

EVAS

Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern

Wissenschaftliche Begleitung
der Sprachfördermaßnahmen im Programm
'Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder



Bericht Nr. 3

Die Wirksamkeit der Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg
auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr

April 2007

Karin Schakib-Ekbatan, Petra Hasselbach, Jeanette Roos
und Hermann Schöler



im Auftrag
der Landesstiftung Baden-Württemberg



Wir stiften Zukunft



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
Projekt EVAS
Keplerstr. 89
69120 Heidelberg

Telefon +49 (0) 6221.477-424/-421
Telefon +49 (0) 6221.477-426/-532
k40@ix.urz.uni-heidelberg.de
www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/EVAS.html



Wir stiften Zukunft

LANDESSTIFTUNG
Baden-Württemberg gGmbH
Im Kaisemer 1
70191 Stuttgart

Telefon +49 (0) 711.248476-0
Telefax +49 (0) 711.248476-50
info@landesstiftung-bw.de
www.landesstiftung-bw.de

Inhalt

	Zusammenfassung.....	1
1	Einleitung.....	3
2	Forschungskontext.....	4
2.1	Möglichkeiten spezifischer Sprachfördermaßnahmen.....	4
2.2	Familiärer Hintergrund – Herkunftssprache, sozioökonomische und soziokulturelle Bedingungen.....	8
2.3	Fragestellung.....	11
3	Methode.....	12
3.1	Studiendesign.....	12
3.2	Aufgaben zur Erfassung des Spracherwerbsstandes.....	14
3.2.1	Morphosyntaktische Leistungen.....	14
3.2.2	Semantische Leistungen.....	15
3.3	Operationalisierung weiterer Variablen.....	15
3.4	Zur Durchführung der Post-Testung.....	16
3.5	Beschreibung der Stichprobe.....	16
4	Ergebnisse.....	20
4.1	Prä-Post-Vergleich der Untersuchungsgruppen.....	20
4.2	Vergleich der drei spezifischen Sprachförderungen.....	25
4.3	Prä-Post-Vergleiche der Untersuchungsgruppen bei Einbezug weiterer Einflussfaktoren.....	26
4.4	Bedeutsame Interaktionen zwischen den Faktoren Gruppe, Zeitpunkt und Sprache bei Einbezug der Intelligenz und dem sozialen Status.....	28
4.4.1	Imitation grammatischer Strukturformen (IS).....	28
4.4.2	Verstehen grammatischer Strukturformen (VS).....	29
4.4.3	Plural-Singular-Bildung (PS).....	29
4.4.4	Wortfindung (WF).....	31
4.4.5	Wortschatz.....	31
4.5	Weitere Einzelergebnisse.....	33
4.5.1	Auswirkungen des sprachlichen Hintergrunds auf die Leistungen der Kinder mit Förderbedarf.....	33
4.5.2	Auswirkungen des Vorhandenseins einer spezifischen Förderung in der KITA auf die Kinder der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf...	34
5	Zusammenfassende Wertung zur Wirksamkeit der Sprachförderungen.....	35
6	Reflexion und Empfehlungen.....	37
	Literatur.....	42
	Anhang.....	46

Zusammenfassung

Ziel von Sprachfördermaßnahmen im Vorschulalter ist es, unzureichende sprachliche Kompetenzen bei Vorschulkindern zu verbessern, um ihnen möglichst gute Startbedingungen in der Grundschule und die Teilhabe am Bildungsprozess zu ermöglichen. Für den weiteren Verlauf der Schullaufbahn sollen so die Weichen für eine bestmögliche Ausschöpfung zu erreichender Bildungsabschlüsse gestellt werden.

Die Landesstiftung Baden-Württemberg finanziert mit ihrem Programm „Sag' mal was“ seit 2003 Sprachfördermaßnahmen, die 120 Stunden Förderung pro Kind umfassen und in Gruppen von sechs bis zehn Kindern in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden. Über die Effektivität der derzeit eingesetzten Konzepte ist wenig bekannt, daher war es ein Anliegen der Landesstiftung, im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung u. a. durch die Pädagogische Hochschule Heidelberg Sprachfördermaßnahmen im letzten Kindergartenjahr in den Städten Mannheim und Heidelberg evaluieren zu lassen. Es handelt sich dabei um Sprachförderungen nach Kaltenbacher und Klages, Penner sowie Tracy.

Auf der Basis eines Prä-Post-Designs werden Gruppen von förderbedürftigen monolingual deutsch- und mehrsprachigen Kindern, die an einer der oben genannten spezifischen Sprachförderungen teilnehmen, mit Gruppen förderbedürftiger monolingual deutsch- und mehrsprachiger Kinder, die keine gezielte Sprachförderung in ihren Kindertageseinrichtungen erhalten sowie Kindern ohne Förderbedarf verglichen.

Insgesamt 544 Kinder aus den Städten Mannheim und Heidelberg wurden zu Beginn und am Ende des letzten Kindergartenjahres hinsichtlich ihres Spracherwerbsstandes untersucht.

Zwischen Prä- und Post-Test zeigten sich bei den untersuchten Kindern in Heidelberg und Mannheim signifikante Verbesserungen der sprachlichen Leistungen. Allerdings können diese nicht auf den Einsatz der spezifischen Sprachförderungen zurückgeführt werden, da sich die Leistungen von Kindern mit Sprachförderbedarf, die keine spezifische Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr erhielten, ebenfalls verbesserten. Der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf bleibt auch nach den gezielten Sprachförderungen groß. Der Einbezug soziodemographischer Faktoren wie z. B. sprachlicher Hintergrund oder sozioökonomischer Status erbrachten keine weiteren differenziellen Effekte.

Differenzielle Effekte in Abhängigkeit von den Sprachförderungen nach Kaltenbacher und Klages, Penner sowie Tracy lassen sich ebenfalls nicht finden.

Zu diskutieren ist, ob das Ausbleiben eines deutlichen Effekts der spezifischen Sprachförderung auf die Förderkonzepte selbst zurückzuführen ist und warum sich diese nicht von den unspezifischen Sprachförderungen in Kindertageseinrichtungen unterscheiden. Außerdem ist zu überlegen ob, und wenn ja, welche Kontextfaktoren bzw. Rahmenbedingungen, wie z. B. die zeitlichen Vorgaben zur Durchführung der Förderungen, die Gruppengröße oder die Qualifikation der Sprachförderkräfte, für eine Erklärung des Ausbleibens von Effekten in Frage kommen.

Für eine Optimierung sowohl bezüglich der Durchführung als auch der Rahmenbedingungen der Sprachförderungen sollten entsprechende Modifikationen angestrebt werden, um so die Wahrscheinlichkeit für die Effektivität der eingesetzten Sprachförderungen zu steigern. Die Verbesserung der pädagogischen und sprachlichen Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher wie Förderkräfte, eine Veränderung struktureller Bedingungen und eine Flexibilisierung der Vorgaben durch die Landesstiftung hinsichtlich zeitlicher Struktur sowie der Gruppengröße können erste Anregungen hierfür sein.

1 Einleitung

Je besser die sprachliche Entwicklung von Kindern beim Eintritt in die Grundschule ist, desto günstiger sind ihre Chancen, schulische Anforderungen zu bewältigen, am Bildungsangebot partizipieren zu können und insbesondere den Erwerb grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen erfolgreich zu erlernen. Dieser Zusammenhang wird durch eine Reihe von Studien belegt. So konstatieren etwa Baumert und Schümer aufgrund der im Rahmen der PISA-Studie gewonnenen Befunde zur Lesekompetenz: „... von entscheidender Bedeutung ist (...) die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang gemessenen Niveau“ (2001, S. 379). Gerade für die Bildungskarriere von Kindern mit Migrationshintergrund hat sich mangelnde Sprachkompetenz daher als die (inzwischen vielfach zitierte) „entscheidende Hürde“ (ebd., S. 374) erwiesen. Um schlechteren Ausgangsbedingungen für Lernprozesse schon bei Schulbeginn gerade bei diesen Kindern entgegenzuwirken und somit „ethnische und kulturelle Disparitäten der Bildungsbeziehung“ auszugleichen (ebd., S. 323, s. hierzu auch Becker, 2006, sowie Becker & Biedinger, 2006), müssen Fördermaßnahmen möglichst frühzeitig, schon im Elementarbereich, ansetzen.

