebungssprache häufig wechseln. Seine in Trennung lebenden Eltern sprechen ausschließlich türkisch mit ihm. Das Medium Fernseher wird in C.' Familie überwiegend auf Türkisch genutzt. Auch im Wohnumfeld wird mehrheitlich türkisch gesprochen. C. selber kommuniziert vermehrt auf Deutsch mit seinen Mitmenschen. Dies Sprachverhalten zeigt er auch unabhängig von Person und Situation.

C. ist nach diesen Angaben ein deutsch- türkisch aufwachsender Junge, der seiner Mehrsprachigkeit positiv gegenübersteht, derzeit jedoch im Gespräch mit seinen Mitmenschen die deutsche Sprache präferiert. Da er die Umgebungssprache deutsch überwiegend über den Eintritt in den Kindergarten erfährt, und das vierte Lebensjahr zu diesem Zeitpunkt bereits überschritten hatte, ist C. ein kindlicher Zweitspracherlerner.

Alle an der Intervention teilgenommenen Kinder haben erst mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung nach dem vierten Lebensjahr regelmäßigen Kontakt zur deutschen Sprache. Dies bedeutet, alle mehrsprachigen Probanden waren kindliche Zweitsprachlerner.

4.2. Deskriptive Statistik

Es folgt die Beschreibung der Probanden. Teilgenommen haben insgesamt zehn Kinder ($n=10$), davon fünf kindliche Zweitsprachler ($n=5$). Von den drei weiblichen Teilnehmern waren zwei einsprachig. Das durchschnittliche Alter betrug während der Pätestung 5;0 Jahre in einer Alterspanne von 4;2 bis 5;11 Jahre. Als Erstsprachen der mehrsprachigen Kinder wurden Albanisch, Türkisch, Russisch und Tamilisch dokumentiert. Eine Auflistung der gewonnenen Daten ist der aufgeführten Tabelle zu entnehmen (Tabelle 1).

Anzahl der Kinder	10
Geschlechtsverteilung	3 w / 7 m
Alter zum Zeitpunkt der Prätistung	4;2 bis 5;11
Arithmetisches Mittel	5;0
Standardabweichung	0;7 Jahre
Erstsprachen:	
Albanisch	2
Türkisch	1
Russisch	1
Tamilisch	1
Deutsch	5

Tabelle 1: Teilnehmerdaten (eigene Darstellung)

Zu Beginn der Intervention zeigten die getesteten, teilnehmenden Kinder im TSVK Mittelwerte im Subtest „Wortstellung“, die einen Förderbedarf darstellten (Abbildung 3). Hier lag das arithmetische Mittel bei einem T- Wert von 35,5 im Vergleich zu einer normierten Stichprobe (T-Werte zwischen 40 und 60) im unterdurchschnittlichen Bereich (Sachse et al, 2010, S. 342). Dadurch war der Förderbedarf der Kinder gewährleistet, weshalb sie an der Intervention teilnehmen konnten. Mit T- Werten von 43,6 waren die Durchschnittswerte des Subtests „Tempus“ im unteren Bereich der Normalverteilung, jedoch noch nicht therapiebedürftig. Da dieser jedoch lediglich als Vergleichswert diente, sind diese Werte als hinreichend wahrgenommen worden (Abbildung 3).

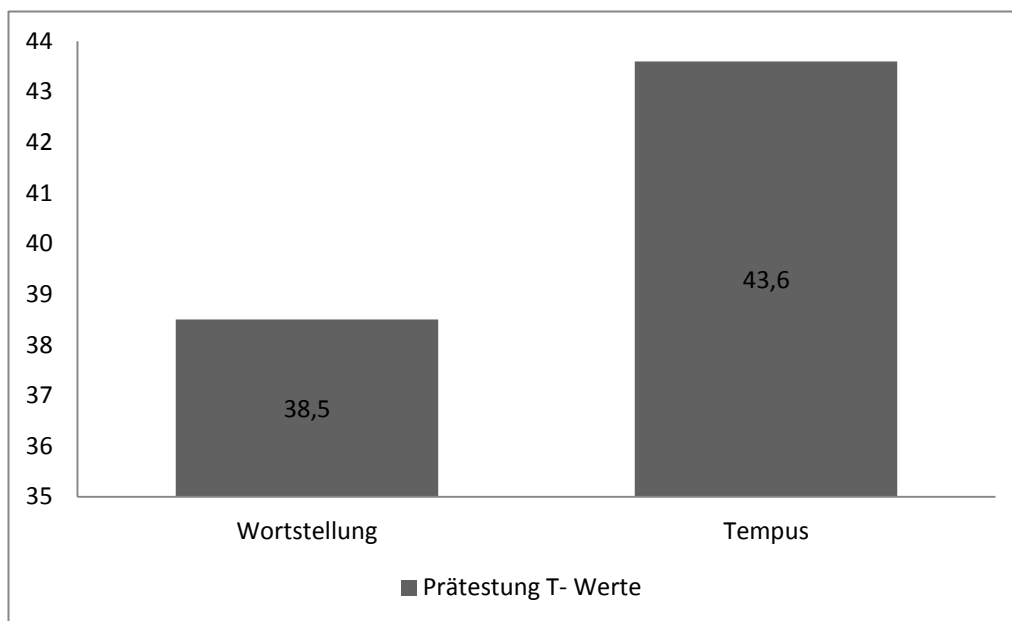


Abbildung 5: T- Werte der Prätestung (eigene Darstellung)

Die durchschnittliche Anwesenheit der Probanden betrug 86,25 % (Standardabweichung 19, 0485; Abbildung 4).

