

Groth, K., Egert, F. & Sachse, S. (2017) Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6 (2), 74–82, DOI 10.1026/2191-9186/a000311

Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder

The impact of an additive language intervention for multilingual children

- Manuskript, zur Publikation akzeptierte Version -

Dr. Katarina Groth

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung

Nockherstr. 2, 81541 München

groth@dji.de

Dr. Franziska Egert

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP Bayern)

Winzererstr. 9, 80797 München

franziska.egert@ifp.bayern.de

Prof. Dr. Steffi Sachse

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Institut für Psychologie

Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

sachse@ph-heidelberg.de

Zusammenfassung:

In der vorliegenden Studie wurde ein additives Sprachförderprogramm (KIKUS), das auf Kinder nicht-deutscher Erstsprachen ausgerichtet ist und ab einem Alter von drei Jahren in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden kann, auf seine Wirkung hin überprüft. Die Hälfte der insgesamt 171 mehrsprachigen Kinder im Alter zwischen 3-5 Jahren (n=89) besuchte Einrichtungen die KIKUS verwendeten, während die andere Hälfte (n=82) keine additive Sprachförderung in ihren Einrichtungen erhielt. Für die Wirkungsanalyse wurde eine parallelisierte Stichprobe von 36 Kindern pro Gruppe verwendet. Die Sprachentwicklung im Deutschen wurde mittels standardisierter Sprachentwicklungstests zu drei Messzeitpunkten im Abstand von jeweils sieben Monaten erhoben. Eine Überlegenheit einer der beiden Gruppen fand sich in keinem Maß für Sprachproduktion oder Sprachverständnis. Kinder der Interventionsgruppe zeigten einen höheren Anstieg der Leistungen im Sprachgedächtnis. Kinder mit mehr Förderstunden erzielten bessere Leistungen im rezeptiven Wortschatz als Kinder mit wenig Förderstunden. Die Ergebnisse können helfen, Sprachfördermaßnahmen effektiver zu gestalten und spezifische von unspezifischen Fördereffekten besser zu unterscheiden.

Schlüsselwörter: Sprachförderung, Mehrsprachigkeit, Vorschulalter, Deutsch als Zweitsprache

Abstract:

The current study aimed to investigate the effectiveness of an additive language intervention for bi- or multilingual children in early childhood education. The sample comprised 171 bi-/multilingual children aged between three to five years. Half of the children (n=89) received a weekly small group language intervention to promote children's L2 abilities. The other half (n=82) attended regular preschool classrooms that did not use any additive language intervention programs. After matching children for evaluation analysis purposes 36 children were included per group. German language abilities were measured with standardized tests for speech production and comprehension three times in 7-month intervals. Differences between intervention and control group could not be found on language production and comprehension scores. However, children in the intervention group showed a larger increase on phonological working memory compared to the control group. Children with higher intervention dosage showed larger growth in receptive vocabulary compared to children receiving little intervention dosage. The findings can help to improve language intervention for L2 learners and to better differentiate specific from unspecific intervention effects.

Keywords: language intervention, preschool intervention, dual language learners, multilingual children

1. Einleitung

Sprache ist ein zentraler Schlüssel und die Grundlage für einen gelingenden Start in die Schule und für Erfolg im Berufsleben. Nur Kinder, die ihre Unterrichtssprache gut verstehen und sich adäquat darin äußern, können angemessen vom Schulbesuch profitieren und sich Wissen aneignen. Zugleich findet sich in Bildungseinrichtungen in Deutschland eine große Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund, die in den ersten Lebensjahren vorrangig Kontakt mit der jeweiligen Sprache ihrer Eltern haben. Der Anteil der Kinder in Kindertageseinrichtungen mit Migrationshintergrund¹ lag 2015 bei ca. 31% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Viele dieser Kinder lernen Deutsch erst mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung, meist ab dem Alter von zwei oder drei Jahren. Nationale und internationale Studien der letzten Jahre weisen darauf hin, dass in Deutschland ein substantieller Anteil an Kindern beim Eintritt in den Kindergarten wie auch zu Schulbeginn nicht über entsprechende Sprachleistungen im Deutschen verfügt und somit von Beginn an benachteiligt ist (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin & Walther, 2003; Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Stanat et al., 2002). Die Ergebnisse des Bildungsberichts 2016 zeigen, dass mit 22%, bei fast einem Viertel der Kinder im Alter von fünf Jahren (Sprachtestung 2013/14), ein Sprachförderbedarf angenommen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Bei den betroffenen Kindern handelt es sich zu einem großen Teil um mehrsprachige Kinder bzw. Kinder mit Migrationshintergrund. Für diese Kinder spielt die Förderung in ihrer Zweitsprache Deutsch besonders in den Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle.

¹ Definition für Migrationshintergrund laut dem Mikrozensus 2014 (Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2015, S. 5): Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen „alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.

Aus diesem Grund wurden in den letzten Jahren zahlreiche Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen angeboten, um für ein- und mehrsprachige Kinder mit Förderbedarf im Deutschen bessere Ausgangsbedingungen vor Schuleintritt zu schaffen (Lisker, 2011; 2013). Obwohl viele Sprachförderansätze angewendet werden, besteht ein Mangel an kontrolliert durchgeführten Studien zur Effektivitätsüberprüfung dieser Maßnahmen. Die Ergebnisse der wenigen, bisher durchgeführten kontrollierten Studien zu additiven Programmen, d.h. Kleingruppenangebote mit „Pull-Out-Verfahren“ außerhalb des Gruppenraums, zeigen geringe bis keine Effekte (Hofmann, Polotzek, Roos & Schöler, 2008; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012; Wolf, Stanat & Wendt, 2011).