Aufgrund dieses festgestellten Handlungs- und Reformbedarfs haben die Bundesländer über die gesetzlichen Regelungen des Bundes hinaus verschiedenste Maßnahmen im Bereich der frühkindlichen Bildung initiiert. Die Bemühungen zielen dabei sowohl auf die finanzielle und personelle Ausstattung als auch auf eine Optimierung des Bildungsangebots. Aus bildungsökonomischer Perspektive werden dabei für Baden-Württemberg die bestehenden Sprachförderprojekte für Kinder im Vorschulalter positiv hervorgehoben (Anger & Stettes, 2006). Verbesserungsbedarf sehen die Autoren noch in einer verbindlichen Umsetzung von Maßnahmen, wie beispielsweise einer verpflichtenden Sprachstandserhebung vor Schulbeginn.

Auf der Grundlage intensiver Vorarbeiten mit verschiedenen Kooperationspartnern wie Trägern von Tageseinrichtungen für Kinder, Kommunen und Verbänden sowie mit ministerieller Unterstützung nahm es sich die Landesstiftung Baden-Württemberg zum Ziel, ein richtungsweisendes, umfassendes Gesamtkonzept zur intensiven Sprachförderung über die gesetzlich verankerte Sprachförderung hinaus umzusetzen (zur ausführlichen Projektdarstellung s. Weber & Potnar, 2006). Neben der unabhängigen, externen Steuerung und Begleitung durch einen wissenschaftlichen Beirat zählen folgende elementare Komponenten zum Gesamtkonzept (ebd., S. 4):

- (1) Sprachfördermaßnahmen auf der Basis von Sprachstandserhebungen,
- (2) Qualifizierung von Multiplikatorinnen,
- (3) wissenschaftliche Begleitung des Projektes zur Evaluation, verbunden mit der Forschung zu einer geeigneten Diagnostik,
- (4) begleitende Öffentlichkeitsarbeit.

Die Projektstruktur ist dahingehend angelegt, dass sie systematisch und zielgruppengerichtet unter Einbeziehung von Leitlinien und Umsetzungsschritten einerseits Orientierung für die Praxis bietet, gleichzeitig aber als „lernendes Projekt“ (ebd., S. 5) auch Modifikationen im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung anstrebt.

Auf dieser Grundlage startete die Landesstiftung Baden-Württemberg 2003 mit ihrem Projekt „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“, in dem gezielte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen über die im Kindergartengesetz verankerte Sprachförderung hinaus angeboten wird (www.sagmalwas-bw.de). Ziel hierbei ist, „individuelle Lebenschancen von Kindern durch Unterstützung des Spracherwerbs – insbesondere der deutschen Sprache – im Vorschulalter zu verbessern“ (Weber & Potnar, 2006, S. 3; s. auch Anhang 1). Sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder mit Förderbedarf sollen ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache durch die Teilnahme an einer Sprachfördergruppe verbessern können.

Die wenigen zur Zeit existierenden und eingesetzten Sprachförderprogramme sind nicht evaluiert, daher hat die Landesstiftung Baden-Württemberg u. a. die Pädagogische Hochschule Heidelberg beauftragt, mit dem Projekt *EVAS – Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern* die Wirksamkeit der durchgeführten Sprachfördermaßnahmen in den Städten Heidelberg und Mannheim festzustellen. Die Evaluation der Sprachförderungen erfolgt in Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Jugendamt der Stadt Heidelberg, dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim und dem Seminar für Deutsch als Fremdsprachphilologie (SDF) der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Parallel evaluiert die Pädagogische Hochschule Weingarten verschiedene Sprachförderkonzepte unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen der Einrichtungen und der individuellen Voraussetzungen der Kinder.

Im Rahmen von EVAS wird in der Längsschnittstudie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg die sprachliche und schulische Entwicklung von Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf bis zum Ende der 2. Schulklasse verfolgt. Ein Teil der Kinder mit Sprachförderbedarf nimmt hierbei im letzten Kindergartenjahr an spezifischen Sprachförderungen teil.

Die zentrale Fragestellung beinhaltet zwei konsekutive Ziele und bezieht sich sowohl auf die unmittelbare Wirksamkeit der Sprachförderung im Anschluss an die gezielte Förderung (Modul I) als auch auf die Nachhaltigkeit der Fördermaßnahmen (Modul II), um zu prüfen, ob die Sprachförderung auch längerfristig die Chancen zur erfolgreichen Partizipation am Bildungsprozess verbessern können (s. hierzu ausführlich Kapitel 2.3).

Hierzu ist in einem ersten Schritt im Sommer 2005 der Spracherwerbsstand der Kinder vor Beginn der im letzten Kindergartenjahr durchgeführten Sprachförderung erhoben worden. Zusätzlich wurden relevante individuelle und familiäre Hintergrundinformationen mittels eines Elternfragebogens erhoben (Schakib-Ekbatan, Hasselbach, Roos & Schöler, 2006).

Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse des ersten Schrittes der Evaluation (Modul I) auf der Basis des Vergleichs der sprachlichen Leistungen der Kinder vor und nach den Sprachförderungen vorgestellt. Im Fokus steht dabei die Frage, ob die Sprachfördermaßnahmen unmittelbaren Effekt auf die sprachliche Leistungsentwicklung der Kinder zeigen und in wieweit sich differenzielle Effekte aufgrund der unterschiedlichen Sprachförderungen ergeben.

2 Forschungskontext

2.1 Möglichkeiten spezifischer Sprachfördermaßnahmen

Chancengleichheit und Schulerfolg waren bereits in den 1960er und 1970er Jahren im Konzept einer ‚modernen Pädagogik‘ Schlüsselbegriffe einer ‚kompensatorischen Spracherziehung‘ (s. hierzu Gahagan & Gahagan, 1971), die als Konsequenz aus empirischen und theoretischen Erkenntnissen verschiedener Disziplinen wie u. a. der Lernforschung, Bildungssoziologie und der Soziolinguistik resultierte. Als grundlegendes Moment für Bildungserfolg war die Sprache in ihrer Funktion für Lernprozesse in den Focus gerückt; mögliche negative Auswirkungen familiärer Sozialisation auf schulisches Lernen sollten durch Sprachförderprogramme kompensiert werden. In der methodischen Diskussion standen sich dabei zwei Lager gegenüber: auf der einen Seite die Befürworter eines intensiven formalen Trainings (mit Spielcharakter) und auf der anderen Seite Befürworter einer kontextbezogenen vielseitigen und anregenden Umgebung als Rahmen für eine gelingende Sprachförderung (ebd.).

Seit Mitte der 1970er Jahre stand die Problematik der Fertigkeiten in der Zweitsprache von Kindern und Jugendlichen – vornehmlich im Rahmen der schulischen Bildung – im Fokus der Betrachtung. So führte beispielsweise Schiebel (1979) eine Erhebung zum Hör- und Leseverständnis bei Grundschulkindern verschiedener ethnischer Herkunft durch mit dem Ergebnis, dass die sprachlichen Voraussetzungen in der deutschen Sprache den Erfordernissen des Unterrichts nicht gerecht wurden.

In ihrem Artikel ‚Deutsch als Verständigungs- und Zielsprache‘ forderten Schwart, Warwel und Winter (1982) mit Blick auf die bestmögliche Förderung von Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund in Kindergarten und Schule: „Ihre Sprachkompetenz muß einen Grad erreichen, der ihnen einen erfolgreichen Schulabschluß, selbstbestimmte Berufswahl sowie Gleichstellung und Selbstbehauptung in der Gesellschaft ermöglicht“ (S. 25). Für den deutschsprachigen Raum legte Maier (1989) einen Rahmenplan zur kompensatorischen Spracherziehung ausländischer und deutscher Kinder vor. Der Erzieherin kommt in diesem Modell eine zentrale Rolle zu, in dem sie sich „ihrer entscheidenden Rolle als Sprachmodell und Sprachhelferin bewusst ist“ (S. 18), und somit als wichtigstes „Instrument“ der Förderung gesehen wird. Als Reaktion auf die gesellschaftliche Realität (zunehmende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund) entsteht heute, mehr als 30 Jahre nach der Phase der ‚kompensatorischen Spracherziehung‘, erneut bzw. immer noch Handlungsbedarf für gezielte Sprachfördermaßnahmen (vgl. auch Schmidt-Denter, 2002, S. 740 ff.). Unter

gesellschaftlichem und politischem Druck auf eine möglichst optimale Förderung, die insbesondere den gestiegenen Anteil mehrsprachiger Kinder berücksichtigt, werden nun auch im Elementarbereich Konzepte entwickelt und in Kindergruppen eingesetzt. Allerdings fehlen bislang einheitliche Standards (s. Kany, 2007) der Umsetzung. Die dringend notwendige Überprüfung der Wirksamkeit der derzeit wenigen publizierten Sprachförderprogramme steht noch am Anfang.

