Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen

Soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen

Supporting multilingual children's language abilities before entering school – sociodemographic background and language achievement

Steffi Sachse
Nora Budde
Tanja Rinker
Katarina Groth

Schlüsselwörter
Mehrsprachigkeit
soziodemografischer Hintergrund
Sprachleistungen
Migrationshintergrund
Vorschulkinder
Vorlaufkurse (Vlk)

Key words
bilingualism
socio-demographic background
migrant children
language abilities
preschool children

Zusammenfassung
Gute deutsche Sprachkenntnisse sind entscheidend für eine gelingende Schullaufbahn mehrsprachiger Kinder. Allerdings ist dies nicht immer gegeben. In Hessen werden zu diesem Zweck sprachliche Vorlaufkurse in Verantwortung der Schulen im letzten Jahr vor Schulbeginn durchgeführt. Im Rahmen einer größeren Evaluationsstudie, die sich mit der Effektivität verschiedener Varianten der Durchführung dieser Kurse beschäftigte, wird hier über die Ausgangsdaten der teilnehmenden Kinder berichtet. Dabei werden gravierende sprachliche Probleme offensichtlich, wie beispielsweise deutliche Wortschatzdefizite, die überwiegend auf eine mangelnde Förderung im Deutschen hinweisen. Diskutiert wird unter anderem die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder schon mindestens zwei Jahre in einer Kindertagesstätte verbracht hat, was bessere Sprachkenntnisse vermuten ließe.

Summary: Good German language skills are crucial for a successful school career of bi- or multilingual children. However, many of these children lack those.
The German state of Hessen has implemented so called "preschool" courses in the last year before school to promote German language skills. Elementary schools are responsible for their organization. As part of a large-scale evaluation study concerned with the effectiveness of different variants in conducting these courses, the entry data of the children attending these courses are reported. Serious language-related problems that largely point to insufficient promotion of German language skills become obvious, such as considerable vocabulary deficits. Among other topics, the fact is discussed that the majority of the children has already spent at least two years in a German kindergarten prior to the time of assessment.

Einleitung

Sprache ist ein zentraler Schlüssel zum Bildungserfolg. Nur Kinder, die ihre Unterrichtssprache gut verstehen und sich adäquat darin äußern, können erwartungsgemäß vom Schulbesuch profitieren und sich Wissen aneignen. Zugleich findet sich in Bildungseinrichtungen in Deutschland eine große Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund, die in den ersten Lebensjahren vorrangig Kontakt mit der jeweiligen Sprache ihrer Eltern haben. In vielen Fällen kommen diese Kinder erst im Kindergarten oder in der Grundschule mit der deutschen Sprache in Berührung, was zu großen Schwierigkeiten

im Umgang mit der dortigen (Umgebungs-)Sprache führen kann. Groß angelegte Studien (PISA, IGLU) belegen, dass Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer unzureichenden Sprachkenntnisse deutlich geringere Bildungschancen haben als ausschließlich deutschsprachige Gleichaltrige (Baumert & Schümer, 2002; Bos et al., 2003; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006).

Das Bundesland Hessen begegnete der Herausforderung im Umgang mit mehrsprachigen und auch einsprachigen Kindern mit Förderbedarf in der Schulsprache Deutsch durch die Einführung sogenannter *Vorlaufkurse (Vlk)*. Diese Kurse werden seit circa acht Jahren von den Grundschulen in Kooperation mit Kindertagesstätten angeboten und richten sich an alle Kinder, die vor Schuleintritt über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. Die Vlk beginnen neun Monate vor der Einschulung, können freiwillig genutzt werden und finden in Grundschulen oder Kindertagesstätten statt. Eine Handreichung des hessischen Kultusministeriums (Althaus et al., 2002) gibt den Vlk-LeiterInnen Hinweise und Materialvorschläge zur Durchführung der Sprachförderung. Danach sollen die Vlk-Kinder, in Gruppengrößen von etwa 10 bis 15 Kindern, zusätzliche 10 bis maximal 15 Wochenstunden sprachfördernde Betreuung erhalten.

Das Bundesland Hessen galt im Bereich der Vlk zunächst als Vorreiter, jedoch finden sich auch in anderen Bundesländern verschiedene Ansätze und Herangehensweisen, die Deutschkenntnisse mehrsprachiger Kinder vor Schulbeginn intensiv zu fördern. So sieht zum Beispiel das Berliner Bildungsprogramm des Senats für Bildung, Jugend und Sport einen verpflichtenden 15 Wochenstundenkurs für Kinder mit nicht ausreichenden Deutschsprachkenntnissen vor (Dreier et al., 2004). Ebenso werden im Programm „Früh Deutsch lernen“ seit 2004 im Saarland „Vorkurse“ für Kinder mit Förderbedarf in der deutschen Sprache ein Jahr vor der Einschulung angeboten (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland, 2004). Zusätzlich erhalten hier die Kinder, die auch nach den Vorkursen nicht über genügend Deutschkenntnisse verfügen, an den jeweiligen Grundschulen ein Jahr lang begleitenden Sprachunterricht in „speziellen Vorklassen“ und gleiten dann allmählich in die Regelklasse über. Um diese Kurse inhaltlich zu füllen, gibt es diverse Ausgestaltungsvarianten mit großen Spielräumen für die verantwortlichen Förderkräfte. Es finden sich Hinweise auf geeignete Materialien aus dem DaZ (Deutsch als Zweitsprache)-Unterricht, sprachanregende Spiele und Übungsempfehlungen.

Daneben wurden in den letzten Jahren mehrere Förderkonzepte für Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen für die Anwendung im Jahr vor dem Schulbeginn entwickelt. Studien, die die Wirksamkeit der schulvorbereitenden Sprachkurse untersuchen, sind allerdings sehr rar. Drei dieser Sprachförderansätze wurden in der EVAS-Studie (Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern) auf ihre Effektivität hin untersucht. Dazu gehören die sprachwissenschaftlich fundierten Konzepte von Penner (2003), Tracy (2003) sowie Kaltenbacher und Klages (2007). Eine Kurzbeschreibung der Programme findet sich bei Polotzek und KollegInnen (2008). Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass keine Effekte der spezifischen Sprachfördermaßnahmen nachzuweisen sind (Hofmann et al., 2008). So findet sich auf der einen Seite kein Unterschied der sprachlich nach einem Trainingsprogramm geförderten Kinder im Vergleich zu einer unspezifisch geförderten Kindergruppe mit Förderbedarf, und auf der anderen Seite kein Aufholen in Bezug auf Kinder ohne Sprachförderbedarf.