In der FoSmeK-Studie (Begleitforschung zu einem Sprachförderkonzept für **mehrsprachige Kinder**)² wurde eine formative und summative Evaluation des Sprachförderkonzepts KIKUS (Kinder in Kulturen und Sprachen) durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine externe Evaluation, da die Untersucher nicht gleichzeitig die Entwickler des Sprachförderprogramms sind. In der formativen Evaluation wurde die Umsetzung des KIKUS-Konzepts mit allen seinen Bestandteilen in den Kindertageseinrichtungen sowie die aktive Teilnahme der Kinder am Kurs untersucht. In der summativen Evaluation wurde die Wirkung von KIKUS auf die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder im Deutschen überprüft.

2. Methode und Material

2.1 Studiendesign

Für die FoSmeK-Studie wurde ein quasi-experimentelles Design mit drei Messzeitpunkten (MZP) im Abstand von jeweils sieben Monaten gewählt (1. MZP vor Kursbeginn zu Beginn des Kita-Jahres, 2. MZP nach einem Kita-Jahr, 3. MZP nach 1,5 Kita-Jahren), bei dem

² Die Studie wurde am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm durchgeführt. Gefördert wurde die Studie durch die Siemens Stiftung München.

Einrichtungen der KIKUS-Gruppe (Interventionsgruppe; IG) mit strukturähnlichen Einrichtungen der Vergleichsgruppe (VG) (in Bezug auf Einzugsgebiet bzw. Stadtteil und Träger) verglichen wurden. Die IG bestand aus Kindertageseinrichtungen mit KIKUS-Siegel, die seit mehreren Jahren KIKUS-Kurse praktizierten. Für die Gewährleistung einer hohen Durchführungsqualität wurden nur zertifizierte KIKUS-Kursleiterinnen ausgewählt. Die VG bestand aus Einrichtungen die kein (additives) Sprachförderprogramm verwendeten. Innerhalb der Einrichtungen wurden alle Eltern von drei- bis vierjährigen mehrsprachigen Kindern um ihr Einverständnis gebeten. Von 200 angefragten Familien gaben die Eltern von 171 Kindern ihr Einverständnis zur Teilnahme.

2.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe bestand zum 1. MZP aus 171 mehrsprachigen Kindern (80 Mädchen) aus 19 Kindertageseinrichtungen. Einschlusskriterien für die Kinder waren Mehrsprachigkeit (Kinder, die zu Hause überwiegend eine oder mehrere andere Erstsprachen als Deutsch mit mind. einem Elternteil sprechen) und eine non-verbale Intelligenz ≥ 85 (erfasst mit den Coloured Progressive Matrices, CPM; Raven, Raven & Court, 2010). Die IG bestand aus 11 Einrichtungen mit 89 teilnehmenden Kindern (42 Mädchen) aus 16 Kita-Gruppen, die VG aus 8 Einrichtungen mit 82 teilnehmenden Kindern (33 Mädchen) aus 19 Kita-Gruppen. Die Größe der Kindertageseinrichtungen war vergleichbar in beiden Gruppen und variierte in der IG zwischen 50 und 146 Kindern, in der VG zwischen 75 und 125 Kindern (M -IG = 97,20; M -VG = 102,25). Zum letzten MZP fiel eine IG-Einrichtung (und somit eine Kita-Gruppe) weg, da alle vier Kinder, die an unserer Studie teilnahmen, weggezogen waren. Pro IG-Einrichtung nahm eine KIKUS-Kursleitung an unserer Studie teil, somit wurden Daten von 10 KIKUS-Kursleitungen analysiert. Der Dropout von 12,9 % (22 Kinder/10 Mädchen) über drei MZP ist sehr niedrig und war hauptsächlich dem Wegzug von Familien geschuldet.

Nach einem Parallelisierungsverfahren in Bezug auf Alter, Geschlecht und Sprachgruppe bzw. Sprachfamilie³ sowie Anwesenheit zu allen MZP wurden Datensätze von 72 Kindern (36 Kinder/17 Mädchen pro Gruppe) für die Wirkungsanalysen herangezogen.

Tabelle 1. Deskriptive Beschreibung (Anzahl bzw. Mittelwerte) der parallelisierten Studiengruppen bezüglich ausgewählter kindlicher und familiärer Variablen

	IG (n=28-36)	VG (n=30-36)	p
Anzahl Kinder	36	36	
Geschlecht (weiblich/männlich)	17/19	17/19	
Alter MZP 1 (in Monaten)	45,61 (5,48)	45,61 (5,48)	
Non-verbaler IQ	99,09 (13,92)	103,14 (14,49)	.24
Eintrittsalter außerfamiliäre Betreuung (in Monaten)	35,96 (9,92)	35,27 (8,82)	.77
Home learning environment*	27,38 (7,28)	28,93 (5,50)	.36
Anzahl Bücher im Haushalt	77,62 (111,02)	73,07 (50,51)	.84
Schulabschluss der Mutter[#]	1,85 (1,21)	2,09 (0,90)	.37

Anmerkung: Standardabweichung in Klammern; IG = Interventionsgruppe, VG = Vergleichsgruppe, MZP = Messzeitpunkt; p = Signifikanzniveau t-Test bei unabhängigen Stichproben. *aggregierter Wert; [#]4-stufige Skala: 0 = kein Schulabschluss, 1 = Hauptschulabschluss (8-9 Schuljahre), 2 = Mittlere Reife (10 Schuljahre), 3 = (Fach-)Hochschulreife (12-13 Schuljahre).