Limbird und Stanat (2006) verweisen in ihrem Überblicksartikel zum Forschungsstand der Ansätze und Wirkung von Sprachförderung auf die noch unbefriedigende Datenlage für den Schulbereich bezüglich der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Überwiegend finden sich Studien aus USA oder anderssprachigen europäischen Ländern aus dem schulischen Bereich: Zu konstatieren sind allerdings oft methodische Mängel der Studien, des Weiteren sind die Ergebnisse uneindeutig oder schwer interpretierbar aufgrund von variierenden Begrifflichkeiten, wenig vergleichbaren Leistungsmessungen oder geringen Stichprobenumfängen. Auch sind die Ziele der Förderung nicht einheitlich.

Für Deutschland liegen bislang keine systematischen Studien zur Verbesserung mündlicher sprachlicher Kompetenzen vor. Handlungsbedarf ist jedoch gegeben, denn es „weisen international vergleichende Analysen darauf hin, dass es in Deutschland weniger gut gelingt als in den meisten anderen Staaten, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Verkehrssprache zu unterstützen“ (ebd., S. 257).

Neben vielen offenen und grundlegenden Fragen zum kindlichen Zweitspracherwerbs im Deutschen ist auch der Kenntnisstand zur Wirksamkeit spezieller Sprachfördermaßnahmen noch unzureichend, und es kann hier nicht auf vorliegende Befunde zurückgegriffen werden. Sowohl in Hinblick auf die theoretische wie auch die didaktische Ausrichtung solcher Fördermaßnahmen ist die gezielte Überprüfung insbesondere für den Elementarbereich daher weitestgehend Neuland. Dabei stellt die Heterogenität der Zielgruppen eine zusätzliche Problematik dar: Förderung sollen sowohl monolingual deutsche Kinder mit Förderbedarf (z. B. weil sie aus anregungsarmen Lebensverhältnissen kommen) erfahren als auch mehrsprachige Kinder, die in ihrem Zweitspracherwerb unterstützt werden sollen, weil sie bislang zu wenig Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Zudem sind Kinder mit Förder- und Therapiebedarf adäquat zu fördern. Für Letztere können und sollen Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen eine gezielte therapeutische Intervention nicht ersetzen, allenfalls ergänzen (s. hierzu auch Schakib-Ekbatan et al., 2006).

Die Diskussion bezüglich der am besten geeigneten Vermittlungsmethode innerhalb der Förderung scheint – ähnlich wie bei der ‚kompensatorischen Spracheroziehung‘ – offen zu sein: *Implizit* oder *explizit*? Für den in dieser Studie interessierenden Altersbereich, also Kinder im Vorschulalter, dominieren Ansätze, die (zumeist aus sprachwissenschaftlicher Perspektive) ein implizites Vorgehen favorisieren. Kaltenbacher und Klages (2006) vertrauen bei den Kindern eher auf intuitives Erfassen der angebotenen Inhalte und halten das Bewusstmachen von Regularitäten formalsprachlicher Inhalte in der Altersgruppe der Vorschulkinder ihrer Erfahrung nach für

nicht zielführend. Hilfen wie farbliche Kennzeichnungen für sprachliche Kategorien beispielsweise stellen nach Kaltenbacher und Klages (ebd.) im Rahmen der sprachlichen Fördereinheiten eine zusätzliche belastende Gedächtnisleistung für die Kinder dar. Auch Penner (2003) stützt sich auf den Begriff des Erwerbs versus Lernen „Dieses intuitive Erschließen von Regelwissen hat wenig mit dem zu tun, was wir gemeinhin unter Lernen verstehen“ (S. 3). Tracy will ihr Konzept ebenfalls nicht als „Übungs- oder Lernprogramm“ (2003, S. 3) verstanden wissen. Ziel ist „... vielmehr, dass die Fördernden in der Lage sein müssen, Kindern in normalen Gesprächen und Spielsituationen gezielt jene Informationen anzubieten, die das kindliche Gehirn benötigt, um den spezifisch sprachlichen Kenntniserwerb zu meistern, den wir als „Spracherwerb“ bezeichnen“ (ebd.). Dem Kind soll durch ein entsprechendes sprachliches Angebot Sprachgefühl nahe gebracht werden.

In ersten Lebensjahren sind zwar implizite Lernprozesse dominierend, aber aus entwicklungspsychologischer Perspektive fragt List (2005, S. 3) zu Recht: „Unter welchen Bedingungen und bis zu welchem Entwicklungsstand kann man Kindern in vorschulischen Einrichtungen einen zeitversetzten Zweitspracherwerb auf dem Weg der impliziten Lernprozesse ermöglichen, ohne darüber zu vernachlässigen, dass in dieser so besonders produktiven Periode der Kitazeit auch explizitere Lernprozesse angebahnt werden müssen?“.

Gerade für die Kinder des letzten Kindergartenjahres stellt sich die Frage, ob es ausreicht, den Zweitspracherwerb in einer möglicherweise noch dazu sehr fremden Sprache über implizite Lernprozesse „nachholen“ zu wollen und davon auszugehen, dass dieser in diesem Alter genau so vonstatten geht wie der Erstspracherwerb. Wenn man davon ausgeht, dass Spracherwerbsprozesse bei den Vier- bis Sechsjährigen anders verlaufen als bei Zwei- bis Dreijährigen, dann sollte dies in altersdifferenzierenden Förderprogrammen zum Ausdruck kommen. Die wenigen existierenden Konzepte unterscheiden aber in aller Regel nicht in Abhängigkeit vom Alter der Kinder.

Ermutigende Ansätze über die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen in den Sommerferien für Schulkinder mit Migrationshintergrund legen Stanat, Baumert und Müller vor: Ein sprachsystematischer Ansatz (Rösch, 2003, zitiert nach Stanat, Baumert & Müller, 2005) mit den Schwerpunkten Strukturwortschatz, Flexion und Satzmuster in Verbindung mit impliziten Förderaktivitäten wie Theaterspiel zeigte Transferwirkung auf bildungsrelevante Fertigkeiten wie Grammatik und Lesekompetenz (ebd., 2005). Danach konnten die Schüler und Schülerinnen ihre Leistungen in der Grammatik (schriftsprachlich überprüft an Lückentexten, Verwendung von Präpositionen, Verbkonjugation) und im Lesen verbessern, wenn sie sowohl an expliziter als auch impliziter Förderung (Theaterspiel) teilgenommen hatten. Allerdings war eine zunächst signifikant bessere Leistung dieser Gruppe im grammatischen Bereich gegenüber der Gruppe, die nur am Theaterspiel teilgenommen hatte, bei einem zweiten Posttest nach drei Monaten nicht mehr feststellbar. Im Lesen wirkte sich die Kombination aus impliziter und expliziter Förderung nachhaltiger aus. Allerdings lässt sich

aufgrund des Designs nicht sagen, ob die günstigen Effekte womöglich auch bei ausschließlich expliziter Förderung aufgetreten wären.

Für Kinder mit Migrationshintergrund, die über eher geringe sprachliche Kompetenzen verfügen, scheinen jedoch ausschließlich schulische Interventionen nicht ausreichend zu sein: Billmann-Mahecha und Tiedemann (2006) sehen vor dem Hintergrund eher anregungsarmer Lernumwelten dieser Kinder die Notwendigkeit für eine „frühzeitige, anspruchsvolle und längerfristige Sprachförderung sowie eine Ganztagsbetreuung“ (S. 491).