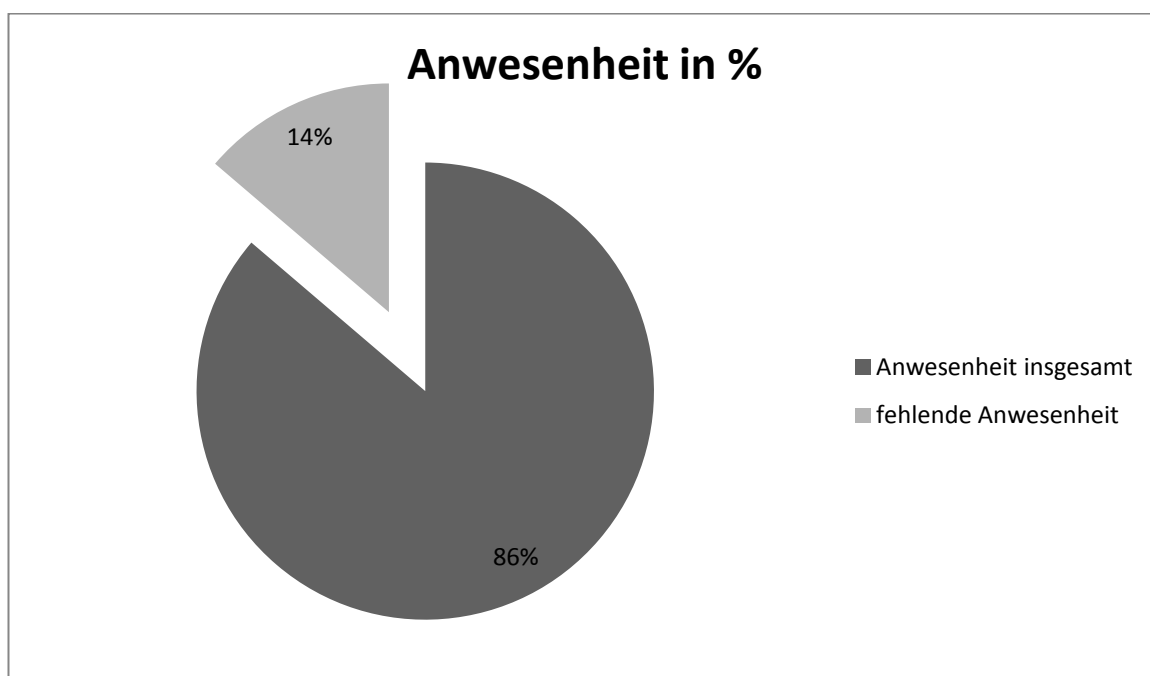


Abbildung 6: Probandenanwesenheit während der vierwöchigen Intervention (eigene Darstellung)

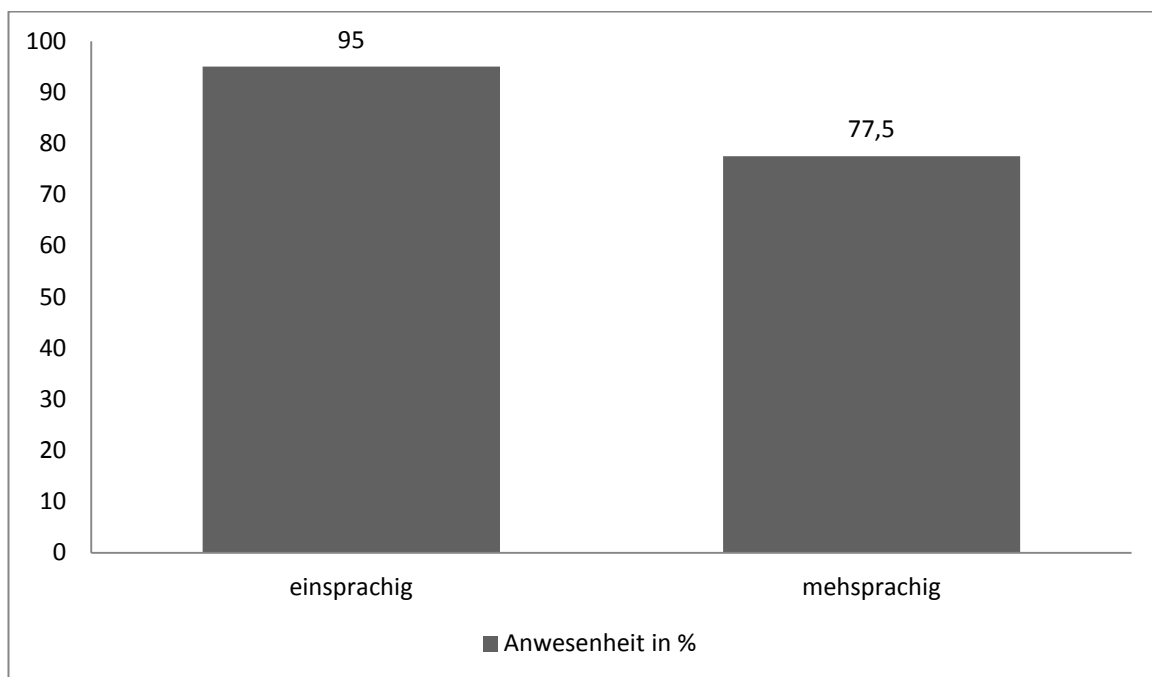


Abbildung 7: Anwesenheit der ein- und mehrsprachigen Probanden (eigene Darstellung)

Es ist anzumerken, dass die Anwesenheitsrate sich um 17,5 % zwischen den ein- und mehrsprachigen Kindern unterschied (Abbildung 5).

4.3. Effektivität der Intervention

Um die Effektivität der Intervention zu überprüfen wurde der Wilcoxon- Test für paarige Daten gewählt. Dieser vergleicht die Mittelwerte der erhobenen Daten aller beteiligten Probanden (n=10), um mögliche Signifikanzen zu erkennen (Abbildung 6).

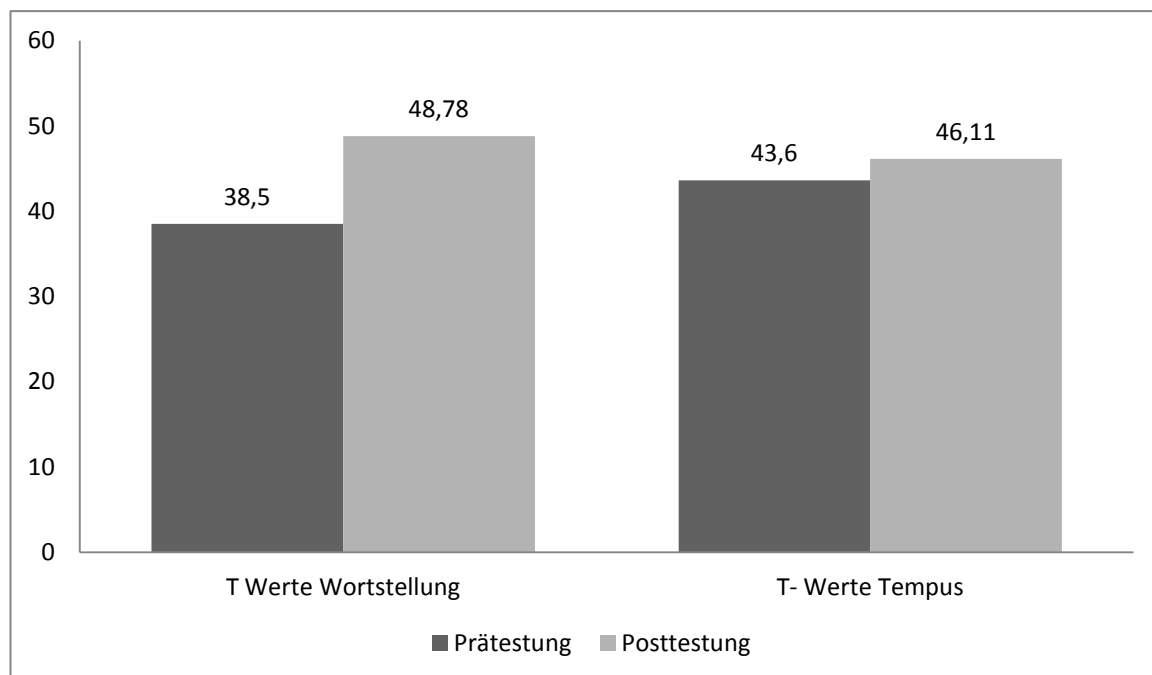


Abbildung 8: Ergebnisse der Prä- und Posttestung, Wilcoxon (eigene Darstellung)