Es fanden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern der IG und der VG bezüglich kindlicher und familiärer Variablen (s. Tab. 1). Ebenso waren die Kita-Gruppen, aus denen die Kinder der IG und VG rekrutiert wurden, in allen Qualitätsmerkmalen zur sprachlichen und kognitiven Lernunterstützung sowie in Aspekten der Bewusstheit und Akzeptanz von kultureller Vielfalt identisch (s. Tab. 2). Die Qualitätswerte im Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008) sowie in der

³ Die Sprachgruppen/-familien unserer Stichprobe wurden wie folgt eingeteilt: Turksprachen (Türkisch, Usbekisch), Semitische Sprachen (Arabisch, Aramäisch,...), Iranische Sprachen (Kurdisch, Afghanisch,...), Slawische Sprachen (Polnisch, Russisch, Kroatisch...), Albanisch, Finno-ugrische Sprachen (Finnisch, Ungarisch), Romanische Sprachen (Italienisch, Französisch, Rumänisch), Griechisch, Germanische Sprachen (Englisch), Sonstige Sprachen (Philippinisch, Indisch,...).

Kindergarteneinschätzungsskala (KES-R-E; Roßbach & Tietze, 2010; Tietze, 2010) lagen insgesamt im Bereich von unzureichender bis niedriger Qualität.

Tabelle 2. Deskriptive Beschreibung (Mittelwerte) der teilnehmenden Kita-Gruppen bezüglich Prozess- und Interaktionsqualität in der Kita

	IG (n=15)	VG (n=19)	p
CLASS* Concept Development	1,67 (1,10)	1,58 (0,75)	.78
CLASS* Quality of Feedback	1,93 (1,18)	2,03 (1,15)	.82
CLASS* Language Modeling	2,33 (1,53)	2,50 (1,39)	.74
KES-R# Förderung von Akzeptanz & Toleranz von Verschiedenartigkeit/Individualität	2,47 (1,13)	3,11 (1,10)	.11
KES-E# Bewusstsein für kulturelle Vielfalt	1,67 (0,82)	2,11 (0,88)	.15
KES-E# Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse	2,40 (1,24)	2,68 (1,00)	.47
KES-R# Bilder und Bücher	3,67 (1,59)	3,74 (1,05)	.88
KES-R# Allgemeiner Sprachgebrauch	3,87 (1,25)	4,11 (1,41)	.61

Anmerkung: Standardabweichung in Klammern; IG = Interventionsgruppe, VG = Vergleichsgruppe; p = Signifikanzniveau t-Test bei unabhängigen Stichproben. 7-stufige Skala: *1-2 = unzureichende, 3-4 = niedrige, 5-6 = gute, 7 = exzellente Qualität; #1-2 = niedrige, 3-5 = mittlere, 6-7 = hohe Interaktionsqualität.

2.3 Durchführung der additiven Kleingruppenförderung “KIKUS”

Das Sprachförderkonzept KIKUS des Zentrums für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. (zkm) ist auf Kinder nicht-deutscher Erstsprachen ab dem Alter von drei Jahren ausgerichtet und kann als systematische Förderung für Deutsch als Zweitsprache verwendet werden (Garlin, 2008). Die Sprachförderung erfolgt in Kleingruppen von sechs bis acht Kindern und findet einmal wöchentlich während der Kita-Zeit in einer Fördereinheit von 30 bis 60 Minuten statt. Eine Einheit beinhaltet folgende Strukturelemente: 1. Freies Sprechen, 2. Anfangsritual, 3. Hausaufgaben der letzten Stunde anschauen, 4. Gelenkte Sprachübung, 5. Bewegungsübung, 6. neue Hausaufgabe ausgeben und 7. Abschlussritual. Die „Gelenkte Sprachübung“ bildet dabei das Kernstück. Hier findet die Wortschatzarbeit mit z. B. Bildkarten statt, sowie das Einüben von sog. Handlungsmustern (z.B. „Ich habe eine Blume, was hast du?“). Die neu eingeführten Wörter und Handlungsmuster werden hierbei gemeinsam versprachlicht, indem

die Kinder immer wieder dazu aufgefordert werden, diese alleine oder in der Gruppe nachzusprechen. Das KIKUS-Konzept umfasst drei Bausteine, welche in wechselseitigem Zusammenhang stehen sollen: (a) additive Sprachförderung in der Kleingruppe wie oben beschrieben, (b) Förderung der Erstsprache über die Hausaufgaben, welche die Eltern zu Hause mit ihren Kindern durchführen sollen und (c) Übertrag der KIKUS-Förderinhalte in den Einrichtungsalltag, welcher über einen regelmäßigen Austausch zwischen KIKUS-Kursleitung und pädagogischen Fachkräften der Kita erfolgen soll. Eine zertifizierte KIKUS-Kursleitung hat an einem Grund- und einem Aufbauseminar (je zwei Tage) teilgenommen und über mehrere Monate Praxiserfahrung gesammelt. Nach einer Hospitation oder Videosupervision seitens des zkm erfolgt eine Zertifizierung. Eine jährliche Auffrischungsfortbildung soll die Qualität der Sprachförderung sichern und ermöglicht den Einrichtungen, ein KIKUS-Siegel zu erlangen. In unserer Stichprobe verfügten alle KIKUS-Kursleiterinnen über ein KIKUS-Zertifikat und wendeten das KIKUS-Sprachförderprogramm seit mindestens einem Jahr an. Zusätzlich waren alle teilnehmenden KIKUS-Kursleiterinnen interne pädagogische Fachkräfte der jeweiligen Einrichtung.

2.4 Erhebungsinstrumente

Mittels Fragebögen wurden kindliche und familiäre Merkmale, demographische Variablen der KIKUS-Kursleitungen und der pädagogischen Fachkräfte sowie strukturelle Bedingungen der Kindertageseinrichtungen erfasst. Videoanalysen von KIKUS-Stunden wurden zu jedem MZP für die Umsetzung der KIKUS-Kurse sowie die Beurteilung der aktiven Teilnahme der Kinder (Rating des „on-task“-Verhaltens) verwendet. Die Testung der Kinder erfolgte im Einzelsetting in zwei Sitzungen à 45 Minuten zu jedem MZP und wurde von geschulten und erfahrenen Erheberinnen durchgeführt. Die Auswertung der Sprachtests erfolgte unabhängig durch zwei Psychologinnen.