Neben der differenziellen Betrachtung derzeitiger Sprachfördermaßnahmen gilt es, die in vielen empirischen Studien gewonnenen Hinweise auf interventionsunabhängige Faktoren, die Bildungsprozesse beeinflussen können, in die Analysen zur Effektivität der Sprachförderung einzubeziehen (vgl. Schmidt-Denter, 2002). Dazu zählen beispielsweise familiäre Lebensbedingungen wie die Herkunftssprache oder die sozioökonomische Situation, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

2.2 Familiärer Hintergrund – Herkunftssprache, sozioökonomische und soziokulturelle Bedingungen

Herkunftssprache. Zahlreiche Befunde belegen, dass aufgrund ethnischer Zugehörigkeit bereits zu Beginn der Schulzeit Disparitäten hinsichtlich unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen, und damit unterschiedliche Lernvoraussetzungen resultieren können. Einschulungsuntersuchungen in Mannheim (Schöler et al., 2004) beispielsweise ergaben, dass zwar auch monolingual deutschsprachige Kinder mit zu geringen Deutschkenntnissen die Grundschulzeit beginnen – mit 1,8% allerdings zu einem sehr niedrigen Prozentsatz – jedoch bestehen die größten schulrelevanten Sprachprobleme bei Kindern, die eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen (zu weiteren Befunden s. auch Schöler, Guggenmos, Hasselbach & Iseke, 2005; Becker & Biedinger, 2006). Schick et al. (2006) vermuten in den schlechteren sprachlichen Kompetenzen einen Grund dafür, dass mehrsprachige Kinder tendenziell häufiger zurückgestellt oder eher verspätet eingeschult werden. Auch Becker und Biedinger (2006) finden in ihrer Analyse der Jahrgänge 2000-2005 der Stadt Osnabrück, dass für Kinder mit Migrationshintergrund eine spätere Einschulung empfohlen wird. Ein Vergleich der Einschulungsuntersuchungen der Stadt Münster über die Jahrgänge 1999-2004 hinweg (Schöler et al., 2005) ergab, dass die mangelhaften Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund zumindest nicht zugenommen haben.

Weitere Ergebnisse aus Einschulungsuntersuchungen weisen darüber hinaus darauf hin, dass sich die Gruppe der mehrsprachigen Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistung nach ethnischer Zugehörigkeit unterscheiden lässt. Türkische Kinder schneiden in den sprachlichen Aufgaben am schlechtesten ab: So weisen im Mannheimer Einschulungsjahrgang 2003 zum Zeitpunkt der Schuleinganguntersuchung 34% der türkischen Kinder die größten Sprachprobleme auf (Schöler et al., 2004). Basierend auf den Daten der Stadt Osnabrück aus Einschulungsuntersu-

chungen des Zeitraums 2000-2005 (s. o.) konstatieren Becker und Biedinger (2006) im Mittel für 50% der türkischen Kinder massive Probleme mit der deutschen Sprache, die einen Förderbedarf begründen. Im Vergleich dazu lag für Aussiedler-Kinder der Förderbedarf bei 25%, für Kinder anderer Herkunftsländer bei 32%. Die Dauer des Kindergartenbesuchs scheint für die sprachlichen Kompetenzen eine nicht unerhebliche Rolle zu spielen: „So wird bei 65 Prozent der türkischen Kinder „ohne Kindergartenenerfahrung ein Förderbedarf diagnostiziert (...), bei türkischen Kindern mit mehr als drei Jahren Kindergartenenerfahrung hingegen „nur“ bei 19 Prozent“ (S. 678). Ähnliche Relationen zeigen sich auch für die unterschiedliche Kindergartenbesuchsdauer bei Aussiedlerkindern und Kindern anderer Herkunftsländer.

Am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung wird im Arbeitsbereich A unter der Leitung von Prof. H. Esser derzeit im Projekt *„Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“* vor dem Hintergrund der Startnachteile bereits zu Beginn der Schulzeit bei Kindern mit Migrationshintergrund untersucht, inwieweit vorschulische Akkulturation von türkischen Eltern mit Migrationshintergrund in Form des Kindergartenbesuchs ihrer Kinder als Bildungsinvestition wahrgenommen wird und welche bildungsrelevanten Vorteile des Kindergartenbesuchs zu finden sind.

Die Ballung von Kindern gleicher ethnischer Herkunft in Kindertageseinrichtungen kann hinderlich für deren sprachliche Integration sein. Finden sich Kinder vieler unterschiedlicher ethnischer bzw. sprachlicher Gruppen in einer Einrichtung, ist eher die Erfordernis zur Verwendung der weiteren Sprache, womöglich des Deutschen, gegeben als in sprachhomogenen Gruppen, in denen dann zumindest im Rahmen der Kommunikation der Kinder untereinander die Herkunftssprache verwendet wird. Die möglichst häufige Verwendung der deutschen Sprache scheint allerdings für Fortschritte relevant zu sein: Bezüglich ausreichender sprachlicher Kompetenzen in der Verkehrssprache weisen Ergebnisse zu Studien im schulischen Bereich darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Lesekompetenz dann besonders schlecht abschneiden, wenn sie in der Freizeit nicht die deutsche Sprache verwenden (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004). So stellen Schröder-Lenzen und Merckens in ihrer Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung fest, „dass in mehr als einem Drittel der türkischen Familien ausschließlich Türkisch gesprochen wird“ (2006, S. 25). In Hinblick auf Sprachintegration konstatiert Beisenherz (2006) im Rahmen des Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts bei einer türkischsprachigen Teilgruppe der acht- bis neunjährigen Kinder der Stichprobe eine starke Verwurzelung in der Herkunftssprache (s. hierzu ausführlich Alt, 2006).

Die Förderung der Herkunftssprache ist ein vieldiskutiertes Thema im Kontext von Sprachförderung. Mit Blick auf die Bedeutung für die hier im Fokus stehende Frage der Bildungspartizipation und Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund äußert sich Esser (2006) zur Bedeutung der Herkunftssprache als Ressource für Schulerfolg und Arbeitsmarktchancen mit Ausnahme weniger spezieller Arbeitsmarktsegmente skeptisch. Er hält sie zumindest für den Schulerfolg wie den Arbeitsmarkt als „weitgehend irrelevant“ (S. IV). Die Diskussion zum Umgang mit Mehr-

sprachigkeit ist aber „nach wie vor kontrovers“ (Schröder-Lenzen & Merken, 2006, S. 16).

Sozioökonomischer und soziokultureller Hintergrund. Neben der sprachlichen Familiensituation verweisen zahlreiche Befunde auf die Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrundes in Bildungsprozessen, wobei im internationalen Vergleich insbesondere in Deutschland die Sozialschichtzugehörigkeit für Schulabschlüsse eine maßgebliche Rolle spielt (vgl. Baumert & Schümer, 2002). Soziale Disparitäten scheinen sich im Laufe der Schullaufbahn noch zu addieren, wie die Verteilung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf die verschiedenen Schultypen zeigt. Danach besuchen verhältnismäßig wenige Kinder aus Arbeiterfamilien (ca. 10%) ein Gymnasium (ebd.). Erfasst wird der sozioökonomische Hintergrund in der Regel über das Bildungsniveau der Eltern, Berufstätigkeit und (damit häufig konfundiert) das Familieneinkommen.

Neben sozioökonomischen Faktoren sind auch soziokulturelle Bedingungen als familiäre Ressourcen zu betrachten. Basierend auf Arbeiten von Bourdieu und Passeron (1971, zitiert nach Baumert & Maaz, 2006) lässt sich eine enge Beziehung zwischen Bildungserfolg und Teilhabe an der herrschenden Kultur annehmen. „Bei Kulturgütern und kulturellen Ressourcen handelt es sich keineswegs nur um Sachgüter wie Kunstwerke oder Literatur, sondern auch um institutionalisierte Formen potenzieller Macht wie zum Beispiel Bildungszertifikate oder Titel“ (Baumert & Maaz, 2006, S. 21). In Bezug auf den schulischen Kontext spielt die Vermittlung schulrelevanter Kenntnisse und Aktivitäten über das Vorbild der Eltern eine Rolle. Als „Schlüsselstellung“ (ebd., S. 22) bezeichnen Baumert und Maaz die „kulturelle Praxis“ in der Familie (ebd., S. 23), wozu u. a. das Interesse am Lesen und das Diskutieren über Bücher zählt. Auf die Bedeutung des Bildungsniveaus der Eltern weisen auch Forschungsergebnisse zum Schriftspracherwerb bei Mehrsprachigkeit hin: Mehrsprachig aufwachsende Kinder in der 2. und 3. Klassen schneiden danach gut bis sehr gut in der Leseleistung ab, wenn die Eltern einen akademischen Hintergrund haben bzw. die Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern stammen (Zöller, Roos & Schöler, 2006).