Außer den in der EVAS-Studie untersuchten Ansätzen existiert eine Reihe anderer Programme, die allerdings (noch) nicht oder nur teilweise evaluiert wurden. Das Projekt „Sprache macht stark!“ (Tracy, Stadt Ludwigshafen am Rhein, 2009; Tracy & Lemke, 2009) richtet seinen Fokus auf die sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder, jedoch auf die Gruppe der jüngeren Kinder im Übergang vom Elternhaus zur Betreuung in der Kita (2-4 Jahre). Die Förderung erfolgt in Kleingruppen sowie unter enger Einbeziehung der Eltern. Erste Ergebnisse zeigen eine sprachliche Verbesserung der Kinder, die eine einjährige spezifische Förderung nach dem Konzept von „Sprache macht stark!“ bekommen haben, im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die unspezifisch gefördert wurde. Allerdings lagen für die Kontrollgruppe keine Ausgangsdaten vor, weshalb ein Vergleich der Gruppen nur nach der Förderung möglich ist. Ein Vergleich des Entwicklungsverlaufs der Kinder mit und ohne spezifische Sprachförderung kann jedoch nicht abgebildet werden und somit können die Ergebnisse lediglich als ein erstes Indiz für die Wirksamkeit dieses spezifischen Sprachförderkonzeptes angesehen werden (Tracy, Stadt Ludwigsh., 2009).

Insgesamt wird bei den verwendeten Konzepten bis zum Schulbeginn, beziehungsweise noch darüber hinaus, ausschließlich auf implizite Konzepte der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder zurückgegriffen. Je jünger Kinder sind, umso mehr scheint ein solcher Ansatz vielversprechend. Forschung dazu, bis zu welchem Alter eine implizite Sprachförderung wirksam ist, existiert bisher nicht. Nachgewiesene Erfolge einer sogar nur recht kurzzeitig angebotenen Sprachförderung lieferte, allerdings im Schulalter, das Jacobs-Sommercamp (Stanat et al., 2005). Kinder der dritten Klasse, mit Migrationshin-

Kinder mit Migrationshintergrund und unzureichenden Deutschkenntnissen haben geringere Bildungschancen.

tergrund oder aus sozial benachteiligten Familien, nahmen während der Sommerferien an Maßnahmen zu impliziter respektive impliziter plus expliziter Sprachförderung teil. Die implizite Sprachanregung bestand aus einem Theaterprojekt, an dem alle untersuchten Kinder teilnahmen. Zusätzlich dazu erhielt die Gruppe mit expliziter Sprachförderung Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. In der Nachuntersuchung fanden sich vor allem in der Gruppe der Kinder mit angeleitetem Theaterspiel und expliziter Sprachförderung Vorteile in der Grammatik und im Lesen, letzteres sogar noch drei Monate nach der Intervention.

Zusätzlich zu den fehlenden Evaluationsstudien gibt es kaum Angaben zu den Kindern, die diese Kurse besuchen. Was sind das für Kinder, wie ist ihr soziodemografischer Hintergrund, wie stark ist der Förderbedarf dieser Kinder und wie gut sprechen die Kinder auf die angebotenen Fördermaßnahmen an beziehungsweise was brauchen diese Kinder, um ihre Deutschkenntnisse effektiv zu verbessern?

Fragestellung

Zwischen 2006 und 2010 fand in Hessen an 15 Standorten das Projekt „Schwerpunkt Sprache“ statt, welches vom Hessischen Kultusministerium und der Albert-und-Barbara-von-Metzler-Stiftung getragen wurde. Das Projekt erforschte verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Förderung beim Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. Eine Studie („Deutsch-Sprachförderung vor der Schule“) hatte die oben erwähnten Vorlaufkurse (Vlk) im Fokus. Ziel war es, zu untersuchen, welche Arten der Förderung innerhalb eines solchen Sprachförderkurses effektiv sind. Seit einigen Jahren wird in Hessen innerhalb der Vlk teilweise auf das Konzept „Deutsch für den Schulstart“ von Kaltenbacher und Klages (2007) zurückgegriffen. Es enthält zum einen ein umfangreich aufbereitetes Förderprogramm und zum anderen ein Kurztraining für die Sprachförderkräfte (Kaltenbacher & Klages, 2006, 2007). Das Material zur Durchführung der Sprachfördereinheiten ist nach linguistischen Kriterien curricular konzipiert und enthält eine Vielzahl an vorbereiteten Sequenzen mit Spielanleitungen, eingeteilt in aufeinander aufbauende Förderphasen. Das Programm ist für mehrsprachige SchulanfängerInnen mit Migrationshintergrund ausgerichtet, aber auch für einsprachige Kinder mit Sprachförderbedarf. Im Rahmen der Studie sollte zum einen näher betrachtet werden, welche Kinder mit welchem Hintergrund und welchen sprachlichen Fähigkeiten die Vlk in Hessen besuchen. Zum anderen sollte überprüft werden, ob der Einsatz dieses sprachwissenschaftlich fundierten Vorgehens der unspezifischen und bisher sehr variabel gehaltenen Durchführung der Vlk überlegen ist.

Der vorliegende Beitrag hat die Beantwortung der ersten Fragestellung zum Inhalt. Auf Grundlage der Daten der Erhebung vor Beginn der Vorlaufkurse werden die Kinder hinsichtlich ihres soziodemografischen und sprachlichen Hintergrundes sowie ihrer sprachlichen Fähigkeiten in unterschiedlichen Sprachbereichen charakterisiert.

Methode
Studiendesign

Die Gesamtstudie „Deutsch-Sprachförderung vor der Schule“, in deren Rahmen die hier vorgestellten Daten erhoben wurden, überprüft die Effektivität von spezifischen und unspezifischen Sprachfördermaßnahmen innerhalb der Vlk anhand eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns. Um kurz- und langfristige Effekte abschätzen zu können, wurden die beteiligten Kinder der Vlk drei Mal untersucht – vor Beginn der Sprachfördermaßnahme (Oktober 2007), direkt nach Beendigung der Vlk vor Beginn der Schule (Juni 2008) sowie am Ende des ersten Schuljahres (Juni 2009).

Im Folgenden werden anhand der Prätest-Daten der soziodemografische Hintergrund und die sprachliche Ausgangslage der an den Vlk teilnehmenden Kinder dargestellt.

Stichprobe

Von 197 Vlk-Kindern (die Zuweisung ermittelten die jeweiligen Schulen, so wie sie es bisher auch getan hatten) an 13 Grundschulen in Hessen wurden aufgrund positiver Einverständniserklärung der Eltern 156 Kinder (Rücklaufquote von 79,2%) für die Teilnahme an dieser Studie gewonnen. Die Schulen sind Projektschulen des Projekts „Schwerpunkt Sprache“. Sie stellen einen Querschnitt der hessischen Bildungslandschaft dar. Es sind Schulen sowohl aus dem städtischen wie auch dem ländlichen Raum, aus verschiedenen sozialen Einzugsgebieten sowie mit unterschiedlich hohen Anteilen mehrsprachiger Kinder enthalten.