Mittels des Wilcoxon- Testes wurde demnach also deutlich, dass die Interventionsteilnehmer nach der inputorientierten Sprachfördermaßnahme signifikant besser Ergebnisse im Subtest „Wortstellung“ des TSVK erzielten ($p=.012$) als in der Kontrollaufgabe im Subtest „Tempus“ ($p=.352$). Damit kann die H1 angenommen und die H1/0 verworfen werden.

4.4. Vergleich der Effektivität bei ein- und mehrsprachigen Kindern

Um einen Unterschied im Zuwachs der grammatischen Fähigkeiten der förderbedürftigen ein- und mehrsprachigen Kindern feststellen zu können, wurden die Probanden in Gruppen eingeteilt. Wegen der geringen Gruppengröße von jeweils fünf Probanden wurde mit dem nicht-parametrischen Testverfahren nach McNemar analysiert. Dafür wurden die Probanden entsprechend ihrer Rangdaten in „gut, also oberhalb des Medians“ und „schlecht, also unterhalb des Medians“ gruppiert.

Dabei wurde ersichtlich, dass zwischen den ein- und mehrsprachigen Kindern keine erkennbaren Unterschiede im Zuwachs der Verstehensleistungen im Subtest „Wortstellung“ zu verzeichnen waren (Tabelle 2, 3).

	Prätestung „Wortstellung“		Gesamt
	Gut	Schlecht	
mehrsprachig	2	3	5
einsprachig	3	2	5
Gesamt	5	5	10

Tabelle 2: Kreuztabelle, Prätestung im Subtest "Wortstellung", McNemar (eigene Darstellung)

	Posttestung „Wortstellung“		Gesamt
	Gut	Schlecht	
mehrsprachig	2	2	4
einsprachig	3	2	5
Gesamt	5	4	9

Tabelle 3: Kreuztabelle, Posttestung im Subtest "Wortstellung", McNemar (eigene Darstellung)

Auch im Subtest „Tempus“ des TSVK waren keine auffallenden Unterschiede zwischen den ein- und mehrsprachigen Kindern erkennbar (Tabelle 4, 5).

	Prätestung „Tempus“		Gesamt
	Gut	Schlecht	
mehrsprachig	1	4	5
einsprachig	4	1	5
Gesamt	5	5	10

Tabelle 4: Kreuztabelle, Prätestung im Subtest "Tempus", McNemar (eigene Darstellung)

	Posttestung „Tempus“		Gesamt
	Gut	Schlecht	
mehrsprachig	2	2	4
einsprachig	3	2	5
Gesamt	5	4	9

Tabelle 5: Kreuztabelle, Posttestung im Subtest "Tempus", McNemar (eigene Darstellung)

Nach Sichtung dieser statistischen Ergebnisauswertungen ist die $H_2/0$ zu verwerfen und demnach die H_2 anzunehmen.

5. Diskussion

Die vorliegende Arbeit abschließen wird die Diskussion. Diese beinhaltet die Analyse der Ergebnisse sowie die kritische Betrachtung der gewählten Methoden. Es folgt ein abschließendes Fazit.

5.1. Ergebnisdiskussion

Die durchgeführte Intervention beschäftigte sich mit linguistisch ausgerichteter Sprachförderung im Elementarbereich. Fokus war vor allem die Frage, in welchem Maße ein- und mehrsprachige Kinder von der gleichen Förderung profitieren können. Zu diesem Zweck wurde eine Sprachförderung entwickelt und im Hinblick auf allgemeine Effektivität evaluiert. In einem zweiten Schritt erfolgte die Analyse nach etwaigen Unterschieden im Zuwachs der rezeptiv sprachlichen Fähigkeiten zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern.

Bei der Auswertung der gesammelten Daten wurde ersichtlich, dass alle an der Sprachförderung teilnehmenden Kinder einen durch die Intervention evozierten Zuwachs ihrer sprachlichen Fähigkeiten aufwiesen. Die verbesserten Verstehensleistungen bei topikalisierten Objekten können auf die Intervention zurückgeführt werden, da in der Prä- und Posttestung eine Kontrollaufgabe involviert war. Diese ermöglichte es eine durch die allgemeine kindliche Entwicklung ausgelöste Verbesserung der Verstehensleistungen auszuschließen. Alle Kinder zeigten einen signifikanten Anstieg ihrer rezeptiven Fähigkeiten im Subtest „Wortstellung“ des TSVK ($p=.012$). Dagegen ist keine Veränderung im Verlauf der Intervention bezüglich des Verstehens von Tempusmarkierungen (Subtest „Tempus“) zu registrieren ($p=.352$). Diese Ergebnisse decken sich mit den Studienergebnissen von Domröse (2011, S. 155). In der von Domröse durchgeführten Interventionsstudie erzielten die nach einem sprachspezifischen Förderprogramm unterstützten Kinder signifikant bessere Ergebnisse ($p<.001$) im Subtest „Verstehen von Sätzen“ (SETK 3-5) als die nicht geförderte Kontrollgruppe (Domröse, 2011, S. 155). Der Vergleich der Prä- Postdaten der geförderten sprachauffälligen Kinder mit den förderbedürftigen nicht geförderten Kindern der Kontrollgruppe zeigte zusätzlich eine Verschlechterung im Verständnis von Satzstrukturen (Domröse, 2011, S. 156). Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Förderung zusätzlich.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sowie die unterstützenden Belege anderer Forschungen (Domröse, 2011) lassen es zu, die durchgeführte Sprachfördermaßnahme als effektiv zu bewerten. Die H1 *„Sprachförderung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz unterstützt die grammatischen Fähigkeiten von Kindergartenkindern, das heißt sie führt verglichen mit der Prätistung in der Interventionsgruppe zu einer signifikanten Verbesserung im Verständnis flexibler Satzstrukturen“* konnte folglich verifiziert werden.