Das Lernumfeld von Vorschulkindern kann sich vor dem Hintergrund sozioökonomischer und soziokultureller Aspekte deutlich unterscheiden. Gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund besteht die Gefahr, dass sich ungünstige Umstände verstärken: So können aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten beispielsweise ergänzende schulrelevante Bildungsangebote (Mitgliedschaft der Kinder in Vereinen, Musikalische Früherziehung, Bibliotheksnutzung etc.) in geringerem Maße in Anspruch genommen werden als in anderen Familien.

Die Hoffnung auf einen höchstmöglichen Schulabschluss ihres Kindes scheint bei Eltern unabhängig vom sozioökonomischen Status und dem Bildungshintergrund vorhanden zu sein. Schick et al. (2006) finden in ihrer Elternbefragung bei Eltern von Dritt- und Viertklässlern in Heidelberg in Bezug auf die Bildungsaspiration, „dass sich

die Mehrheit der Eltern bereits ab der ersten Klasse wünscht, dass ihr Kind seine Schullaufbahn mit dem Abitur abschließt“ (S. 42).

2.3 Fragestellung

Für die Evaluierung der im Projekt „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ durchgeführten Sprachfördermaßnahmen wurden zwei übergeordnete Projektziele formuliert. Im ersten Projektmodul erfolgt (1) die Feststellung der unmittelbaren Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen, in einem nachfolgenden Modul (2) soll die Nachhaltigkeit der Effekte der Sprachförderprogramme auf der Basis von späteren Schulleistungen am Ende der zweiten Klasse festgestellt werden (vgl. auch Schakib-Ekbatan et al., 2006).

Im Fokus des vorliegenden Berichts steht die Überprüfung der unmittelbaren Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen (Modul 1). Auf der Grundlage eines Prä-Post-Vergleichs soll geklärt werden, ob spezifische Sprachfördermaßnahmen effektiver sind als die Sprachförderungen, die generell in den Kindertagesstättenalltag einfließen bzw. dort zum Tragen kommen. Es wird davon ausgegangen, dass Vorschulkinder im letzten Jahr des Kindergarten-Besuchs von einer gezielten Förderung im sprachlichen Bereich mehr profitieren als von herkömmlichen eher unspezifischen Förderaktivitäten im Kindergarten-Alltag. Während der Durchführung der Studie wurden in Mannheim und Heidelberg insgesamt drei verschiedene Sprachförderungen eingesetzt: nach (1) Kaltenbacher und Klages, nach (2) Penner und nach (3) Tracy. Es soll geprüft werden, ob sich differenzielle Effekte dieser eingesetzten Sprachfördermaßnahmen zeigen. Auf Grund der unterschiedlichen Konzeptionen dieser Sprachförderungen, u. a. auch hinsichtlich der Vorgaben für die Umsetzung (zu den Programmen im Einzelnen siehe Anhang) liegt die Vermutung nahe, dass die Förderungen in verschiedener Weise zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen geeignet sein könnten¹.

Zur Klärung der Frage nach dem Einfluss interventionsunabhängiger Faktoren auf die Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen, wird u. a. der sprachliche familiäre Hintergrund der Kinder einbezogen. Von Interesse ist hierbei insbesondere, ob sich ethnische Unterschiede in der Ausgangsbasis und/oder der sprachlichen Leistungsentwicklung der Kinder zeigen. Möglicherweise verfügt die Gruppe der monolingual deutschsprachigen förderbedürftigen Kinder über bessere Startbedingungen. Für die verschiedenen nicht-deutschen Sprachgruppen ist auf der Grundlage bisheriger Erkenntnisse (u. a. aus Einschulungsuntersuchungen) davon auszugehen, dass sich die große türkischsprachige Gruppe in ihrer Ausgangssituation und im Entwicklungsverlauf anders darstellt als die Gruppe der sonstig-mehrsprachigen Kinder. Bisherige Befunde legen nahe, dass die Leistungsentwicklung der Kinder auch von fa-

¹ Im Rahmen des Projekts EVAS wurden hierzu ausschließlich Kinder, die im letzten Kindergartenjahr gefördert wurden, untersucht. Seit dem Kindergartenjahr 2005/2006 ermöglicht die Landesstiftung jedoch auch die Aufnahme von jüngeren Kindern (bis zu 2 Jahre vor der Einschulung) in die Förderung.

miliären Rahmenbedingungen abhängig ist wie beispielsweise dem sozioökonomischen Status der Eltern.

Um zu kontrollieren, ob bei den untersuchten Gruppen gleiche intellektuelle Lernvoraussetzungen vorliegen und ob sich ein Einfluss der kognitiven Leistungen auf die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen zeigt, wird als Kovariate die kognitive Leistung der Kinder in die Analysen einbezogen, des Weiteren findet das Geschlecht der Kinder Berücksichtigung.

3 Methode

3.1 Studiendesign

Die Überprüfung der Wirksamkeit spezifischer Sprachförderung im letzten Vorschuljahr erfolgt anhand eines Prä-Post-Mehr-Gruppen-Plans. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich vom Beginn des letzten Kindergartenjahres bis zum Ende der zweiten Klasse. Bei einem Teil der untersuchten Kinder wurden im letzten Kindergartenjahr spezifische Sprachförderungen durchgeführt. Die Test- und Erhebungszeitpunkte sind über den gesamten Untersuchungszeitraum verteilt. Das Sprachentwicklungsniveau wird jeweils vor Beginn der spezifischen Sprachförderung, nach Abschluss der Fördermaßnahmen sowie am Ende der zweiten Klasse erhoben (vgl. Abb. 1).

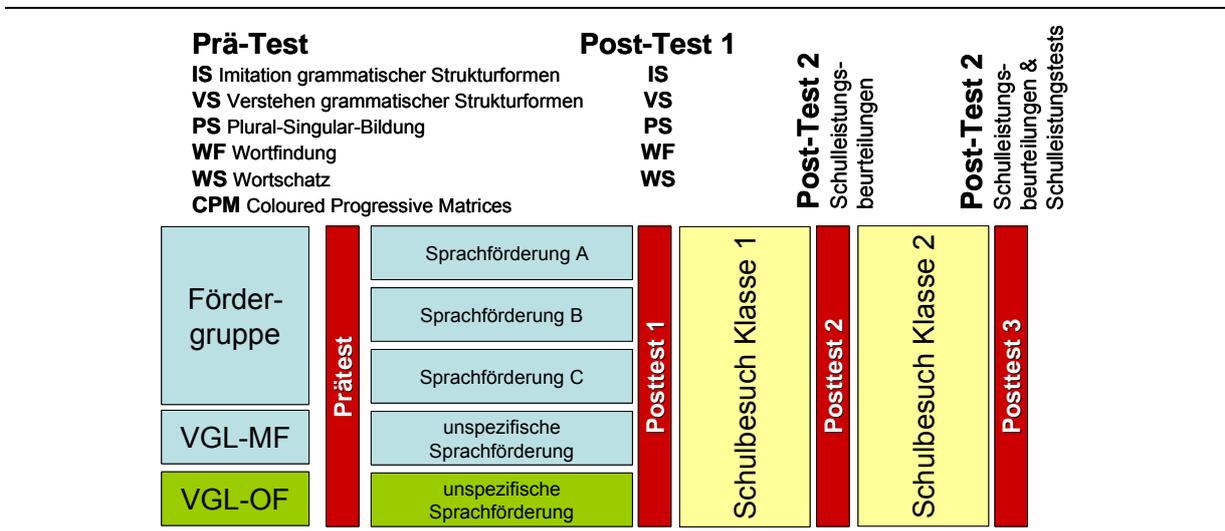


Abbildung 1 Untersuchungszeitpunkte

Die drei Untersuchungsgruppen setzen sich wie folgt zusammen (vgl. auch Abb. 2):

1. Kinder mit spezifischer Sprachförderung in den vergangenen Monaten (Fördergruppe),
2. Kinder mit Sprachförderbedarf, die keine spezifische Sprachförderung erhalten haben (VGL-MF),
3. Kinder ohne Sprachförderbedarf (VGL-OF).