Bei genauerer Betrachtung der Gesamtstichprobe der Vlk-Kinder stellte sich heraus, dass 92 Prozent mehrsprachig aufwachsen. Lediglich elf Kinder hatten einen ausschließlich deutschen Sprachhintergrund. Aufgrund dieser geringen Anzahl wurden einsprachig deutsche Kinder sowie Kinder mit einer unterdurchschnittlichen nonverbalen Intelligenz (IQ-Wert <85), welche mittels Grundintelligenztest Skala 1 (CFT1; Cattell et al., 1997) beziehungsweise den Coloured Progressive Matrices (CPM; Raven, 2002) ermittelt wurden, aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. Somit wurden die Daten von insgesamt 125 Vlk-Kindern im Prätest für die weitere Auswertung genutzt.

Erhebungsinstrumente

Um einerseits den Sprachstand der Vlk-Kinder zu bestimmen und andererseits Veränderungen in der sprachlichen Kompetenz dieser Kinder feststellen zu können, wurde auf bewährte Instrumentarien für die standardisierte Messung der sprachlichen Leistungen von einsprachig deutsch sprechenden Kindern zurückgegriffen. Damit können Aussagen über Leistungsdifferenzen zwischen einsprachig deutschen und mehrsprachigen Kindern sowie Aussagen über die sprachliche Entwicklung dieser Kinder gemacht werden.

Standardisierte Verfahren, die sich speziell an mehrsprachige Kinder richten

und deren spezifische Entwicklungsbedingungen berücksichtigen, lagen zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht vor und konnten daher nicht zusätzlich erhoben werden.

Allgemeine rezeptive und expressive Sprachleistungen wurden mittels der Untertests „Verstehen grammatischer Strukturen“ (VS) und „Imitation grammatischer Strukturen“ (IS) des Heidelberger Sprachentwicklungstests (HSET; Grimm & Schöler, 1991) erhoben. Im Rahmen der Interventionsstudie erfolgte für den letztgenannten Untertest eine zusätzliche Auswertung in Bezug auf eine korrekte morphologische Anpassung der Verben und Nomen. Wortschatz und Semantik wurden genauer mit dem Aktiven Wortschatztest für 3-5jährige Kinder, Revision (AWST-R; Kiese-Himmel, 2005) und dem Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ (ESR) aus dem Sprachentwicklungstest für 3-5jährige Kinder (SETK 3-5; Grimm, 2001) ermittelt. Letzterer ist für die wesentlich jüngere Altersgruppe der dreijährigen Kinder entwickelt worden. Er beinhaltet die Beschreibung von Bildern, auf denen unterschiedliche semantische Relationen abgebildet sind. Die Auswertung erfolgt über eine semantische Äußerungslänge, bei der die Verwendung verschiedener Wortarten berücksichtigt werden kann. Im Rahmen der Studie wurde dieser Untertest eingesetzt, um auf der Basis von Rohwerten Entwicklungen im unteren Leistungsbereich abbilden zu können. Beim AWST-R existieren nur Normen für bis zu 5;5 Jahre alte Kinder. Für eine Gegenüberstellung der Testwerte wurden auch für ältere Kinder diese Normwerte herangezogen. Die engere Überprüfung grammatischer Leistungen erfolgte durch den Untertest „Plural-Singular-Bildung“ (PS) aus dem HSET (Grimm & Schöler, 1991). Für die Beurteilung des sprachlichen respektive phonologischen Gedächtnisses wurde der Untertest „Nachsprechen von Kunstwörtern“ (NK) aus dem Heidelberger Auditiven Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE; Schöler & Brunner, 2007) eingesetzt, um Sprachverarbeitungsleistungen einschätzen zu können. Um den Einfluss der Erstsprache zu beurteilen, wurde bei russischen und türkischen Kindern (diese machten zusammen mit 51,6% den größten Teil unserer Stichprobe aus) zusätzlich die nicht-standardisierte Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD 1; Hobusch et al., 2006) mit dem Untertest „Wortschatz“ durchgeführt und so versucht, den passiven Wortschatz in der Erstsprache zu quantifizieren. Allerdings wurden die Wortschatzlisten dieses Verfahrens lediglich in mehrere Sprachen übersetzt, sodass fraglich ist, welche Schwierigkeit die jeweiligen Items in den einzelnen Sprachen aufweisen und was der Test tatsächlich erfasst und aussagt. Ein geeigneteres Testverfahren lag nicht vor. Des Weiteren wurden anamnestische und soziodemografische Daten anhand eines Elternfragebogens in der Prätestung sowie Daten und Informationen zum Vlk anhand eines LehrerInnenfragebogens in der Posttestung erhoben.

Die Testungen der Kinder erfolgten vorrangig durch studentische Hilfskräfte, die in einer intensiven Schulung auf den Einsatz der Verfahren vorbereitet wurden. Die Kinder wurden überwiegend in den Kindertagesstätten aufgesucht beziehungsweise im Anschluss an die ersten vorbereitenden Termine des Vlk in Einzelsitzungen getestet. Alle Sprachdaten wurden aufgezeichnet.

Auswertung der Daten

Die Auswertung der Sprachtests erfolgte durch unabhängige BeurteilerInnen in einem zweiten Schritt im Anschluss an die Untersuchungen. Die Ergebnisse zur sprachlichen Ausgangslage der Vlk-Kinder werden als Gesamtgruppe vorgestellt und erfolgen auf rein deskriptiver Ebene. Mögliche Zusammenhänge von sozioökonomischen Faktoren und sprachlichen Leistungen wurden, je nach Datenniveau, mit Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson beziehungsweise Rangkorrelationen nach Spearman berechnet. Vergleiche zwischen den Testwerten (T-Werten) erfolgten über T-Tests für verbundene Stichproben. Die Auswertung bezieht sich auf die Daten der Prämessung der beschriebenen 125 Kinder. Bei den Sprachentwicklungstests konnten nicht immer alle Untertests durchgeführt werden, deshalb variieren die Stichprobenzahlen leicht (HSET: n=124 bzw. 125, AWST-R: n=123, HASE: n=120, SETK/ESR: n=116). Von den ausgeteilten Elternfragebögen wurden 106 ausgefüllt und zurückgeschickt. Somit kann für die Beschreibung des so-

KURZBIOGRAFIEN

Steffi Sachse, Diplom-Psychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm. Bis 2007 Mitarbeiterin der Spezialambulanz und Forschungsabteilung für Entwicklungsfragen der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychotherapie und -psychosomatik der LMU in München.
Schwerpunkte: Sprachentwicklung und deren Auffälligkeiten/Störungen – Diagnostik und Förderung, frühe Sprachauffälligkeiten (Late Talker) – Früherkennung, Prognose, Prädiktion, Frühdiagnostik mehrsprachiger Kinder, Durchführung von Evaluationsstudien im sprachlichen Bereich, neurophysiologische Untersuchungen bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten, Lehr- und Dozentinnentätigkeit.