Es folgt nun die Analyse der zweiten Hypothese. Hierbei wurde der Zuwachs im Sprachverständnis grammatischer Strukturen vergleichend bei ein- und mehrsprachigen Kindern gemessen. Aufgrund der geringen Probandenanzahl in der Gegenüberstellung von fünf einsprachigen zu fünf mehrsprachigen Kindern konnte nicht interferenzstatistisch analysiert werden. Daher wurde deskriptiv mithilfe der Rangdaten ein Vorher- Nachher- Vergleich nach McNemar durchgeführt. Dabei waren keine Unterschiede bezüglich des Faktors Mehrsprachigkeit erkennbar. Das lässt den Schluss zu, dass ein- und mehrsprachige förderbedürftige Kinder gleichermaßen von einer linguistisch ausgerichteten, inputorientierten Sprachfördermaßnahme im Zuwachs ihrer Verstehensleistungen profitieren. Daher kann die H2 *„Eine Sprachförderung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz unterstützt zweisprachige Kindergartenkinder im gleichen Maße wie einsprachige Kindergartenkinder, das heißt sie führt auch bei heterogener Gruppenanordnung zu nicht signifikanten Unterschieden im Zuwachs der grammatischen Fähigkeiten“* ebenfalls verifiziert werden.

Während der Literaturrecherche wurde erkennbar, dass die Datenlage zum Vergleich der Effektivität bei ein- und mehrsprachigen förderbedürftigen Kindern deutlich reduziert war (Kapitel 2.3.4. Aktuelle Evaluationen). Diese Forschungslücke stellte die Notwendigkeit der Evaluationsstudie dar. In bisherigen Evaluationsstudien wurde deutlich, dass mehrsprachige Kinder nach einer Sprachfördermaßnahme lediglich auf dem gleichen sprachlichen Stand waren wie die deutschsprachigen Altersgenossen vor der Förderung (Gasteiger- Klicpera et al., 2010, S. 210). Wie bereits erwähnt, war jedoch der Anteil der förderbedürftigen Kinder in der Gruppe der Mehrsprachigen sehr viel größer als in der Gruppe der Einsprachigen (Gasteiger- Klicpera et al., 2010, S. 129). Das heißt, dass unter Einbezug der Verzerrung mehrsprachige Kinder weniger im Zuwachs ihrer sprachlichen Fähigkeiten profitieren als die einsprachigen Kinder (Gasteiger- Klicpera et al., 2010, S. 210). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kommen jedoch zu dem Schluss, dass förderbedürftige ein- und mehrsprachige Kinder im gleichen Maße und ohne signifikante Abweichungen

von einer inputorientierten Sprachfördermaßnahme profitieren. Dies hat vor allem für die praktische Umsetzung von Sprachförderprogrammen im Elementarbereich einen sinnvollen Nutzen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen den Schluss zu, syntaktisch ausgerichtete, inputorientierte Sprachförderung im Kleingruppensetting unabhängig vom Faktor Mehrsprachigkeit als effektive Methode der elementarpädagogischen Förderung zu implementieren.

Bei der statistisch- deskriptiven Auswertung des Datenmaterials war auch der Aspekt der durchschnittlichen Anwesenheit interessant. Dabei wurde deutlich, dass die einsprachigen Kinder zu einem sehr viel höheren Prozentteil regelmäßig an der Intervention teilgenommen haben als die mehrsprachigen Kinder. Eines der Kinder war selbst während der Posttestung für nicht absehbare Zeit verhindert. Das kann zum Einen kulturbedingt durch den soziodemographischen Hintergrund der Kinder zu Stande gekommen sein. Zum Anderen ist es durchaus möglich, dass die Erziehungsberechtigten der mehrsprachigen Kinder das Informationsgespräch sowie die Einwilligungserklärung, in denen die regelmäßige Teilnahme an der Intervention als notwendig beschrieben wurde, nicht in allen Zügen erfassen konnten. Hier sind mögliche sprachliche Hindernisse zwischen Eltern und Untersucherin zu nennen.

5.2. Methodendiskussion

Im Folgenden beschäftigt sich die Autorin mit der kritischen Bewertung der gewählten Methoden sowie der allgemeinen Umsetzbarkeit der Sprachförderung.

5.2.1. Testinstrumente

Die genutzten Testinstrumente waren der „Test zum Satzverstehen von Kindern“ (Siegmüller, et al., 2011) sowie das Screening „Mehrsprachen- Kontexte“ von Ritterfeld und Lüke (2011). Diese wurden aufgrund ihrer Aktualität sowie ihrer guten Umsetzbarkeit gewählt.

Um für alle Probanden die unter gleichen Umständen erhobenen Werte zu erheben, sowie einen Prä- Postvergleich möglich zu machen, hat sich die Autorin gegen die Nutzung der bereits in der Kindertageseinrichtung vorliegenden Daten aus Sprachstandserhebungen entschieden. Dadurch wurden mögliche durch verschiedene Untersucher verursachte Verzerrungen in der Bewertung der Kinder reduziert. Dennoch wurden die durch diese Testverfahren gewonnenen Daten indirekt über die Vorauswahl der ErzieherInnen integriert. Das elementarpädagogische Fachpersonal nutze das bereits gesammelte Datenmaterial, um die Probandenwahl unter dem Einschlusskriterium „Förderbedarf“ umzusetzen.

Unter den im TSVK (Subtest „Wortstellung“) abgeprüften topikalisierten Objekten waren neben den Akkusativ- Objekten ebenso Dativobjekte. Die Topikalisierung von Dativobjekten wurde jedoch nicht in die Intervention involviert, da sich der vollständige Erwerb des Dativs bis in das Schulalter erstreckt (AWMF, 2011, S. 24).

Des Weiteren ist kritisch anzumerken, dass es sich beim TSVK um ein nicht standardisiertes Screeningverfahren handelt. Dieses stark subjektive Verfahren diene der genauen Erfassung des Sprachumfelds, sowie der Sprachlernbiographie der mehrsprachigen Kinder. Die Autorin hat es zur Einteilung der mehrsprachigen Kinder in die verschiedenen Erwerbsformen von Mehrsprachigkeit genutzt. Dennoch ist es ratsam diese Screening- Form zu evaluieren und zu standardisieren, um den wissenschaftlichen Testgüterkriterien gerecht zu werden.