Um zudem die Effekte unterschiedlicher spezifischer Sprachförderungen zu vergleichen, kann die Gruppe der spezifisch sprachgeförderten Kinder in folgende Untergruppen unterteilt werden:

- A. Sprachförderung nach Kaltenbacher und Klages,
- B. Sprachförderung nach Penner,
- C. Sprachförderung nach Tracy.

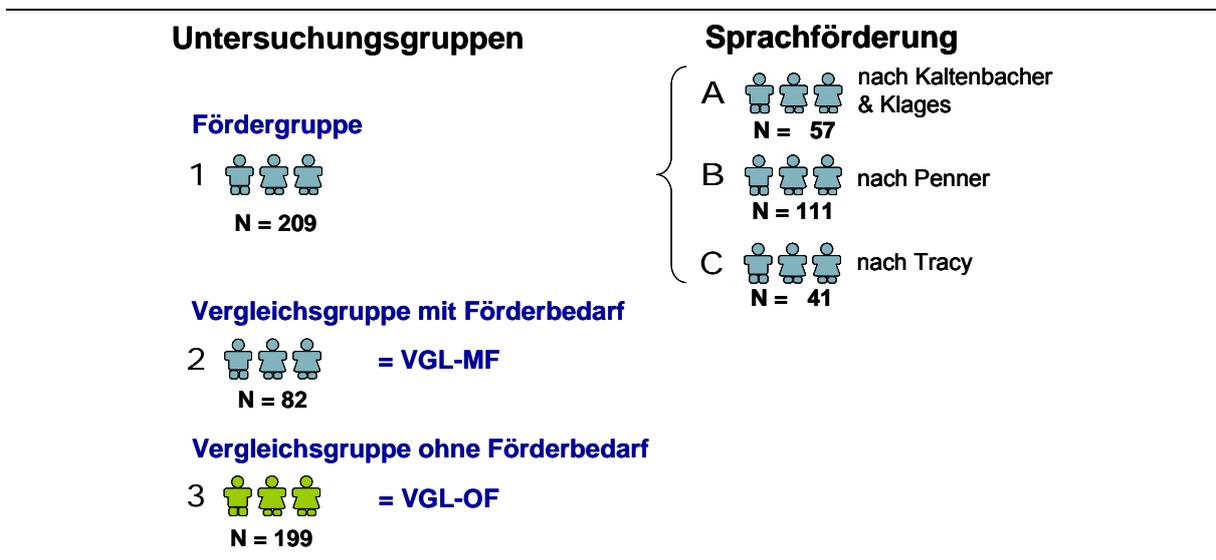


Abbildung 2 Untersuchungsgruppen

Unter dem Aspekt wissenschaftlicher Standards wäre idealtypischerweise aus einem Pool von Kindern mit Sprachförderbedarf eine Zufallszuteilung dieser Kinder zu den beiden Gruppen mit und ohne spezifische Förderung (Gruppe 1 und 2) vorzunehmen gewesen. Dies ließ sich jedoch mit ethischen Gesichtspunkten (Förderauftrag als allgemeiner Auftrag in der Elementarpädagogik) und Gründen der praktischen Durchführung der Förderung vor Ort nicht vereinbaren. Durch die hohe Anzahl der Kinder mit Förderbedarf und die große Zahl der beteiligten Kindertagesstätten konnte jedoch eine adäquate (in sozialem Umfeld und bezüglich Spracherwerbsstand vergleichbare) Gruppe von Kindern mit Förderbedarf (Gruppe 2) gebildet werden (vgl. hierzu auch 3.3 Beschreibung der Stichprobe), die keine spezifische Förderung erhielt. Das so entstehende quasiexperimentelle Design ermöglicht einen validen Vergleich sowohl der Untersuchungs- als auch der spezifischen Sprachfördergruppen.

Bei den zur Datenanalyse eingesetzten statistischen Verfahren handelt es sich überwiegend um zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren Testzeitpunkt (Prä / Post) und Gruppenzugehörigkeit (Fördergruppe / VGL-MF / VGL-OF). In einem zweiten Analyseschritt wurden die Kovariaten Geschlecht, Sprache, Intelligenz und sozioökonomischer Status in die Analysen einbezogen (s. auch 3.3 Operationalisierung) und schließlich die unterschiedlichen Sprachförderungen in der Fördergruppe verglichen. Als abhängige Variablen dienten dabei die Ergebnisse der Sprachuntersuchungen.

3.2 Aufgaben zur Erhebung sprachlicher Leistungen in den Prä- und Posttestphasen

Zur Feststellung des Spracherwerbsstandes werden vier Subtests aus dem Heidelberger Sprachenwicklungstest (1) *Imitation grammatischer Strukturen (IS)*, (2) *Verstehen grammatischer Strukturen (VS)*, (3) *Plural-Singular-Bildung (PS)* und (4) *Wortfindung (WF)* (HSET, Grimm & Schöler, 1991) sowie ein informelles Verfahren zur Wortschatzprüfung (Bildertafel zur Artikulations- und Wortschatzprüfung aus dem Ravensburger Prüfmateral, Frank & Grziwotz, 2001) eingesetzt.

3.2.1 Morphosyntaktische Leistungen

Imitation grammatischer Strukturen (IS). Bei *IS* soll das Kind einen ihm vorgegebenen Satz unmittelbar wiederholen. Das Nachsprechen von Sätzen hat sich als einer der besten Indikatoren zur Unterscheidung sprachentwicklungsauffälliger und -unauffälliger Kinder herausgestellt (Schöler, 2003). Die Sätze können aufgrund ihrer Länge nicht unmittelbar über eine reine Gedächtnisleistung wiedergegeben werden, zur Rekonstruktion der Vorgabe sind umfassende grammatische Kompetenzen erforderlich. „Ein wesentlicher Nutzen in der Verwendung von Nachsprechaufgaben liegt darin, dass hier die Produktion bzw. Reproduktion spezieller sprachlicher Strukturen gezielt erfasst werden kann“ (Schöler, Fromm, Schakib-Ekbatan & Spohn, 1997, S. 6). Aus diesem Grund stellt diese Aufgabe einen wesentlichen Bestandteil in Sprachentwicklungstests (z. B. *SETK 3-5*, Grimm, 2001) oder Screenings (z. B. *HASE*, Brunner & Schöler, 2001/2002) dar.

Das Repertoire der vorgegebenen Sätze variiert in der Komplexität der Satzstruktur (z. B. „*Es sitzt der kleine Vogel im Gebüsch*“, „*Die Tante, die weit weg wohnt, kommt zu Besuch*“).

Bei einer mehrstufigen Bewertung (0-1-2) können bei insgesamt 12 Items maximal 24 Punkte erreicht werden.

Verstehen grammatischer Strukturen (VS). Bei *VS* wird das Sprachverstehen geprüft, indem das Kind eine Instruktion mit kleinen Holzfiguren korrekt ausführen soll (z. B. „*Das Mädchen wird von dem Jungen gewaschen*“. „*Die Giraffe, die der Hase packt, beißt die Ente*“). Für eine korrekte Handlungsausführung ist entsprechendes grammatisches Regelwissen Voraussetzung, insbesondere bei Inhalten, die dem Weltwissen der Kinder widersprechen, z. B. im Satz „*Die Mutter wird von dem kleinen Kind gewaschen*“.

Die Aufgabe besteht aus 17 Items, die dichotom (richtig / falsch) bewertet werden, somit können maximal 17 Punkte erreicht werden.