Nora Budde, Dipl.-Patholinguistin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sektion Phoniatrie und Pädaudiologie der Universitäts-HNO-Klinik Ulm. Bis 2009 Mitarbeiterin am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm.
Schwerpunkte: Projektmitarbeit bei „Schwerpunkt Sprache“ (Sprachförderung bei mehrsprachigen Vorschulkindern), klinische Tätigkeit im Bereich der kindlichen Sprachdiagnostik (Late Talker, spezifische und eingebettete Sprachentwicklungsstörungen, LRS etc.), Frühdiagnostik sprachlicher Fähigkeiten, Vorhersagekraft von Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb.

INTERDISZIPLINÄR PROFILE

ziodemografischen Hintergrunds auf die Daten von maximal 106 Fragebögen zurückgegriffen werden, wobei hier nicht immer alle Fragen vollständig beantwortet wurden und somit die Angabenanzahl für die einzelnen Fragen variieren kann.

Ergebnisse

Das durchschnittliche Alter der von uns untersuchten Vlk-Kinder beträgt fünf Jahre und acht Monate, mit einem Mindestalter von fünf Jahren und zwei Monaten und einem Maximalalter von acht Jahren und zwei Monaten. Die Mehrzahl der Kinder ist dabei fünf (64%) oder sechs (34%) Jahre alt und nur zwei Prozent sind sieben oder acht Jahre. Die Geschlechterverteilung liegt bei 58 Prozent Jungen (n=73) und 42 Prozent Mädchen (n=52).

Soziodemografischer und sprachlicher Hintergrund der Kinder

Laut Elternfragebogen (n=105) sind 82 Prozent der Kinder in Deutschland geboren, von den Eltern sind dies lediglich sieben Prozent der Mütter und elf Prozent der Väter. Somit handelt es sich bei den Vlk-Kindern überwiegend um Kinder der ersten Einwanderergeneration. Die Anzahl der Geschwister liegt zwischen null und acht Geschwistern (M=1,56; SD=1,22), wovon 39 Prozent jünger und 61 Prozent älter sind. Der soziale Status wurde über das Ausbildungsniveau (schulische [n=92 Väter und 104 Mütter] und berufliche Bildung [n=83 Väter und 88 Mütter]) und den Erwerbstätigkeitsstatus (n=94) der Eltern erfragt. Bezüglich ihrer schulischen Bildung zeigen die Eltern eine relativ ähnliche Verteilung, mit 34 Prozent Mittlerer Reife sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern. Die restlichen Eltern haben entweder einen Hauptschulabschluss (19,6% der Väter und 26,9% der Mütter) oder Fachhochschulreife (29,3% der Väter und 26% der Mütter) und etwa zehn Prozent haben keinen Schulabschluss. Im Gegensatz dazu haben jedoch wesentlich mehr Väter eine abgeschlossene Berufsausbildung und sind erwerbstätig. 80 Prozent von ihnen arbeiten in Voll- oder Teilzeit und nur 16 Prozent sind nicht berufstätig. Dagegen sind 47,7 Prozent der Mütter ohne abgeschlossene Berufsausbildung (im Vergleich zu 21,7% der Väter) und 49 Prozent nicht berufstätig. Lediglich 30 Prozent der Mütter arbeiten in Voll- oder Teilzeit.

Wodurch sind die Kinder in Bezug auf soziodemografische Aspekte und Sprachleistungen gekennzeichnet?

Betrachtet man den sprachlichen Hintergrund der Kinder, so wird in 81 Prozent der Fälle Deutsch und eine andere Sprache innerhalb der Familie gesprochen. Lediglich zwölf Prozent der Familien sprechen kein Deutsch, sondern ausschließlich eine andere Sprache und sieben Prozent der Eltern geben an, trotz Migrationshintergrund zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen. Die am stärksten vertretenen Sprachen der mehrsprachigen Vorlaufkurskinder sind Türkisch und Russisch mit 30,8 Prozent respektive 20,8 Prozent. Weitere häufig auftretende Sprachen sind Polnisch, Albanisch, Kurdisch, Arabisch und Indisch. Befragt man die Eltern zum Sprachgebrauch des Kindes, verwenden 87 Prozent der Kinder insgesamt Deutsch und eine andere Sprache und wachsen somit zum Großteil zweisprachig (oder mehrsprachig) mit Deutsch als Zweitsprache auf. Innerhalb der Familien sprechen die Kinder laut Elternauskunft etwa zur Hälfte ebenfalls beide Sprachen, circa ein Viertel verwendet in diesem Kontext ausschließlich die deutsche Sprache, während außerhalb der Familie deutlich häufiger auf das Deutsche zurückgegriffen wird (72%). Des Weiteren berichten die Eltern, dass in 70 Prozent der Fälle die Kinder Deutsch außerhalb der Familie gelernt haben. Dies ist vor dem Hintergrund der Tatsache verständlich, dass 41 Prozent der Mütter angeben, kein Deutsch zu sprechen. Der Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache seitens der Kinder liegt hierbei zwischen zwei und vier Jahren, was vermuten lässt, dass der Sprechbeginn im Deutschen oft mit dem Eintritt in den Kindergarten zusammen fällt, welcher laut Fragebogen im Mittel bei einem Alter von rund drei Jahren liegt (M=32,7 Monate; SD=9,04). Die meisten Kinder im Vlk besuchen damit seit etwa 32 Monaten (M=32,66 Monate; SD=9,04; Min.=6 Monate, Max.=54 Monate), also einem vergleichbar langen Zeitraum, den Kindergarten. Lediglich 16 Prozent sind erst seit ein bis maximal zwei Jahren im Kindergarten. Der überwiegende Anteil der Kinder (73,9%) verbringt dabei vier bis sieben Stunden pro Tag im Kindergarten (M=5,11 Stunden; SD=1,56; Min.=3 Stunden, Max.=9 Stunden). Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson ergaben signifikant negative Korrelationen zwischen dem Sprechbeginn der Kinder im Deutschen und den Testergebnissen (T-Werten) in den sprachlichen Untertests. Je früher der Sprechbeginn im Deutschen, umso besser fallen die Leistungen der Kinder in den jeweiligen Sprachtests aus (für alle Berechnungen $p<.01$; AWST-R: r= -.28; VS: r=-.33; IS: r=-.29; PS: r= -.30).