5.2.2. Dauer, Zeitrahmen, Frequenz

Die Fördermaßnahme beschränkte sich aufgrund des festgeschriebenen Rahmens der vorliegenden Bachelorthesis auf vier Wochen. Trotz dieser verkürzten Dauer konnten Effekte nachgewiesen werden. Andere Autoren postulieren eine kurzweilige Förderung wie beispielsweise kurz vor dem Schuleintritt über die Dauer eines Jahres sei zu kurz (Hoffmann et al., 2008, S. 298). Es ist möglich, dass sich die positiven Ergebnisse der vorliegenden Studie auf die sehr kurze Dauer von vier Wochen zurückführen lassen. Da eine Follow-up-Untersuchung nicht durchführbar war, konnten mögliche Transfereffekte der Intervention zu einem späteren Zeitpunkt nicht sichtbar gemacht werden. Hier könnte erkennbar werden, inwieweit die durchgeführte Sprachfördermaßnahme auch langfristige Effekte zeigt. Es könnte zu einem Abnehmen der grammatischen Verstehensleistungen kommen oder aber zu einem gesteigerten Sprachniveau. Ein mögliches Follow-up im ersten oder zweiten Schuljahr könnte mögliche Auswirkungen auf das Erwerbsverhalten beim Lesen und Schreiben offenbaren.

Auch das durchschnittliche Alter der an der Förderung teilnehmenden Kinder war 5;0 recht hoch. Damit befanden sich viele der Teilnehmer bereits im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung. Hoffmann und andere erachten ebenso wie Wolf und Mitarbeiter einen früheren Beginn der Intervention als sinnvoll (Hoffmann et al., 2008, S. 298; Wolf et al., 2011, S. 28 f.). Damit stünde den Kindern eine längere Zeitdauer zum Erwerb der sprachlichen Strukturen zur Verfügung in der „weitere Kompetenzen im Sprachbereich aufgebaut und nachhaltig gefestigt werden“ (Hoffmann et al., 2008, S. 298) könnten.

Die Frequenz der Intervention war eine zweimalige Sprachförderung pro Woche. Die regelmäßige Umsetzung zu festgelegten Uhrzeiten machte es möglich, die Sprachförderung als festen Bestandteil des Kindergartenalltags zu integrieren. So war es vor allem für die Kinder und pädagogischen Fachkräften konstant umzusetzen, die Kinder für die Dauer der Intervention vom übrigen Tagesgeschehen zu isolieren. Auch für die Kinder erzeugte diese Regelmäßigkeit eine bezüglich der Motivation erfolgreiche Transparenz.

5.2.3. Gruppenzusammenstellung

Wegen der reduzierten Anzahl in Betracht kommender Probanden zwecks einer Kontrollgruppe musste auf eine solche verzichtet werden. Aber auch ethische Aspekte, die in einem Verweigern einer erfolgreichen Sprachförderung liegen, waren für diese Entscheidung verantwortlich. Um dieses ethische Dilemma zu vermeiden, wäre ein cross-over-Studiendesign sinnvoll gewesen. Dies war aus zeitlichen Gründen nicht durchführbar. Um jedoch die sprachlichen Zuwächse auf die durchgeführte Sprachförderung zurück führen zu können, wurde eine Kontrollaufgabe im Sinne einer Kovariante eingeführt.

Die Gruppengröße von insgesamt zehn Probanden stellt keine adäquate Versuchsgröße dar, um mögliche Aussagen auf die Gesamtpopulation treffen zu können. Daher wurde mit den nicht parametrischen Testverfahren gearbeitet. Dies ist beim Interpretieren der Ergebnisse weiterhin zu beachten.

Ebenso wie bei Hoffmann und anderen wurde auch in dieser Studie erkennbar, dass das Durchführen einer Sprachfördermaßnahme stark von der Größe und Zusammensetzung der Fördergruppe abhängig sein kann (Hoffmann et al., 2008, S. 297). Hoffmann und Mitarbeiterinnen befinden eine Gruppengröße von zwei bis drei Kindern für sinnvoll, wobei dabei die realistische Umsetzbarkeit bezüglich personeller, finanzieller und zeitlicher Ressourcen der Kindertageseinrichtungen zu beachten ist.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde ebenso die Probandenzusammenstellung als wichtiger Faktor erkennbar. Da bei der Probandenwahl lediglich der Faktor „Förderbedarf“ als Inklusionskriterium galt, d.h. eine Sprachentwicklungsstörung nicht als Exklusionskriterium genannt wurde, ist es nicht unwahrscheinlich, dass in der aufgeführten Probandenzusammensetzung ebenso Kinder mit (spezifischen) Sprachentwicklungsstörungen involviert waren. Diese können neben ihrer Sprachauffälligkeit ebenso weitere Komorbiditäten aufweisen (AWMF, 2011, S. 20). Hierbei sind in diesem Zusammenhang vor allem die sensorischen Beeinträchtigungen, wie „Einschränkungen im verbalen Kurzzeitgedächtnis und der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung“ (AWMF, 2011, S. 21) sowie Verhaltens- und emotionale Störungen wie beispielsweise „hyperkinetische Störungen“ (AWMF, 2011, S. 21) zu nennen. Aufgrund der fehlenden Aussagen in der Prätestung bezüglich des Auftretens dieser Störungen behält es sich die Autorin vor, keine Angaben zum Auf-

treten der oben genannten Störungen bei der gewählten Probandengruppe zu tätigen. Sollten Teilnehmer der Sprachförderung solche Auffälligkeiten aufweisen, ist es ratsam die Gruppengröße entsprechend zu reduzieren, da die daraus resultierenden Verhaltensweisen den Betroffenen und den anderen Teilnehmern der Förderung erschweren könnte, den Inhalten angemessen zu folgen.

5.2.4. Einbettung der Förderung im Alltag

Im Laufe der Intervention wurde deutlich, dass es sinnvoll erscheint die im Sprachförderinput behandelten Themen zusätzlich in den Kindergartenalltag zu integrieren. Da der benötigte Input zum Zweck dieser Intervention verfasst wurde, konnte er auf die aktuellen Themen der Kindertageseinrichtung Bezug nehmen. So wurde beispielsweise das Thema „Indianer“ von den Kindern als Wochenprogramm sehr begrüßt, sodass als Vorlage einer Sprachfördersequenz ebenso dieses Thema gewählt wurde. Dadurch war eine hohe Motivation seitens der Kinder gegeben. Des Weiteren war der Input dadurch ebenso außerhalb des Fördersettings präsent. Aus diesem Grund ist ein Ausarbeiten verschiedener Inputsequenzen zu verschiedenen Kindergartensettings, wie zum Beispiel „Jahreszeiten“, denkbar.

5.2.5. Zusammenarbeit mit den mehrsprachigen Eltern

Im Rahmen der Elterngespräche zum Zwecke der Datenerhebung und Einverständniserklärung wurde der Untersucherin schnell deutlich, dass etwaige Sprachhürden das Zusammenarbeiten mit den Eltern der mehrsprachigen Kinder deutlich erschweren werden. Da auch ein Kommunizieren auf Englisch in keinem Fall möglich war, wurde die Datenerhebung der „Mehrsprachen- Kontexte“ (Ritterfeld, Lüke, 2011) durch die Elementarpädagogen durchgeführt. Diese stehen seit Jahren im engen Kontakt zu den entsprechenden Familien und konnten hinlänglich zur Datenerhebung beitragen. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass die Befragung der Eltern zu anderen Angaben geführt haben könnte.