Plural-Singular-Bildung (PS). Mit *PS* wird die produktive Anwendung morphologischer Regeln erfasst. Anhand von sinnvollen und von Kunstwörtern soll das Kind anhand vorgegebener Abbildungen sowohl Plural- als auch Singularformen regelhaft bilden (z. B. bei der Pluralbildung *Auto – Autos*, *Zawo – Zawos* oder bei der Singu-

larbildung *Plabeln – Plabel*). Mit der Verwendung von Kunstwörtern soll sichergestellt werden, dass das Kind den Plural produktiv markieren kann.

In dieser Aufgabe können bei mehrstufiger Bewertung (0-1-2) maximal 36 Punkte erreicht werden.

3.2.2 Semantische Leistungen

Wortfindung (WF). Bei *WF* die semantische Organisation des Lexikons geprüft. Zu drei vorgegebenen Wörtern soll das Kind ein viertes passendes Wort finden, das gleich geordnet sein kann (z. B. blau, gelb, rot \Rightarrow grün) oder übergeordnet (z. B. blau, gelb, rot \Rightarrow Farben). Die geforderte Leistung besteht darin, von den vorgegebenen drei Wörtern zu abstrahieren, also das jeweils Gemeinsame zu erkennen und sprachlich zu markieren.

Auch diese Aufgabe wird mehrstufig bewertet (0-1-2), es können maximal 28 Punkte erreicht werden.

Wortschatzprüfung (WS). Zur Feststellung des Wortschatzes wurde in der Prätestung die Bildertafel zur Artikulations- und Wortschatzprüfung aus dem Ravensburger Prüfmaterial (Frank & Grziwotz, 2001) eingesetzt. Zu diesem Zeitpunkt stand das revidierte, neu normierte und in der Zwischenzeit auf dem Markt befindliche Verfahren *AWST-R* (Kiese-Himmel, 2005) zur Erhebung des Wortschatzes noch nicht zur Verfügung. Trotz intensiver Bemühungen und der grundsätzlichen Zustimmung durch die Autorin und den Hogrefe-Verlag lag zum Zeitpunkt der Prätestung noch keine Vorab-Version vor. Der Einsatz des *AWST-R* im Rahmen der Posttestung war nicht möglich, weil inzwischen das Durchschnittsalter der Kinder der Stichprobe über dem Altersbereich der *AWST-R* Normierung lagen. Daher wurde die Ravensburger Bildertafel im Prä- und Post-Test eingesetzt. Die Bildertafel enthält 20 Abbildungen, die vom Kind benannt werden sollen. Hierbei können maximal 20 Punkte erreicht werden.

3.3 Operationalisierung weiterer Variablen

Zur Beantwortung der Frage, ob es neben der spezifischen Sprachförderung interventionsunabhängige Aspekte gibt, welche den Spracherwerb beeinflussen könnten, wurden weitere als relevant betrachteten Faktoren und Kovariaten in die Analysen mit einbezogen². Nachfolgend wird deren Operationalisierung beschrieben.

Sprache. Die Kovariate Sprache liegt als dreistufiger Faktor vor. Unterschieden werden (1) monolingual deutschsprachige Kinder, (2) mehrsprachig türkischsprachige Kinder und (3) sonstig-mehrsprachige Kinder.

² Informationen zum sozio-kulturellen Hintergrund der Familien wurden mittels eines Eltern-Fragebogens erhoben.

Sozioökonomischer Status. Zur Ermittlung des sozioökonomischen Status wurde der Mannheimer Sozialhilfe-Index gewählt. Datenanalysen im Projekt EVES der PH Heidelberg (persönliche Mitteilung v. A. Treutlein, I. Zöllner vom 07.11.2006) hatten ergeben, dass der wesentlich aufwändiger zu bildende und damit sehr kostenaufwändige HISEI (mittels Dienstleistung der ZUMA, Mannheim) mit dem Mannheimer Sozialhilfe-Index (MSI) ausreichend hoch korreliert ($r = .64$), dass auf die erheblich kostenintensivere Bestimmung des sozioökonomischen Status mittels HISEI (und damit auch die Einschaltung einer weiteren Institution zu dessen Berechnung) nicht erforderlich ist. Der MSI setzt sich aus der Schulbildung der Eltern sowie deren derzeitiger Erwerbstätigkeit zusammen. Es entsteht ein Index, dessen Werte zwischen 4 und 10 variieren können. Der Index wurde in drei Kategorien unterteilt: (1) Werte von 4 bis 6: niedriger, (2) 7 und 8: mittlerer und (3) 9 und 10: hoher sozioökonomischer Status. Als Kovariate wird die Variable in ihrer siebenstufigen Skalierung aufgenommen.

Intelligenz. Die Intelligenz wurde mit Hilfe der *Coloured Progressive Matrices (CPM)* von Raven (2002) erfasst und wird in die varianzanalytischen Berechnungen als kontinuierliche Variable aufgenommen. Für einige Analysen wurde der Testwert in Terzile aufgeteilt, sodass Gruppen mit „niedriger, mittlerer und hoher“ Intelligenz verglichen werden konnten.

3.4 Zur Durchführung der Untersuchungen in der Post-Test-Phase 1

Im Juni 2006 erfolgte die Schulung der Hilfskräfte³. Die Untersuchungen der Kinder wurden in den Monaten Juni bis Anfang August jeweils in Einzelsitzungen in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Die durchschnittliche Dauer der Untersuchung betrug 30 Minuten.

3.5 Beschreibung der Stichprobe

Bei den untersuchten Kindern handelt es sich ausschließlich um Kinder, die im Sommer 2006 regulär eingeschult werden sollten (Geburtsdatum 31.08.2000 oder früher). Das Durchschnittsalter der Kinder zum Posttestzeitpunkt lag bei 6;3 Jahren (SD = 4 Monate). Die Stichprobe beim Prä-Test bestand aus 553 Kindern. Neun Kinder aus zwei Kindertagesstätten, die Sprachförderung nach keiner der drei zu evaluierenden Sprachförderungen anbieten, wurden aus den vorliegenden Analysen herausgenommen, sodass sich Zahl der Kinder für den Prä-Test im Juni/Juli 2005 auf 544 reduzierte. Beim Post-Test im Juni/Juli 2006 konnten 490 Kinder untersucht werden. Dies entspricht einer Follow-up Quote von 90%. Die übrigen Kinder konnten

³ An der Durchführung der Untersuchungen waren beteiligt: Rahel Bräuer, Natalie Burchert, Stefanie Glawe, Daniela Gretz, Petra Hartensuer, Martin Hauber, Stefanie Heintz, Andrea Jöstingmeier, Meike Kläber, Christiane Klupsch, Lena Krieger, Marisa Nipatsiripol, Kira Ochs, Elisabeth Reiter, Michaela Schöning, Michaela Stahl, Stephanie Stein, Olga Vankova, Nicole Winkler, Simone Wörn.

nicht untersucht werden, weil sie den Wohnsitz gewechselt oder aus anderen Gründen die Kindertagesstätte zum Untersuchungszeitpunkt nicht besucht hatten.

Tabelle 1 Verteilung von Jungen und Mädchen auf die Untersuchungsgruppen zu den beiden Untersuchungszeitpunkten

	Kinder mit einer spezifischen Sprachförderung		Kinder ohne spezifische Sprachförderung				insgesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Prä-Test	230	100,0	95	100,0	219	100,0	544	100,0
Jungen	135	58,7	52	54,7	120	54,8	307	56,4
Mädchen	95	41,3	43	45,3	99	45,2	237	43,6
Post-Test	209	100,0	82	100,0	199	100,0	490	100,0
Jungen	123	58,9	45	54,9	114	57,3	282	57,6
Mädchen	86	41,1	37	45,1	85	42,7	208	42,4

Die Kinder, die am Post-Test teilnahmen, verteilen sich wie folgt auf die Untersuchungsgruppen: 209 Kinder der verschiedenen spezifischen Sprachförderungen, 82 Kinder mit Sprachförderbedarf, die keine spezifische Sprachförderung erhalten haben, und 199 Kinder ohne Sprachförderbedarf (vgl. Tab. 1).