Des Weiteren wurden die Eltern nach bisherigen Sprachfördermaßnahmen der Kinder befragt. Hierbei zeigt sich, dass von 103 Kindern 25 in logopädischer Behandlung waren oder sind, welche ausschließlich in deutscher Sprache erfolgt. 26 Prozent der Eltern machen sich Sorgen um die Sprachentwicklung ihres Kindes, wobei dies zu einem großen Teil die Eltern der Kinder sind, die sich bereits in logopädischer Behandlung befinden. Von den Vlk-Kindern, die keine Sprachfördermaßnahmen in Anspruch nehmen beziehungsweise genommen haben (n=78), sind es zwölf Elternteile (15,4%), die angeben, sich um die sprachliche Entwicklung ihres

Kindes Sorgen zu machen. Dagegen schätzen 54,1 Prozent der Eltern die Deutsch-Sprachkenntnisse ihres Kindes auf einer fünfstufigen Skala als gut ein (n=85 Angaben).
Um Literacyerfahrungen innerhalb der Familien beurteilen zu können, wurde das Freizeitverhalten der Kinder und die Verfügbarkeit von Büchern erfragt. Diese Items wurden von 85 bis 104 der maximal 106 Fragebögen von den Eltern beantwortet. Hierbei zeigt sich, dass die Kinder im Mittel 21 Kinderbücher (SD=23,73; Min.=0, Max.=140) besitzen, aber 56,5 Prozent der Kinder lediglich 15 oder weniger Bücher haben. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Eltern, welche im Mittel 74,52 Bücher (SD=210,44; Min.=0, Max.=1600) angeben, jedoch 64,4 Prozent nur 30 oder weniger Bücher besitzen. Eine öffentliche Bibliothek nutzen regelmäßig nur 8,7 Prozent der Familien. 53,8 Prozent der Kinder haben dagegen noch nie eine Bibliothek besucht. Dennoch berichten 29,3 Prozent der Eltern, sich täglich und 44,6 Prozent sich mehrmals die Woche mit ihrem Kind ein Buch anzuschauen. Zum Fernsehverhalten der Kinder wird angegeben, dass 32 Prozent der Kinder mehrmals die Woche und 64,9 Prozent der Kinder täglich fernsehen. Hierbei verbringen die Kinder im Mittel 2,1 Stunden (SD=1,3; Min.=0,4 Stunden, Max.=7,5 Stunden) vor dem Fernseher.

Sprachliche Ausgangslage der Kinder

Die Überprüfung der Sprachleistungen vor Beginn des Vlks anhand der oben erwähnten Verfahren erbrachte für die Gesamtstichprobe folgende Ergebnisse:

Wie in Abbildung 1 dargestellt, zeigen sich sehr schwache Leistungen der Kinder in übergeordneten sprachlichen Bereichen wie dem Sprachverständnis (VS) mit mittleren T-Werten von M=37,75 (SD=8,00) und der über das Imitieren von Sätzen erfassten Sprachproduktion (IS, M=32,37; SD=5,94). Sehr deutliche Defizite wurden auch im Bereich des aktiven Wortschatzes (AWST-R, M=37,75; SD=8,00) offenkundig. Da für den Untertest ESR des SETK nur Normwerte für maximal drei- bis vierjährige Kinder vorliegen, können semantische Fähigkeiten lediglich im Vergleich zu dieser Normstichprobe beurteilt werden. Hierbei produzieren die Vlk-Kinder im Mittel eine durchschnittliche Anzahl an Wörtern (M=3,38; SD=1,37), die der von dreieinhalb- bis vierjährigen einsprachig deutschen Kindern entspricht.
Bessere und annähernd durchschnittliche Leistungen hingegen zeigen die Kinder bei der Plural-Singular-Bildung im Untertest PS des HSET und beim Nachsprechen von Kunstwörtern im HASE, mit mittleren T-Werten von M=42,03 (SD=10,77) und M = 41,98 (SD=9,76; s. Abb. 1).
Auch beim Vergleich der einzelnen Testwerte mittels T-Tests für gepaarte Stichproben wird ersichtlich, dass die Kinder signifikant bessere Leistungen in den Untertests zur Pluralbildung (PS) sowie beim Nachsprechen von Kunstwörtern (NK) erbringen als in den anderen sprachlichen Untertests ($p<.001$).

Um das Leistungsspektrum der Vlk-Kinder differenzierter beschreiben zu können, wurden die Kinder zusätzlich anhand ihrer erzielten T-Werte in den jeweiligen Sprachtests in drei Gruppen unterteilt. Die Kinder, die einen T-Wert größer 40 erzielten, wurden zur durchschnittlichen beziehungsweise unauffälligen Leistungsgruppe gezählt, da diese Werte im Durchschnittsbereich der Normstichprobe liegen. Bei T-Werten zwischen 40 und 35 wurden die Kinder in die Gruppe der unterdurchschnittlichen Leistungen eingestuft. T-Werte, die mindestens eineinhalb Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes der Normstichprobe liegen (T-Werte ≤ 35), gelten als deutlich unterdurchschnittlich. Diese Unterteilung macht offensichtlich (s. Abb. 2), dass die Kinder vor allem in allgemeinen sprachlichen Leistungen wie Sprachverständnis, Sprachproduktion oder Wortschatz deutlich unterdurchschnittlich abschneiden.
Im Bereich des aktiven Wortschatzes erreichen nur 10,6 Prozent einen durchschnittlichen und 7,3 Prozent einen leicht unterdurchschnittlichen Wert. Die restlichen 82,1 Prozent der Vlk-Kinder hingegen liegen im deutlich unterdurchschnittlichen Bereich. Wie auf Einzelwortebene, so zeigen sich auch