Vor allem das Einfordern einer aktiven Einverständniserklärung hat sich in diesem Zusammenhang als sehr sinnvoll erwiesen. Aufgrund der Sprachbarrieren wäre eine passive Einwilligungserklärung nicht mit den Prinzipien der Forschungsethik vereinbar gewesen.

Auch eines möglicherweise aus den sprachlichen Hindernissen resultierendes Problem war die regelmäßige Teilnahme der Kinder an der Sprachförderintervention. Die mehrsprachigen Kinder haben häufiger an Sitzungen nicht teilgenommen als ihre einsprachigen Altersgenossen. Wie bereits erwähnt können soziokulturelle Gründe vorliegen. Ebenso ist es durchaus möglich, dass die mündlichen und schriftlichen Informationen nicht hinreichend verstanden werden konnten. Bei nachfolgenden Arbeiten ist dies zu berücksichtigen.

5.3. Schlussfolgerungen und Fazit

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Sprachförderung im Elementarbereich. Hierbei war aufgrund der nicht hinlänglichen bisherigen Forschungsergebnisse vor allem der Faktor Mehrsprachigkeit von besonderem Interesse. Ziel der durchgeführten Evaluationsstudie war es in einer quasiexperimentellen Prä- Posttestung herauszufinden, inwieweit förderbedürftige einsprachige Kinder im Vergleich zu förderbedürftigen mehrsprachigen Kindern von einer inputorientierten grammatisch rezeptiven Sprachförderung profitieren. Dabei wurde die durchgeführte Sprachfördermaßnahme als effektiv evaluiert. Der Vergleich der grammatischen Zuwächse bei ein- und mehrsprachigen Kindern zeigte, dass beide im gleichen Maße von einer solchen Sprachförderung profitieren können. Dies könnte die Möglichkeit eines weiteren interdisziplinären Austauschs zwischen den an der kindlichen Sprachförderung beteiligten Professionen aufweisen. Hierbei sind vor allem ElementarpädagogInnen sowie LogopädInnen zu nennen. Da wie bereits erläutert Sprachförderung Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist, ist die Durchführung einer solchen Maßnahme den ElementarpädagogInnen zu überlassen. Dennoch können LogopädInnen durch ihre fachliche Expertise bei der „Konzeptentwicklung und Evaluation von Verfahren zur Früherkennung, Sprachförderung für unterschiedliche Zielgruppen“ (Schrey-Dern, 2006, S. 16) beteiligt und unterstützend tätig werden. Dies ist in der vorliegenden Arbeit durch die Entwicklung und Evaluation einer Sprachfördermaßnahme sowie durch die Erweiterung der Forschungslage bezüglich Mehrsprachigkeit geschehen. Es ist also möglich die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Profes-

sionen weiter auszubauen um förderbedürftigen ein- und mehrsprachigen Kindern die nötige Unterstützung zu Gute kommen zu lassen.

Hoffmann und Mitarbeiter geben an, das schlechte Abschneiden sprachspezifischer Förderprogramme, die durch Elementarpädagogen durchgeführt wurden, sei ein Indiz für die ausbaufähige linguistische Wissensgrundlage der Berufsgruppe der Elementarpädagogen (Hoffmann, et al., S. 298). Ein Beispiel für die gute und erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen LogopädInnen und ErzieherInnen ist am Beispiel „Sprachreich“ erkennbar. Diese ErzieherInnen- Fortbildung ermöglicht es schon jetzt kommunikativ- unterstützende Aspekte aus sprachtherapeutischer Sicht effektiv und effizient in den Kindergartenalltag zu integrieren (vgl. Föllner et al., 2011). Ein ähnliches Vorgehen ist auch zum Ausbau der linguistischen Grundfertigkeiten zur Umsetzung sprachspezifischer Förderprogramme denkbar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Durchführen dieses inputorientierten sprachspezifischen Förderprogramms bei förderbedürftigen ein- und mehrsprachigen Kindern effektiv war und weitergehend Potential zum Ausbau aufweist. Des Weiteren ergeben sich weitere Schnittmengen zur interdisziplinären Zusammenarbeit von ElementarpädagogInnen und LogopädInnen.

Literaturverzeichnis

- **AWMF** (Hrsg.) (2011). Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES), (Synonym: spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES)), Interdisziplinäre Leitlinie. Registernr: 049/006: Erstellungsdatum: 16.12.2011, letzter Zugriff am 12.12.2012 unter http://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-006l_S2k_Sprachentwicklungsstoerungen_Diagnostik_2012.pdf
- **Bunse, S., Hoffschildt C.** (2011). Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. München: Olzog
- **Bußmann, H.** (1990). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner- Verlag
- **De Bleser, R.,** (2010). Mehrsprachigkeit macht schlau. In: Gehirn und Geist. Highlights 1/10
- **Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.** (2004). Sprachentwicklung mit Hindernissen. Ein Beitrag der Logopädie zur Diskussion und Gestaltung von Sprachförderung im Vorschulalter. Zugriff am 03.11.2012 unter http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/publikationen/nur_mitglieder/sprachentwickl_mit_hindernissen.pdf
- **Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.** (2012a). letzter Zugriff am 20.11.2012 auf <http://78.35.17.74/index.php?id=1117>
- **Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.** (2012b). letzter Zugriff am 12.01.2011 auf <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=1107>
- **Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.** (o.J.) Sprich mit mir! Tipps für Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder. Letzter Zugriff am 13.12.2012 unter http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/publikationen/elterninfo_mehrsprachigkeit.pdf

- **Dietz, U., Lisker, A.** (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten .Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts; Zugriff am 26.07.12 auf: http://cgi.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf
- **Domröse, K.** (2011). Sprachförderansätze in Kindertageseinrichtungen. Speech Promotion Possibilities in Day Nurseries. Sprache Stimme Gehör (35), S. 155- 156
- **Föllner, S., Schrey-Dern, D., Willmes-von Hinckeldey, K.**(2011). Evaluation der Erzieherinnenfortbildung Sprachreich© Logopädisch orientierte Sprachförderung im Alltag – ein Konzept des Deutschen Bundesverbandes für Logopädie e.V. (dbl). Forum Logopädie 4 (25), S. 18- 21
- **Fried, L.** (2012a). Delfin 4. Protokollheft Stufe 1. Letzter Zugriff am 03.12.2012 auf: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Protokollheft_Stufe_1_Typ_A.pdf
- **Fried, L.** (2012b). Delfin 4. Protokollheft Stufe 2. Letzter Zugriff am 03.12.2012 auf: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Protokollheft_Stufe2_2012.pdf
- **Gadler, H.** (2006). Praktische Linguistik. Eine Einführung in die Linguistik für Logopäden und Sprachheillehrer. Tübingen: Franke
- **Gasteiger- Klicpera, B., Knapp, W., Kucharz, D.** (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ Letzter Zugriff am 31.07.12 auf: http://www.phweingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftung_PH_Weingarten.pdf
- **Greenhalgh, T.** (2003). Einführung in die Evidence- based Medicine. Bern: Hans Huber