Der rezeptive Wortschatz im Deutschen wurde mit Hilfe einer gekürzten Version des Peabody Picture Vocabulary Test IV (PPVT IV; Dunn & Dunn, 2007; Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015), der expressive Wortschatz mit dem Aktiven Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R; Kiese-Himmel, 2005) erhoben. Weiter wurden drei Untertests aus dem Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5; Grimm, 2001; Untertests: ESR – Enkodieren semantischer Relationen, MR – Morphologische Regelbildung und PGN – Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter) sowie der Sprachproduktionsteil aus der Linguistischen Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache, welche speziell für mehrsprachige Kinder entwickelt wurde (LiSe-DaZ; Schulz & Tracy, 2011), verwendet. Zusätzlich zu den standardisierten Tests wurde ein treatmentsensitiver expressiver KIKUS-Wortschatztest entwickelt. Hierbei wurden KIKUS-Bildkarten ausgewählt, die innerhalb des Erhebungszeitraums im Rahmen der KIKUS-Förderung erarbeitet wurden.

Die Interaktionsqualität zur sprachlichen und kognitiven Anregung in der Kita-Gruppe wurde durch das Classroom Assessment Scoring System PRE-K (CLASS; Pianta et al., 2008) anhand der Indikatoren „Concept Development“, „Quality of Feedback“ und „Language Modeling“ durch ca. drei 20-minütige Beobachtungen, an einem Vormittag pro Kita-Gruppe, von einer zertifizierten Beobachterin erhoben. Zusätzlich wurde die „Kulturelle Vielfalt“ in der Kita-Gruppe aus Subskalen der Kindergarteneinschätzungsskala (KES-R-E; Roßbach & Tietze, 2010; Tietze, 2010) erfasst.

3. Ergebnisse

3.1 Formative Evaluation

Im Durchschnitt erhielten die Kinder 23,5 KIKUS-Einheiten im ersten Kita-Jahr (gesamtes Kita-Jahr) und weitere 13,9 Einheiten im zweiten Kita-Jahr (Kita-Halbjahr). Eine KIKUS-Stunde dauerte zwischen 30 und 60 Minuten ($M = 43,15$ Min.; $SD = 9,68$), was im ersten

Interventionsjahr zu einer durchschnittlichen Gesamtförderdauer von 17,4 Stunden und weiteren 9,8 Stunden im zweiten Jahr führte. Die KIKUS-Kurse fanden in Kleingruppen von durchschnittlich fünf bis maximal sieben Kindern statt. Die Videoanalysen zum KIKUS-Kurs zeigen, dass die meisten Strukturelemente nahezu vollständig (> 80 %) umgesetzt wurden. Das „Freie Sprechen“ wurde als einziges Element nur unregelmäßig durchgeführt (12,5 – 50 %). Das „on-task“-Verhalten der Kinder, also die aufmerksame Teilnahme am Kurs, war zu jedem MZP hoch (> 80 %) und steigerte sich über die Zeit des Kurses hinweg (94,5 %). Die Befragung der Kursleiterinnen zeigt, dass sich diese bei der Durchführung der Kurse sehr wohl fühlten, sie Spaß bei der Arbeit hatten und die Tätigkeit als sinnvoll einschätzten. Ein Aufgreifen der KIKUS-Kursinhalte im Kita-Alltag fand laut Kursleiterinnenbefragung nur in 35 % der Fälle statt. Die Werte der KES-R-E Subskalen verdeutlichen, dass die Berücksichtigung von kultureller Vielfalt in den Kita-Gruppen der KIKUS-Einrichtungen (wie auch der VG; s. Tab. 2) nicht sehr ausgeprägt ist. Es finden nur selten geplante Aktivitäten statt, die das Verständnis für unterschiedliche Kulturen und Sprachen fördern.

Laut Aussagen der Kursleitungen war es meistens möglich, die Erstsprache der Kinder in den KIKUS-Kurs zu integrieren. Entsprechend der Videoanalysen erfolgte dies durch vereinzelt Benennen von Gegenständen, Zählen der anwesenden Kinder oder Singen. Hausaufgaben wurden zwar immer (100 %) von den Kursleitungen ausgeteilt, jedoch fehlten im Durchschnitt bei einem Viertel der Kinder (25,9 % zu MZP 2; 29,6 % zu MZP 3) entsprechende Eintragungen der Eltern. Eine Einschätzung darüber, wie gut die Hausaufgabenblätter ausgefüllt wurden und wie intensiv sich Eltern mit ihrem Kind über die Blätter in der Erstsprache ausgetauscht haben, kann nicht getroffen werden.

3.2 Summative Evaluation

Die deskriptiven Daten der Sprachstandserhebung, der statistische Vergleich der Gruppen zu MZP 1 (*t*-Tests für unabhängige Stichproben) und die Ergebnisse der Interventionseffekte (zweifaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung: Innersubjektfaktor „Zeit“ (MZP 1 vs. MZP 2 vs. MZP 3), Zwischensubjektfaktor „Gruppe“ (IG vs. VG) sind in Tabelle 3 zusammengefasst. Das Signifikanzniveau wurde auf 5 % festgelegt und für alle Post-hoc Analysen nach Bonferroni korrigiert. Der Leistungsvergleich erfolgte anhand der Rohwerte der einzelnen Sprachtests. Die LiSe-DaZ Untertests Satzklammer (SK) und Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) geben entweder keine Rohwerte an oder die Rohwerte werden erst ab einem erreichten Grenzwert errechnet (und liegen somit nicht für alle Kinder vor) und wurden daher aus den statistischen Berechnungen ausgeschlossen.