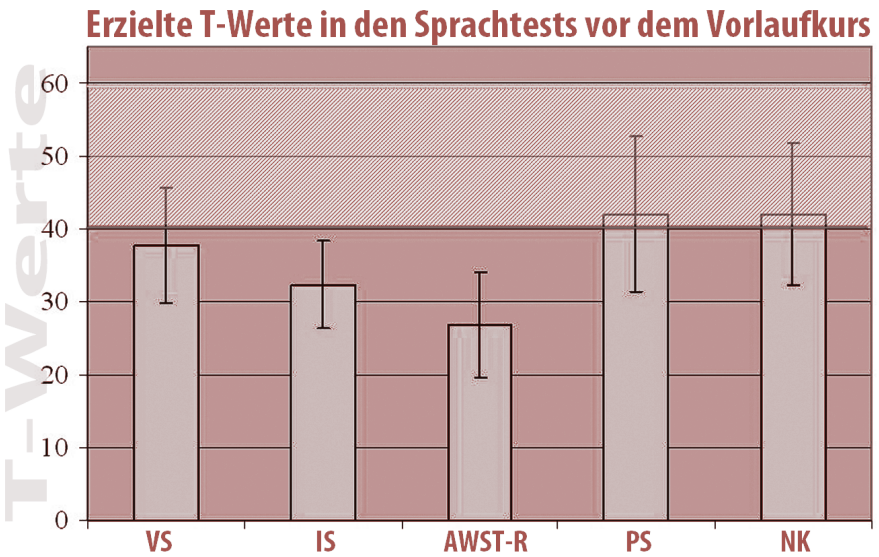

Abbildung 1: Erreichte T-Werte der Vorlaufkurskinder in der Sprachstandsüberprüfung vor dem Vorlaufkurs (VS = Verstehen grammatischer Strukturen, HSET; IS = Imitation grammatischer Strukturen, HSET; AWST-R = Aktiver Wortschatztest; PS = Plural-Singular-Bildung, HSET; NK = Nachsprechen von Kunstwörtern, HASE; schraffierte Fläche = durchschnittlicher Leistungsbereich).

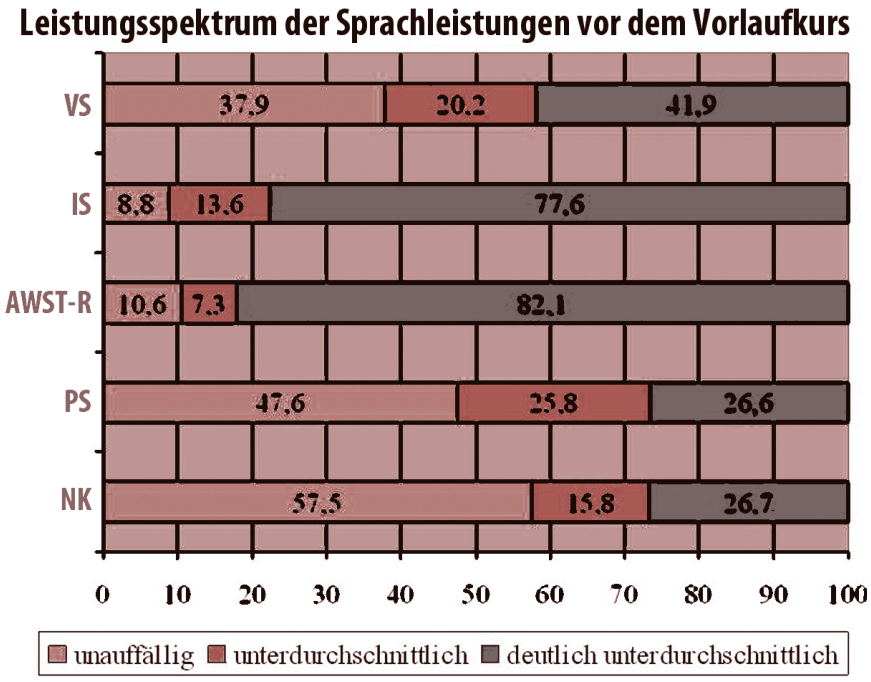

Abbildung 2: Leistungsspektrum der Vorlaufkurskinder in der Sprachstandsüberprüfung vor dem Vorlaufkurs (VS = Verstehen grammatischer Strukturen, HSET; IS = Imitation grammatischer Strukturen, HSET; AWST-R = Aktiver Wortschatztest; PS = Plural-Singular-Bildung, HSET; NK = Nachsprechen von Kunstwörtern, HASE; grün = unauffälliger bzw. durchschnittlicher Leistungsbereich, T-Werte >40; orange = unterdurchschnittlicher Leistungsbereich, T-Werte ≤40 und >35; rot = deutlich unterdurchschnittlicher Leistungsbereich, T-Werte ≤35).

bei der Satzverarbeitung beim Untertest IS des HSET, in dem lediglich 8,8 Prozent unauffällig sind, jedoch 13,6 Prozent unterdurchschnittlich und ganze 77,6 Prozent deutlich unterdurchschnittlich abschneiden, ebenso deutliche Probleme der mehrsprachigen Kinder. Erwartungsgemäß fallen Sprachverständnisleistungen besser aus als sprachproduktive Leistungen, dennoch sind auch im Untertest VS des HSET 41,9 Prozent der Vlk-Kinder als deutlich unterdurchschnittlich und noch einmal 20,2 Prozent als unterdurchschnittlich zu bewerten. 37,9 Prozent der Kinder erreichen Verständnisleistungen, die dem Normbereich der einsprachig deutschen Kinder entsprechen.

Bei der Plural-Singular-Bildung dagegen sowie bei den Sprachgedächtnisleistungen schneiden die Vlk-Kinder deutlich besser ab. Im Untertest PS des HSET sind 47,6 Prozent als unauffällig, 25,8 Prozent als unterdurchschnittlich und 26,6 Prozent als deutlich unterdurchschnittlich zu bewerten. In der Sprachverarbeitungsaufgabe NK des HASE sind sogar 57,5 Prozent der 120 Kinder unauffällig und lediglich 15,8 Prozent beziehungsweise 26,7 Prozent (deutlich) unterdurchschnittlich.

Da für den SFD keine Normstichprobe vorliegt, können diese Werte lediglich in Bezug zu den anderen Testwerten betrachtet werden. Die türkisch- und russischsprachigen Vlk-Kinder, mit denen der SFD 1 durchgeführt wurde (n=60), können 73,7 Prozent der in ihrer Muttersprache per Lautsprecher präsentierten Wörter korrekt den passenden Bildern zuordnen. Sie erzielen einen Rohwert von M=53,03 (SD=10,35; Min.=15, Max.=69) von insgesamt 72 Punkten. Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson wiesen jedoch keine Zusammenhänge zwischen der Leistung im SFD und den Leistungen in den anderen Sprachtests auf. Eine Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprache konnte somit nicht gezeigt werden, wobei hier die Einschränkungen des Verfahrens (siehe Methodik) in Betracht gezogen werden müssen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgestellten Daten wurden im Rahmen einer Studie des Projekts „Schwerpunkt Sprache“ erhoben. Im Zentrum standen mehrsprachige Kinder, die in Hessen einen sogenannten Vorlaufkurs besuchen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten vor Schulbeginn zu verbessern. Innerhalb der Gesamtstudie werden verschiedene Vorgehensweisen für die Durchführung der Vorlaufkurse auf ihre Effektivität hin untersucht. In der hier vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wodurch die Kinder in Bezug auf soziodemografische Aspekte sowie ihre Sprachleistungen vor Beginn der Vorlaufkurse, also ein Jahr vor Schulbeginn, gekennzeichnet sind.