- **Hoffmann, N., Polotzek, S., Roos, J., Schöler, H.** (2008). Sprachförderung im Vorschulalter- Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 3, S. 291-300
- **Hopp, H., Frank, S., Tracy, R.** (2009). Evaluationsstudie: Sprachförderung mit dem Elefanten - Abschlussbericht . Unveröffentlichtes Manuskript, erhalten auf Nachfrage
- **Huemer, S., Pointner, A., Landerlm K.** (2009). Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LSR-Förderung zum Einsatz kommen. Letzter Zugriff am 29.11.12 unter:
http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/lrs_evidenzbasiert.pdf
- **Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., Zehnbauer, A.** (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte - Projekte - Maßnahmen. Weimar/Berlin: verlag das netz
- **Jenny, C.** (2008). Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie. Bern: Hans Huber
- **Kiziak, T., Kreuter, V., Klingholz, R.** (2012). Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann; Letzter Zugriff am 31.07.12 auf:
[http://www.berlin-](http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/DP_Sprachfoerderung/Sprachfoerderung_online.pdf)
[instiut.org/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/DP_Sprachfoerderung/Sprachfoerderung_online.pdf](http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/DP_Sprachfoerderung/Sprachfoerderung_online.pdf)
- **Kramer, K.** (2010). Wie werde ich ein Sprachgenie?. Gehirn& Geist. Highlights.1/10
- **Kultusministerkonferenz** (07.12.2010). Pisa 2009: Deutschland holt auf. Zugriff am 10.07.12
auf:[http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews\[tt_news\]=225&cHash=889e1e1ac2](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=225&cHash=889e1e1ac2)
- **Küspert, P.** (2002). Frühe Intervention von Lese- Rechtschreibproblemen: Würzburger Trainingsprogramm. Forum Logopädie, 4(16), S. 6-9

- **Küspert, P., Schneider, W.,** (2006). Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- **List, G.** (2010). Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachleute. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
- **Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen** (2009). Feststellung des Sprachstands zwei Jahre vor der Einschulung Fachinformation zum Verfahren ab dem Jahr 2010. Zugriff am 08.11.2012 unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Druckverlage_Fachinformation.pdf
- **Ocak, S., Spaerke, T.** (2010). Sprache. In: Bender, S. (Hrsg.): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin: Cornelsen Scriptor
- **Pressemitteilung BMBF, BMFSFJ, KMK, JFMK** (18.10.2012). Bund und Länder starten gemeinsame Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Zugriff am 20.10.2012 unter http://www.bmbf.de/_media/press/Pm_1018-130.pdf
- **Pressemitteilung der Kultusminister** (07.12.2010). Pisa 2009: Deutschland holt auf. Letzter Zugriff am 10.07.12
auf:[http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews\[tt_news\]=225&cHash=889e1e1ac2](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=225&cHash=889e1e1ac2)
- **Pressemitteilung NRW Landesministerium für Schule und Weiterbildung** (19.10.2012). Ministerin Löhrmann: Standards sichern bundesweite Vergleichbarkeit des Abiturs / 399. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz in Hamburg. Zu-

- griff am 20.10.2012 unter: <http://www.nrw.de/landesregierung/standards-sichern-bundesweite-vergleichbarkeit-des-abiturs-13574/>
- **Range, Lillian M.; Embry, Tippins; MacLeod, Traci** (2010). Active and Passive Consent: A Comparison of Actual Research With Children. Ethical Human Sciences and Services, Volume 3, Number 1, Seite 23-31
 - **Ritterfeld, U., Lüke, C.** (2011). Mehrsprachen- Kontexte. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. LOGOS interdisziplinär 20, S. 24-29
 - **Roos, J., Polotzek, S., Schöler, H.** (2010). Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ Letzter Zugriff am 31.07.12 auf: http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar_2010.pdf
 - **Rothweiler, M., Ruberg, T.** (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
 - **Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., Groth, K.** (2010). Mehrsprachige Kinder im vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. Soziodemographischer Hintergrund und Sprachleistungen. LOGOS interdisziplinär 18, S. 337- 345
 - **Scharff Rethfeldt, W.** (2011). Morphologische Fähigkeiten am Beispiel der deutschen Pluralbildung bei mehrsprachigen Kindern. LOGOS interdisziplinär 19, S. 38-44
 - **Schneider, W., Baumert, J., Becker- Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., Stenat, P.** (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ .Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Letzter Zugriff am: 20.10.2012 unter: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf
 - **Schrey- Dern, D.** (2006). Sprachfördermaßnahmen in Deutschland: Chancen und Risiken für die Berufsgruppe der Logopäden. Forum Logopädie. Heft 5(20), S. 12-16

- **Schrey- Dern, D.** (2006). Sprachfördermaßnahmen in Deutschland: Chancen und Risiken für die Berufsgruppe der Logopäden. Forum Logopädie. Heft 5(20), S. 12-16
- **Siegmüller, J., Fröhling, A.** (2010). Das PräSES- Konzept. Potential der Sprachförderung im Kita- Alltag. München: Elsevier
- **Siegmüller, J., Kauschke, C.** (2006). Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier
- **Siegmüller, J., Kauschke, C., van Minnen, S., Bittner, D.** (2011). Test zum Satzverstehen von Kindern (TSVK). Eine profilorientierte Diagnostik der Syntax. München: Elsevier
- **Siegmüller, J., Schröders, C., Sandhop, U., Otto, M., Herzog- Meinecke, C.** (2010). Wie effektiv ist die Inputspezifizierung? Studie zum Erwerbsverhalten bei Late Talkern und Kindern mit kombiniert umschriebenen Entwicklungsstörungen und Late Talker- Sprachprofil in der inputorientierten Wortschatztherapie. Forum Logopädie 1(24). S. 16- 23
- **Statistisches Bundesamt** (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden
- **Stockmann, R.** (2007). Nutzen von Evaluation. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Handbuch zu Evaluationen. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann, S. 30-36
- **Szagan, G.** (2007). Langsam gleich gestört? Variabilität und Normalität im frühen Spracherwerb. Forum Logopädie, 21(3), S. 20–25
- **Triarchi- Herrmann, V.** (2009). Zur Förderung und Therapie der Sprache bei Mehrsprachigkeit. In Heide, J., Hanne, S., Brandt, O.-C., Fritzsche, T., Wahl, M. (Hrsg.): Spektrum Patholinguistik 2. Ein Kopf- Zwei Sprachen. Mehrsprachigkeit in Forschung und Therapie. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 31- 50
- **Triarchi-Herrmann, V.**(2006). Mehrsprachige Erziehung. Wie sie ihr Kind fördern. München: Ernst Reinhardt Verlag
- **Ulich, M ., Mayr,T.** (2006a). Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br.: Herder