Über alle drei MZP ist eine signifikante Leistungsverbesserung (Effekt für den Hauptfaktor Zeit $p < .001$ für alle Vergleiche) in beiden Studiengruppen zu beobachten. Es findet sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Gruppe ($F(1,59) = 4,471$, $p = .039$, $\eta^2 = .070$) im Untertest LiSe-DaZ, Kasus. Post-hoc Analysen zeigen einen signifikanten Gruppenunterschied zu MZP 1 ($t(59) = 2,603$, $p = .012$) und MZP 3 ($t(70) = 2,423$, $p = .018$) zugunsten der VG, jedoch nicht zu MZP 2 ($t(70) = 0,414$, $p = .680$), wobei dieser nach Bonferroni-Korrektur nicht mehr als signifikant zu bewerten ist.

Es findet sich keine signifikante Überlegenheit einer Gruppe in den sprachproduktiven Leistungen sowie im rezeptiven Wortschatz (s. Tab. 3). Lediglich im phonologischen

Tabelle 3. Erzielte Mittelwerte in den einzelnen Sprachentwicklungstests pro Gruppe und MZP mit Gruppenvergleich zu MZP 1, sowie Ergebnisse der Wirkungsanalyse.

	IG (n=23-35)			VG (n=24-36)			$p^{MZP 1}$	Hauptfaktor Zeit [#]			Hauptfaktor Gruppe [#]			Interaktion Zeit x Gruppe [#]		
	MZP 1	MZP 2	MZP 3	MZP 1	MZP 2	MZP 3		F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
PPVT IV (%)	48,52 (21,81)	54,00 (19,00)	63,62 (16,41)	52,50 (16,33)	58,98 (14,54)	70,00 (14,56)	.39	54,72	< .001	.44	1,94	.17	.027	0,29	.75	.004
AWST-R	11,30 (7,74)	20,04 (8,50)	32,43 (7,76)	13,96 (10,90)	22,58 (12,15)	32,33 (12,03)	.34	323,41	< .001	.88	0,37	.55	.008	2,01	.14	.043
KIKUS- Wortschatz	12,45 (8,69)	19,85 (6,18)	34,21 (6,39)	13,79 (8,70)	20,18 (5,46)	34,59 (5,58)	.53	617,32	< .001	.91	0,20	.66	.003	0,43	.65	.007
SETK 3-5, ESR (DAWA)*	1,22 (1,02)	2,27 (1,02)	3,41 (1,34)	1,47 (1,18)	2,30 (0,97)	3,55 (1,34)	.35	181,37	< .001	.74	0,32	.58	.005	0,50	.61	.008
SETK 3-5, MR	2,97 (4,25)	7,53 (7,97)	11,91 (9,12)	4,55 (5,79)	9,55 (10,26)	15,58 (9,53)	.21	76,07	< .001	.54	1,92	.17	.029	0,92	.34	.014
SETK 3-5, PGN	3,36 (2,80)	7,06 (2,44)	10,94 (3,18)	5,03 (3,85)	7,06 (2,92)	9,85 (4,40)	.047	142,42	< .001	.69	0,08	.79	.001	7,11	.001	.099
LiSe-DaZ, Präpositionen	1,67 (2,30)	4,64 (3,11)	6,18 (2,26)	2,50 (2,40)	4,71 (2,81)	5,50 (2,60)	.17	44,61	< .001	.43	0,03	.87	.000	1,73	.18	.028
LiSe-DaZ, Fokuspartikel	2,33 (2,43)	4,58 (3,24)	4,55 (2,09)	3,43 (3,04)	4,21 (2,23)	5,82 (2,72)	.12	15,77	< .001	.21	1,92	.17	.031	2,32	.10	.038
LiSe-DaZ, Vollverben	7,39 (6,52)	16,73 (11,67)	19,97 (5,16)	12,68 (9,05)	17,50 (7,30)	19,82 (5,70)	.010	34,27	< .001	.37	1,82	.18	.030	2,80	.065	.045
LiSe-DaZ, Hilfsverben	2,42 (3,11)	5,85 (4,84)	6,70 (3,11)	4,00 (4,17)	5,93 (4,22)	7,07 (4,44)	.097	16,71	< .001	.22	0,94	.34	.016	0,73	.49	.012
LiSe-DaZ, Konjunktionen	1,45 (2,14)	3,36 (2,56)	4,73 (2,78)	2,25 (2,34)	4,04 (2,87)	5,46 (2,73)	.17	47,74	< .001	.45	1,86	.18	.031	0,02	.98	.000
LiSe-DaZ, Kasus	0,70 (0,98)	1,88 (1,83)	2,76 (1,70)	1,68 (1,89)	2,18 (2,16)	3,86 (2,10)	.017	41,87	< .001	.42	4,47	.039	.070	1,71	.19	.028

Anmerkung: Angabe von Mittelwerten (Rohwerte) pro MZP, Standardabweichung in Klammern. *Durchschnittliche Anzahl Wörter pro Antwort; IG = Interventionsgruppe, VG = Vergleichsgruppe, MZP = Messzeitpunkt. $p^{MZP 1}$ = Signifikanzniveau *t*-Test bei unabhängigen Stichproben zu MZP 1; #ANOVA mit Messwiederholung mit dem Innersubjektfaktor „Zeit“ (MZP 1 vs. MZP 2 vs. MZP 3) und dem Zwischensubjektfaktor „Gruppe“ (IG vs. VG): Angabe der *F*-Werte mit Signifikanzniveau (*p*) und Effektstärke (η^2). Alle *p*-Werte ohne Bonferroni-Korrektur, nach Bonferroni-Korrektur sind nur *p*-Werte $\leq .01$ als signifikant zu betrachten.