Im Rahmen der Studie wurden die Sprachleistungen der Kinder mit den Normwerten von einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern verglichen. Bei einem solchen Vorgehen ist es möglich, Leistungsdifferenzen zur Normstichprobe zu beurteilen und im weiteren Verlauf auch zu überprüfen, ob sich diese durch den Besuch einer Sprachfördermaßnahme verringern. Es wird derzeit kontrovers diskutiert, inwiefern man die sprachliche Entwicklung und die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder mit denen von einsprachigen Kindern vergleichen kann und soll (z. B. Roth & Dirim, 2007; Rinker & Sachse, 2009). Im Jahr vor Schulbeginn und vor dem Hintergrund der Beurteilung von Chancengleichheit mehrsprachiger Kinder von Beginn ihrer Schulkarriere an, erscheint ein Vergleich mit einsprachigen Kindern durchaus sinnvoll.

Ist ein Vergleich mit einsprachigen Kindern überhaupt sinnvoll?

Es zeigte sich, dass die für einen Vorlaufkurs ausgewählten Kinder gravierende sprachliche Schwächen aufweisen. Im Vergleich zu ihren einsprachig aufwachsenden AltersgenossInnen (Peers) sind sie in ihrem sprachlichen Entwicklungsstand so weit zurück, dass nicht anzunehmen ist, dass diese Kinder ohne intensivste sprachliche Förderung und eine deutliche Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen erfolgreich die Grundschule besuchen können. Verschärft wird dieser Befund noch dadurch, dass in die Auswertung nur Kinder eingegangen sind, bei denen aufgrund der (nonverbalen) intellektuellen Ausstattung davon ausgegangen werden kann, dass die Mehrheit zwei Sprachen gut erlernen kann.

Die Kinder wurden auf sehr unterschiedliche Art und Weise von GrundschullehrerInnen, oft in Zusammenarbeit mit ErzieherInnen, ausgewählt. Die Identifikation der mehrsprachigen Kinder für den Vlk gelingt offenbar bei den vorliegenden gravierenden sprachlichen Problemen sehr gut. Es können allerdings keine Aussagen darüber getroffen werden, ob aus den einzelnen Gruppen in den Kindertagesstätten nicht noch mehr Kinder mit sprachlichen Schwächen für die Teilnahme an einer solchen Sprachfördermaßnahme hätten ausgewählt werden sollen.

Betrachtet man verschiedene sprachliche Ebenen wie Wortschatz, Sprachverständnis oder Sprachgedächtnisleistungen genauer, ergibt sich folgendes Bild: Die sprachlichen Probleme der Kinder zeigen sich sehr deutlich in einer Anforderung wie dem Nachsprechen von Sätzen, für dessen Bewältigung verschiedene sprachliche Leistungen notwendig sind. Probleme im semantischen Bereich werden im Wortschatztest offensichtlich, bei dem nur eine Minderheit der Vlk-Kinder annähernd Leistungen erreicht, wie sie von gleichaltrigen deutschen Kindern ein Jahr vor Schulbeginn erbracht werden. Die sprachlichen Fähigkeiten in diesem Bereich sowie beim Beschreiben von Bildern mit verschiedenen semantischen Relationen entsprechen denen von circa dreieinhalbjährigen einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern. Wie zu erwarten, sind die Leistungen im Sprachverständnis besser als die sprachproduktiven Fähigkeiten, aber auch hier zeigen sich immer noch erhebliche Defizite. Demgegenüber schneiden die untersuchten Kinder in Untertests zur Regelanwendung wie bei der Pluralbildung deutlich besser ab. Fast die Hälfte erbringt hier Leistungen, die auch nach den Maßstäben für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder als altersgerecht eingeschätzt werden können. Dies zeigt sich noch offensichtlicher, wenn man sich das Abschneiden der Kinder in einem Sprachgedächtnistest wie dem Nachsprechen von Kunstwörtern betrachtet. Obwohl dieser nach den Maßstäben der deutschen Sprache konstruiert wurde (und somit anzunehmen ist, dass bei Kindern mit einer anderen Muttersprache neben sprachlichen Gedächtnisleistungen auch andere sprachliche Fähigkeiten eine große Rolle spielen), erreicht der Großteil der Kinder Leistungen, die im Normbereich der einsprachig deutschen Kinder liegen. Es zeigt sich demnach, dass die Kinder gute Fähigkeiten zur Regelabstraktion haben und zum großen Teil gute Sprachverarbeitungsleistungen aufweisen. Die gefundenen Defizite deuten beim überwiegenden Teil der Vlk-Kinder auf einen Sprachförderbedarf durch beispielsweise mangelnden Kontakt zum Deutschen hin. Sie scheinen prinzipiell gut in der Lage, Sprache zu verarbeiten und zu lernen. Damit ist sicher auch, wie zu erwarten, nur für eine kleine Untergruppe der Kinder eine logopädische Therapie zur Behandlung einer Sprachentwicklungsstörung angezeigt. In der vorliegenden (sicherlich selektierten) Stichprobe waren dagegen 26 Prozent in logopädischer Behandlung.

Bei näherer Betrachtung des soziodemografischen und sprachlichen Hintergrundes der Vlk-Kinder fällt auf, dass die Kinder zum überwiegenden Teil in Deutschland geboren sind. Nur wenige Ausnahmen sind gerade erst mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen und beherrschen deshalb die deutsche Sprache nur unzureichend. Das Ausbildungsniveau der Mütter ist relativ gering und auch deren Sprachkenntnisse im Deutschen sind den Selbsteinschätzungen zufolge nicht sehr gut. Die Kinder wachsen in einer sehr gemischten sprachlichen Umgebung auf. Wie die Eltern angeben, erlernt der größte Teil der Kinder die deutsche Sprache außerhalb der Familie. Den Kindertagesstätten (Kitas) kommt somit eine entscheidende Bedeutung zu. Umso bedenklicher erscheint die in den vorliegenden Daten zu erkennende Tatsache, dass die Kinder, die einen Vlk besuchen, zum großen Teil schon seit ihrem dritten Lebensjahr eine Kita besuchen. Nur eine Minderheit war bisher weniger als zwei Jahre in einer entsprechenden Einrich-

KURZBIOGRAFIEN

Tanja Rinker, Neurolinguistin. Seit Juni 2009 Nachwuchsgruppenleiterin Zukunftskolleg/Fachbereich Sprachwissenschaft Universität Konstanz, davor Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) sowie Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Phoniatrie und Pädaudiologie der Universitäts-HNO-Klinik der Universität Ulm. Schwerpunkte: Sprachentwicklung(s), -störungen, Mehrsprachigkeit – Diagnose, Förderung und neurophysiologische Untersuchungen bei Kindern und Erwachsenen.