- **Ulich, M., Mayr, T.** (2006b). Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufgewachsenen Kindern. Freiburg i. Br.: Herder
- **Ulich, M.** (2003). Literacy- sprachliche Bildung im Elementarbereich.- In: Kindergarten heute 10(3), S. 16-18
- **Voßkuhle, M.** (2009). Unsere pädagogische Konzeption. Kath. Kindergarten St. Martin, Emsdetten. Unveröffentl. Qualitätsmanagement- Handbuch Kindertageseinrichtung St. Martin
- **Wagner, L.** (2009). Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sonderpädagogik und Logopädie, Bd. 2, Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149- 159
- **Wolf, K., Stanat, P., Wendt, W.** (2011). EkoS. Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht. Letzter Zugriff am 31.07.12 auf: http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-1-endfassung_02.pdf

Anhang

Auflistung der zur Visualisierung genutzten Bilderbücher

- Schöbel, E., Cantone, A.L. (2007). Halt doch mal den Schnabel! Wien: Betz
- Janisch, H., Antoni, B. (2004) Der Prinz im Pyjama. Wien: Betz
- Dahan, A. (2001). Großvaters Boot. St. Pölten: NP Verlag
- Rempt, F., Smit, N. (2008). Schnecke wünscht sich was. Berlin: Tulipan
- Recheis, K., Holländer, K. (2006). Das Geschenk des Feuervogels. Mannheim: Bibliographischer Verlag
- Rowe, J. A., Raecke, R. (2006). Teddy über Bord. Köln: Minedition
- Grossmann- Hensel, K. (2003). Mukulele. Mannheim: Sauerländer Verlag

Symbolerklärungen „Mehrsprachenkontexte“

Symbolerläuterungen











Symbol	Bedeutung und Funktion
 graue Quadrate	Die grauen Quadrate stellen Personen dar. Bitte tragen Sie die für das Kind relevanten Personen mit ihrem Namen und weiteren wichtigen Informationen ein.
 dunkle Quadrate	Die drei dunkelgrauen Quadrate im Zentrum der Übersicht stellen das Kind (unten), die zwei wichtigsten Bezugspersonen (links und rechts oben) dar. Tragen Sie die Namen dieser Personen, ihr Verhältnis zum Kind (z.B.: Mutter) sowie weitere wichtige Informationen ein.
 helle Quadrate	In die hellgrauen Quadrate können Sie weitere Personen eintragen, die engen und häufigen Sprachkontakt zum Kind haben. Hierzu gehören Geschwister des Kindes (jüngeres Geschwister links, älteres Geschwister rechts vom Kind) und andere Verwandte oder enge Freunde der Familie (kleine graue Quadrate oberhalb der Eltern und unterhalb des Kindes).
 Pfeile türkisch deutsch/türk.	In die Pfeile tragen Sie diejenigen Sprachen ein, die die jeweilige Person (Pfeilfang) gegenüber der anderen Person (Pfeilspitze) spricht. Sollte eine Person mehrere Sprachen gegenüber der anderen Person verwenden, teilen Sie den Pfeil geschätzt Anteilen entsprechend auf und tragen Sie alle gesprochenen Sprachen ein. Ergänzen Sie weitere Pfeile, wenn Sie weitere Personen in die hellgrauen Quadrate eintragen, die häufigen Sprachkontakt haben. Wichtig ist, dass Sie jede Person und das Kind mit jeweils zwei Pfeilen verbinden und eintragen welche Sprachen, die Bezugsperson mit dem Kind spricht und welche Sprache das Kind im Kontakt mit der jeweiligen Person wählt. Sollte das Kind (noch) nicht (mit dieser Person) sprechen, markieren Sie dies bitte durch einen unterbrochenen Pfeil.
 Häuser	Verwenden Sie die kleinen Häuser, um zu markieren, welche Personen mit dem Kind im gleichen Haushalt leben. Markieren Sie dazu die vorhandenen Häuser mit einem Kreuz und zeichnen Sie gegebenenfalls ein neues Haus in ein entsprechendes graues Quadrat.
1. <input type="checkbox"/> Rangordnung der 2. <input type="checkbox"/> Sprachen	Bringen Sie die Sprachen, die das Kind spricht, entsprechend der affektiven Bewertung des Kindes in eine Hierarchie. Die Sprache, die das Kind am liebsten spricht, tragen Sie abgekürzt in das 1. Kästchen, die weiteren Sprachen darunter ein. Ist eine Rangordnung nicht eindeutig, streichen Sie die beiden Felder durch.
EzM: Einstellung zur Mehrsprachigkeit 	Vermerken Sie die Einstellungen der nahen Bezugspersonen zur Mehrsprachigkeit des Kindes. Verwenden Sie das Zeichen ⊕ um zu verdeutlichen, dass die Mehrsprachigkeit des Kindes befürwortet wird. Verwenden Sie das Zeichen ⊖, um zu verdeutlichen, dass die Mehrsprachigkeit des Kindes eher abgelehnt wird. Neutrale oder unklare Einstellungen können Sie durch das Zeichen ∅ darstellen.
 Wohnort	Tragen Sie den Wohnort des Kindes ein, für den Sie den Mehrsprachen-Kontext visualisieren möchten.
 Wohnumfeld	Mit dem Wohnumfeld ist das sprachliche Umfeld des Kindes gemeint. Hierzu gehören die Nachbarschaft und andere Kinder, die das Kind beispielsweise beim Spielen trifft.
 Institutionelles Umfeld	Hiermit sind Kindergärten, Schulen, Spiel- und Freizeitgruppen gemeint, in denen sich das Kind regelmäßig aufhält. Tragen Sie die relevante(n) Institutionen ein und welche Sprache(n) dort gesprochen werden.
 Mediennutzung	Tragen Sie im Feld Mediennutzung ein, welche Medien das Kind (Hörspiele, Bücher, Fernseher, Computer) in welchem Umfang pro Woche und in welchen Sprachen nutzt.

Abbildung 9: Symbolerläuterungen "Mehrsprachenkontexte" (Ritterfeld, LÜke, 2011, S. 27)

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.“

Emsdetten, den 02. Januar 2013

Unterschrift: Carina Greten