Arbeitsgedächtnis (SETK 3-5, PGN) zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zugunsten der IG, welcher auch einer Bonferroni-Korrektur standhält. Wie post-hoc Analysen zeigen, erzielte die IG zu MZP 1 einen signifikant niedrigeren Ausgangswert ($t(65) = 2,029, p = .048$) und schnitt zu MZP 3 im Mittel einen Punkt besser ab als die VG (Unterschied zu MZP 3 ist jedoch nicht signifikant). Dieser Interaktionseffekt ist somit auf einen signifikant stärkeren Zuwachs innerhalb der IG im Vergleich zur VG zurückzuführen. Eine Mitberücksichtigung möglicher konfundierender Faktoren mittels Kovarianzanalysen liefert keinen Hinweis darauf, dass die Ergebnisse von Anwesenheitszeiten der Kinder, Intelligenz, Geschlecht, Eingangsunterschiede im Sprachniveau (s. Tab. 3), sozioökonomischem Status (im Sinne der Schulbildung der Eltern) oder der Sprachfamilie (z.B. Turksprachen vs. Slawische Sprachen vs. Sonstige) beeinflusst werden.

Zusätzliche explorative Analysen innerhalb der Gesamtstichprobe der KIKUS-Gruppe ($n=80$) untersuchten den Einfluss bestimmter Kursaspekte (z.B. Dauer des Kurses, Fördermenge, Anzahl der Kinder im Kurs, Leistungsniveau, Alter der Kinder, usw.) auf die Sprachentwicklung im Deutschen. Es findet sich ein Zusammenhang zwischen der Fördermenge und der sprachlichen Entwicklung der Kinder. Die Fördermenge pro Kind wurde über den gesamten Erhebungszeitraum berechnet (Anwesenheit des Kindes im Kurs, Dauer und Anzahl der Kurseinheiten) und die Kinder drei Stufen zugeordnet: Fördermenge unteres Drittel (bis zu 1050 Minuten Förderung), mittleres Drittel (1051 bis 1360 Minuten), oberes Drittel (1361 bis maximal 2090 Minuten). Der Einfluss der Fördermenge erweist sich bei der Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes (PPVT IV) als signifikant ($F(4,92) = 2,788, p < .05, \eta^2 = .108$). Post-hoc Analysen zufolge zeigen Kinder mit mehr als 1360 Förderminuten (ca. 23 Std.) signifikant bessere Leistungen zu MZP 2 und 3 ($p \leq .01$, für beide Vergleiche) im Vergleich zu Kindern mit sehr geringer Förderintensität (bis zu 1050 Min., unter 17 Std.).

4. Diskussion

Mit der hier vorgestellten Studie sollte die Effektivität eines additiven Sprachförderprogrammes für mehrsprachige Kinder überprüft werden. Im Vergleich zu anderen Wirksamkeitsstudien mit mehrsprachigen Kindern (vgl. Berufsbildungswerk Leipzig, 2011; BIVEM, 2014; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Schröder & Schröder-Lenzen, 2012) konnte eine vergleichbar große Stichprobe gewonnen werden. Die einbezogenen Gruppen unterschieden sich nicht in studienrelevanten Merkmalen. Über den Zeitraum von ca. eineinhalb Jahren war ein sehr geringer Dropout zu verzeichnen, so dass keine diesbezügliche Verzerrung angenommen wird und von einer guten Umsetzbarkeit und gleichbleibenden Motivation der Studienteilnehmer ausgegangen werden kann.

Das Programm KIKUS hat zum Ziel, die eigentliche Kleingruppenförderung mit der Integration der KIKUS-Inhalte in den Kita-Alltag sowie mit der Förderung der Erstsprache zu verbinden. Die formative Evaluation ergab, dass das Kursformat als solches gut funktionierte und die beteiligten Kursleiterinnen dies mit großer Motivation und Zufriedenheit durchführten. Eine Integration der Inhalte in den Kita-Alltag wurde allerdings nur selten angegeben. Die Förderung der Erstsprache wurde über Zählen in anderen Sprachen der Kinder sowie vereinzelt Benennen im Kurs realisiert. Hierbei wäre zu diskutieren, ob dies tatsächlich eine Förderung erstsprachlicher Fähigkeiten oder eher eine Wertschätzung der Herkunftssprachen der Kinder darstellt. Bei den zusätzlich verwendeten Hausaufgabenblättern bleibt offen, ob und wie intensiv die Eltern mit ihren Kindern die im Kurs in Deutsch gelernten Wörter zu Hause in der Herkunftssprache einsetzten oder ob sie lediglich die Wörter notierten (was ein substanzieller Anteil der Eltern gar nicht tat). Zusammenfassend muss davon ausgegangen werden, dass der hauptsächliche über KIKUS gegebene Input in der Kleingruppe lag und sich die summative Evaluation vorrangig darauf bezog.

Ähnlich wie in anderen Studien zur Effektivität von additiven Sprachfördermaßnahmen (vgl. Egert & Hopf, 2016) fand sich im Zuge der summativen Evaluation keine generelle Überlegenheit des Kleingruppenangebots (KIKUS-Kurs) gegenüber der „normalen“ Sprachförderung ohne Zusatzangebote. Kinder, die mit der KIKUS-Methode gefördert wurden, verbesserten sich lediglich im phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter deutlicher als die VG, wobei sich die Gruppen zum dritten MZP nicht signifikant voneinander unterscheiden. Im Rahmen des KIKUS-Strukturelements „Gelenkte Sprachübung“ werden die Kinder aufgefordert, sprachliche Handlungsmuster sowie neue Wörter direkt zu wiederholen. Das Wiederholen von einzelnen Wörtern oder Sätzen entspricht damit der Anforderung im SETK-Untertest für das phonologische Arbeitsgedächtnis. Im Rahmen der Studie kann nicht geklärt werden, ob es sich hierbei wirklich um eine deutlichere Kompetenzsteigerung handelt, einen „Training to the test“-Effekt oder um einen Effekt des geringeren Ausgangswertes.