Katarina Groth, M. Sc. Neuro-Cog.-Psych., Logopädin. Seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm. Bis 2004 Logopädin am Klinikum Ingolstadt mit Behandlungsschwerpunkt Diagnostik und Therapie neurologisch bedingter Sprach-, Sprech- und Schluckstörungen. Danach Studium der neurokognitiven Psychologie an der LMU in München. Schwerpunkte: Untersuchung auditiver Sprachverarbeitung bei Lese-Rechtschreibstörung mittels funktioneller Magnet-Resonanz-Tomographie, Sprachentwicklung und deren Auffälligkeiten/Störungen, Mehrsprachigkeit, Evaluation von Sprachfördermaßnahmen.

INTERDISZIPLINÄR PROFILE

tung. Faktoren, die einer gelingenden mehrsprachigen Entwicklung innerhalb der Kitas entgegenwirken, sind sicher vielfältig. Dazu gehören Abwesenheitszeiten der Kinder, die Aufenthaltsdauer pro Tag, die tatsächliche sprachliche Interaktionszeit mit den ErzieherInnen und damit guten Sprachvorbildern, die Zusammensetzung der Kitagruppen und der Kontakt zur deutschen Sprache außerhalb der Kita.

Die vorliegenden Daten unterstützen einmal mehr die Wichtigkeit früh beginnender, intensiver sprachlicher Anregung und Förderung mehrsprachiger Kinder. Es stellt sich die Frage und die Herausforderung, wie es gelingen kann, den Erwerb der deutschen Sprache in Kitas effektiver zu unterstützen, um für diese Kinder im Rahmen ihrer Schulkarriere auch wirklich Bildungsgerechtigkeit zu erreichen.

Bisher existiert sehr wenig aussagekräftige Forschung darüber, welche Art und welche Komponenten der Sprachförderung in welchem Alter wirken, wie vorschulische Trainingsmaßnamen zu bewerten sind und welche Personen wann in die sprachliche Förderung einzubeziehen sind. Im größeren Rahmen der hier vorgestellten Studie wird derzeit ausgewertet, wie effektiv ein strukturiertes, auf sprachwissenschaftlichen Kriterien beruhendes Curriculum zu implizitem Sprachlernen gegenüber einem eher unstrukturierten individuellen Vorgehen innerhalb der Vorlaufkurse ist.

Danksagung

Wir danken dem Hessischen Kultusministerium und der Frankfurter Metzler-Stiftung, die die Durchführung dieser Studie im Rahmen des Projekts „Schwerpunkt Sprache“ ermöglichten.

L I T E R A T U R

Althaus, R., Berger, B., Fetz, Ch., Mori, Ch., Niggemann, M.-L. & Weidmann, M., Hessisches Kultusministerium (2002). *Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen. Eine Handreichung für Grundschulen.* Hessisches Landesinstitut für Pädagogik – HeLP, 1. Auflage. www.hessen.de/irj/ HKM_Internet?cid=d1e57257c6c5c51d318b9fde96fd1847 (August 2010).

Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.

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/sen-bildung/schulqualitaet/schulleistungsuntersuchungen/iglu_kurz_end.pdf (August 2010).

Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *CFT 1 – Grundintelligenztest Skala 1* (5. Aufl.) Göttingen: Hogrefe.

Dreier, A., Großmann, U., Hautumm, A., Heller, E., Herrnberger, E., Karkow, Ch., Lill, G., Pinnow, C., Preissing, Ch., Prott, R., Schallenberg-Diekmann, R., Wagner, P. & Landesarbeitsgemeinschaft Medienbildung, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004). *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: verlag das netz. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf?start&ts=1244014779&file=berliner_bildungsprogramm_2004.pdf (August 2010).

Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.

Grimm, H. (2001). *Sprachentwicklungstest für 3-5jährige Kinder – SETK 3-5*. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (2006*). Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder 1. Schuljahr (SFD 1)*. Horneburg: Persen.

Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3*, 291-300.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven*. Freiburg: Fillibach.

Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R)*. Weinheim: Beltz.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland (2004). *Früh Deutsch lernen. Ein Ratgeber für Lehrer und Eltern von Vorschulkindern*. www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/FruehDeutschLernen.pdf (August 2010).

Penner, Z. (2003). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Berg: Kon-lab.

Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. In M. R. Textor (2008), *Kindergartenpädagogik – Onlinehandbuch*. www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html (August 2010).

Raven, J. C. (2002). *Coloured Progressive Matrices (CPM)*. Bern: Huber.

Rinker, T. & Sachse, S. (2009). Multilingual Specific Language Impairment: Directions for Research. In M. Reed (Hrsg.), *Children and Language: Development, Impairment and Training*. New York: Nova Publishers.

Roth, H.-J. & Dirim, I. (2007). Diagnostik der Sprachleistungen zweisprachig auswachsender Kinder. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe.

Schöler, H. & Brunner, M. (2007). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra.

Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A. G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, 856–875.

Stanat, P., Müller, A. G. & Baumert, J. (2005). Die Kofferbande auf Reisen in das Land der Sprache und des Theaters: Das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Pädagogik, 57*, 57–58.

Stanat, P. & Müller, A. G. (2005). Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen* (S. 20-32). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung – konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.

Tracy, R. & Lemke, V. (2009). *Sprache macht stark. Offensive Bildung*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Tracy, R., Stadt Ludwigshafen am Rhein (2009). *Sprache macht stark. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. www.projekt02.aviva-beisel.de//upload//PDF/24_Seiter_Sprache-macht-Stark.pdf (August 2010).

Autorinnen:
Dr. Dipl.-Psych. Steffi Sachse
Universität Ulm
Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen
Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm
steffi.sachse@znl-ulm.de

Dipl.-Patholing. Nora Budde
Universitätsklinikum Ulm
Sektion Phoniatrie und Pädaudiologie
Frauensteige 12, 89075 Ulm
nora.budde@uni-ulm.de

Dr. Neuroling. Tanja Rinker
Universität Konstanz
FB Sprachwissenschaft - Zukunftskolleg
Fach 216, 78457 Konstanz
tanja.rinker@uni-konstanz.de

M.Sc. Neuro-Cog.-Psych. Katarina Groth
Universität Ulm
Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen
Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm
katarina.groth@znl-ulm.de