Für das Ausbleiben von deutlichen Fördereffekten bei der Anwendung additiver Programme wird eine Reihe von Erklärungsansätzen diskutiert. Dazu gehören die Dauer und Intensität der Förderung, die Größe der Fördergruppe und die heterogene Durchführung (Hofmann et al., 2008; Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Sachse et al., 2012).

Die Analysen zur Förderdosis zeigten, dass die KIKUS-Kinder im Durchschnitt eine Gesamtförderdauer von 17,4 Stunden im ersten Jahr und weitere 9,8 Stunden im zweiten Jahr erhielten, was eine ca. 14tägige Durchführung bedeutet (und den Vorgaben von KIKUS entspricht). Die Studienkinder verbrachten im Durchschnitt täglich ca. sieben Stunden in der Kindertageseinrichtung. Umgerechnet auf ein Kindergartenjahr verbringen die KIKUS-Kinder damit lediglich ca. 1 % ihrer Kita-Präsenzzeit in den KIKUS-Kursen⁴. Weiterhin

⁴ 7 Std x 5 Tage x 46 Wochen (52 W - Urlaubs, Krankheits- und Schließungstage) = 1610 Std Kita-Präsenzzeit
17,4 Std KIKUS / 1610,1 Std Kita-Präsenzzeit = 1,1%

machen die Analysen innerhalb der KIKUS-Gruppe deutlich, dass eine intensivere Sprachförderung in Kleingruppen mit KIKUS zu einer günstigeren Entwicklung im rezeptiven Wortschatz der Kinder führt. Ob sich bei einer deutlichen Intensivierung der KIKUS-Förderung eine Überlegenheit der mit KIKUS geförderten Kinder auch auf andere Sprachmaße abbilden lässt, müsste geprüft werden.

Die Umsetzungsdaten zeigen, dass in den Kleingruppen maximal sieben Kinder gefördert wurden, was etwas geringere Kinderzahlen als in anderen untersuchten Kursformaten sind (z.B. Hofmann et al., 2008; Sachse et al., 2012). Gefördert werden besonders bei einem hohen Anteil nicht-deutschsprachiger Kinder allerdings noch kleinere Gruppen von zwei bis drei Kindern (Hofmann et al., 2008).

Die meisten Elemente der KIKUS-Kurse wurden wie vorgegeben durchgeführt, bis auf die Einheit des „freien Sprechens“. Gerade das Ausfallen einer Erzählrunde und somit des freien Sprechens verringert Lernmöglichkeiten, Häufigkeit und Ausmaß mündlicher Sprachproduktionen sowie den Transfer geübter Inhalte in die Alltagssprache der Kinder. Es ist nicht auszuschließen, dass bei Kita-Gruppen mit wenig deutsch-sprechenden Kindern die Menge der sprachlichen Äußerungen während der Kleingruppenförderung den Zuwachs der kindlichen Sprachfähigkeit bestimmt (Flöter et al., 2013).

In anderen Untersuchungen wird diskutiert, dass die fachlichen Anforderungen an die Förderkräfte zu hoch sind und zum anderen die Qualifizierung der Förderkräfte nicht ausreicht (Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Hofmann et al., 2008; Wolf et al., 2011). Die Ausbildung zum KIKUS-Kursleiter ist im Vergleich zu anderen Formaten sehr umfangreich, und es erfolgt eine Qualitätskontrolle der Kursleitungen durch Videoaufzeichnungen. In der Studie wurden

nur zertifizierte und erfahrene KIKUS-Kursleitungen und KIKUS-Siegeleinrichtungen eingesetzt, um dem Argument der ungenügenden Qualifizierung entgegenzuwirken.

Kritisiert wird außerdem ein zu später Beginn von Sprachförderung (Roos, Gasteiger-Klicpera, Kucharz, Knapp & Schöler, 2011; Ennemoser et al., 2013), da in vielen Bundesländern eine kompensatorische Sprachförderung meist erst 1,5 Jahre vor Schulbeginn (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2014; Lisker, 2013) erfolgt. In der vorliegenden Studie wurde versucht, möglichst früh, im Alter von drei Jahren, zu beginnen, wobei sich keine günstigeren Verläufe für Dreijährige im Vergleich zu Vierjährigen zeigten.

Ennemoser et al. (2013) ziehen bei der Begründung von Nicht-Effekten ebenso in Betracht, dass „das Problem in der Konzeption der vorgeschlagenen Förderkonzepte selbst zu suchen ist“ (S. 230). Im Rahmen der FoSmeK-Studie erfolgte keine inhaltlich-theoretische Prüfung des Sprachförderansatzes KIKUS dahingehend, ob die zu Grunde liegenden sprach(erwerbs)theoretischen Aspekte der funktionalen Pragmatik in den Kursen tatsächlich realisiert werden. Die hier verwendeten Strategien des Wiederholens von Satzmustern und dem relativ kurzen Einführen neuer Wörter ohne ein Aufgreifen im Alltag waren evtl. nicht ausreichend oder nicht geeignet, um zu einer messbaren Überlegenheit der geförderten Kinder beizutragen.

Nicht zuletzt kritisieren Egert und Hopf (2016) die Reliabilität und Sensitivität der Messinstrumente zur Abbildung von Fördereffekten. Als Evidenzstandards für die Vergleichbarkeit von Evaluationen gelten standardisierte Messinstrumente zur Wirksamkeitsprüfung (WWC, 2011), jedoch sollten treatmentsensitive Verfahren ergänzend eingesetzt werden, um potentielle Fördereffekte abbilden zu können. Dies erfolgte im Rahmen

der Studie anhand des expressiven KIKUS-Wortschatztests. Bei mehrsprachigen Kindern wird außerdem über geeignete Testverfahren für diese Kindergruppe diskutiert (Roth & Dirim, 2007; Rinker & Sachse, 2009). In der vorliegenden Studie wurde das Verfahren LiSe-DaZ, ein explizit für mehrsprachige Kinder entwickeltes Verfahren, verwendet. Alle eingesetzten Verfahren kamen allerdings zu dem Ergebnis einer völlig vergleichbaren Entwicklung der Kinder in beiden Untersuchungsgruppen. Eine Überlegenheit der Kleingruppenförderung nach dem KIKUS-Konzept zeigte sich in keinem verwendeten Sprachmaß.

Insgesamt untermauern die vorliegenden Ergebnisse die Notwendigkeit, mehr über die Gelingensfaktoren von additiven Sprachfördermaßnahmen zu erfahren, damit sie als effektives Förderinstrument eingesetzt und auch für die Kinder wirksam werden können.

Für das untersuchte Programm KIKUS bedeutet dies, neben einer Fokussierung auf ausreichende Quantität der Förderung und der aktiven Einbeziehung aller Kinder auch die Integration der Kursinhalte in den Alltag der Kindertagesstätte in den Blick zu nehmen. Es besteht ansonsten die Gefahr, intensive sprachliche Anregung und Förderung mehrsprachiger Kinder als elementare Aufgabe einer Kindertagesstätte auf Einzelpersonen und wenige Stunden im Jahr zu reduzieren. Die vorliegende Studie zeigt, dass eine gute Fortbildung und Zertifizierung der Kursleiterinnen allein nicht ausreichend ist, um die Kinder effektiv in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen.

Die potenziellen Effekte der Einbeziehung der Erstsprachen der Kinder müssen gesondert und kontrolliert weiter erforscht werden. Dies gilt ebenso für eine Aussage dahingehend, wie effektiv die in KIKUS verwendeten didaktischen Elemente, z. B. der Wortschatzförderung über gemeinsames Nachsprechen sind oder wie angemessen die Auswahl des Wortmaterials ist.

Literatur:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Berufsbildungswerk Leipzig (2011). *Abschlussbericht. Landesmodellprojekt. „Sprache fördern“. Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Verfügbar unter: http://www bbw-leipzig.de/fileadmin/user_upload/1_Gruppe/Downloads/Abschlussbericht_Sprache_foerdern.pdf (September 2015).
- BIVEM (2014). *Zwischenbericht des Berliner Interdisziplinären Verbunds für Mehrsprachigkeit (BIVEM). Oktober 2011 – Juni 2014*. Berlin: BIVEM. Verfügbar unter: <http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/projekte/bivem/bivembericht-kurz.pdf> (Dezember 2015).
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich – Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/schulleistungsuntersuchungen/iglu_kurz_end.pdf (August 2010).
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124–134.
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4. Auflage). Minneapolis, MN: Pearson.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. *Kindheit & Entwicklung*, 25(3).
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.
- Flöter, M., Egert, F., Lee, H.-J. & Tietze, W. (2013). Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren. In W. Tietze, F.

- Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller, & B. Leyendecker (Hrsg.), *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter. Forschungsbericht* (S. 107-137). Berlin: Verlag das Netz.
- Garlin, E. (2008). *Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden*. München: Hueber Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Verfügbar unter: http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf (März 2012).
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Grimm, H. (2001). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder – SETK 3-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R)*. Weinheim: Beltz.
- Lenhard, A., Lenhard, R., Segerer, R. & Suggate (2015). *Peobody Picture Vocabulary Test. 4th Edition*. Deutsche Adaption. Frankfurt: Pearson.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lisker, A. (2013). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K)*. Baltimore, MD: Brookes.
- Raven, J., Raven, J. C. & Court, J. H. (2010). *Raven's Progressive Matrices und Vocabulary Scales – Coloured Progressive Matrices*. Deutsche Bearbeitung und Normierung von Bulheller, S. & Häcker, H.. Frankfurt: Pearson Assessment.

- Rinker, T. & Sachse, S. (2009). Multilingual Specific Language Impairment: Directions for Research. In M. Reed (Ed.), *Children and Language: Development, Impairment and Training* (S. 279 – 284). New York: Nova Publishers.
- Roos, J., Gasteiger-Klicpera, B., Kucharz, D., Knapp, W. & Schöler H. (2011). Forschungsdesiderata. In Baden-Württemberg Stiftung, *Sag´ mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder*. Tübingen: Francke Verlag.
- Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (2010). Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Berlin: Forschungsversion.
- Roth, H.-J. & Dirim, I. (2007). Diagnostik der Sprachleistungen zweisprachig auswachsender Kinder. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 648 – 686). Göttingen: Hogrefe.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1(4), 194-201.
- Schröder, M. & Schröder-Lenzen, A. (2012). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(2), 20-33.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ, Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., ... & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick: Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (März 2012).
- Tietze, W. (2010). Kindergarten-Skala (KES-RZ). Berlin: Forschungsversion.
- What Works Clearinghouse [WWC] (2011). *Procedures and Standards Handbook. Version 2.1*. Washington D.C.: Institution for Education and Sciences. Verfügbar unter: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference_resources/wwc_procedures_v2_1_standards_handbook.pdf (Dezember 2015).
- Wolf, M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht*. Verfügbar unter <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf> (März 2012)