57 der 61 Kinder mit Sprachförderung nach Kaltenbacher und Klages, 41 der 46 Kinder mit Sprachförderung nach Tracy und 111 der 123 Kinder mit Sprachförderung nach Penner nahmen am Post-Test teil, d. h. 90% der Kinder, die eine spezifische Sprachförderung erhalten haben, konnten nach der Förderung erneut untersucht werden. Mit 86% liegt der Prozentsatz der Kinder mit Sprachförderbedarf, die keine spezifischen Sprachfördermaßnahmen erhalten haben, ähnlich hoch wie auch bei der Vergleichsgruppe der Kinder ohne Sprachförderbedarf mit 91%, hier wurden 199 der 219 Kinder erneut untersucht.

Geschlecht. 57.6% ($N = 282$) der 490 Kinder, die zu beiden Zeitpunkten untersucht werden konnten, sind Jungen, 42.4% ($N = 208$) Mädchen. Die Verteilung der Jungen und Mädchen ist in den Untersuchungsgruppen und in der Gesamtgruppe vergleichbar.

Sozialstatus. Bezüglich des Sozialstatus der Familie, ermittelt über Schulbildung und Berufstätigkeit der Eltern (s. o. MSI), ergeben sich signifikante Verteilungsunterschiede ($\chi^2 = 53.52$; $df = 4$; $p < .001$): Während sich die Familien der Kinder mit Förderbedarf bezüglich ihres sozialen Status nicht unterscheiden, weisen die Familien der Vergleichskinder ohne Sprachförderbedarf eine bedeutsam andere Verteilung bezüglich ihres Sozialstatus auf (s. Tab. 2). Kinder mit Förderbedarf kommen zu rund

70% aus Familien mit mittlerem bis niedrigem Sozialstatus, Kinder ohne Förderbedarf zu über 60% aus Familien mit hohem Sozialstatus.

Tabelle 2 Sozialstatus der Kinder in den verschiedenen Untersuchungsgruppen

		Kinder mit spezifischer Sprachförderung		Kinder ohne spezifische Sprachförderung				insgesamt	
		N	%	mit Förderbedarf		ohne Förderbedarf		N	%
gesamt		178	100%	66	100%	167	100%	411	100%
Mannheimer Sozialindex	niedrig	45	25.3%	11	16.7%	8	4.8%	64	15.6%
	mittel	84	47.2%	33	50.0%	56	33.5%	173	42.1%
	hoch	49	27.5%	22	33.3%	103	61.7%	174	42.3%

Tabelle 3 Verteilung der deutschsprachigen sowie der türkisch- und sonstig-mehrsprachigen Kinder in den Untersuchungsgruppen

		Kinder mit spezifischer Sprachförderung		Kinder ohne spezifische Sprachförderung				insgesamt	
		N	%	mit Förderbedarf		ohne Förderbedarf		N	%
gesamt		209	100%	82	100%	199	100%	490	100%
deutsch-einsprachig		44	21.1%	29	35.4%	147	73.9%	220	44.9%
türkisch-mehrsprachig		60	28.7%	16	19.5%	6	3.0%	82	16.7%
sonstig-mehrsprachig		105	50.2%	37	45.1%	46	23.1%	188	38.4%
Verteilung der 188 sonstig-mehrsprachigen Kinder gruppiert und sortiert nach Häufigkeit									
polnisch-mehrsprachig		12	5.7%	6	7.3%	7	3.5%	25	5.1%
russisch-mehrsprachig		16	7.7%	5	6.1%	5	2.5%	26	5.3%
weitere slawisch-mehrsprachig		22	10.5%	5	6.1%	9	4.5%	36	7.3%
Italienisch-mehrsprachig		18	8.6%	1	1.2%	3	1.5%	22	4.5%
weitere europäische Sprachen		11	5.3%	7	8.5%	16	8.0%	34	6.9%
außereuropäische Sprachen		26	12.4%	13	15.9%	6	3.0%	45	9.2%

Sprache. Die Verteilung der deutsch- und türkischsprachigen sowie sonstig-mehrsprachigen Kinder auf die Untersuchungsgruppen ist signifikant unterschiedlich ($\chi^2 = 126.71$; $df = 4$; $p < .001$). Bei den Kindern ohne Förderbedarf liegt der Anteil deutschsprachiger Kinder bei knapp 74%, bei den spezifisch sprachgeförderten Kindern bei 21.1% und bei den Kindern ohne spezifische Sprachförderung bei 35.4% (vgl. Tab. 3). Der Anteil der türkischsprachigen Kinder liegt in der Gruppe der spezifisch geförderten Kinder bei 28.7%, in der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf bei 19.5% und in der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf bei 3.0%. Eine detaillierte Aufschlüsselung der sonstig-mehrsprachigen Kinder nach dem ermittelten sprachlichen Hintergrund zeigt, dass die Anzahl der Kinder in allen weiteren Sprachgruppen weit unter der Anzahl der türkischsprachigen Kinder liegt. Für die anteilmäßig größten Sprachgruppen (türkisch, polnisch, russisch und italienisch) wurden die zusätzlich eingesetzten Elternfragebogen in die jeweilige Herkunftssprache übersetzt.

Intelligenz. In der kognitiven Leistungsfähigkeit unterscheiden sich deutsch- und mehrsprachige Kinder nicht (s. Tab. 4). Statistisch signifikante Unterschiede im Intelligenzniveau ergeben sich zwischen den Untersuchungsgruppen, diese sind jedoch bei einer Effektstärke von $\eta^2 = 0.04$ praktisch nicht bedeutsam.

Tabelle 4 Verteilung des intellektuellen Leistungsstandes der Kinder in den Untersuchungsgruppen

	Kinder mit spezifischer Sprachförderung		Kinder ohne spezifische Sprachförderung				insgesamt	
	CPM-Punkte	SD	mit Förderbedarf		ohne Förderbedarf		CPM-Punkte	SD
CPM-Werte gesamt	15.0	4.4	15.9	3.8	16.8	4.1	15.9	4.3
deutschsprachige Kinder	14.5	3.3	15.1	3.5	16.7	4.1	16.1	4.0
mehrsprachige Kinder	15.1	4.6	16.2	3.9	17.3	4.3	15.8	4.5

Anwesenheitszeiten bei der Sprachförderung. Die Kinder mit spezifischer Sprachförderung haben an durchschnittlich 88 Sprachförderstunden teilgenommen (vgl. Tab. 5) – und dies unabhängig von der angebotenen Stundenzahl. Vorgesehen waren bei der Sprachförderung nach Kaltenbacher und Klages 180 Stunden, bei den Sprachförderungen nach Penner und Tracy 120 Stunden. Wie die im Rahmen des Projektes von den Sprachförderkräften durchgeführte Dokumentation der Einzelstunden zeigt, wurden bei der Sprachförderung nach Kaltenbacher und Klages in Heidelberg durchschnittlich jedoch nur 104 Stunden angeboten. Bei der Förderung nach Penner oder nach Tracy in Mannheim wurden durchschnittlich 106 bzw. 112 Stunden angeboten, obwohl hier aufgrund des mehrwöchigen Streiks im öffentlichen Dienst

(Frühjahr 2006) die Kindertagesstätten geschlossen waren. Da die Sprachförderkräfte angehalten wurden, alle Förderstunden für das Projekt zu dokumentieren, gehen wir davon aus, dass die protokollierten Stunden den tatsächlich angebotenen entsprechen.

Tabelle 5 Anzahl der protokollierten Sprachförderstunden

	protokollierte Sprachförderstunden				
	<i>M</i> <i>angeboten</i> <i>besucht</i>	<i>SD</i> <i>angeboten</i> <i>besucht</i>	<i>MIN</i> <i>angeboten</i> <i>besucht</i>	<i>MAX</i> <i>angeboten</i> <i>besucht</i>	<i>SOLL</i>
Sprachförderung nach Kaltenbacher und Klages	103.8 88.7	16.8 22.5	85 12	139 133	180
Sprachförderung nach Tracy	106.4 87.8	21.2 25.0	72 19	120 116	120
Sprachförderung nach Penner	112.6 88.4	12.1 23.8	75 4	122 119	120
Sprachförderung insgesamt	107.9 88.4	15.5 23.5			

4 Ergebnisse

Berichtet werden im Folgenden die Ergebnisse der Leistungsvergleiche vor und direkt nach der Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr.

4.1 Prä-Post-Vergleich der Untersuchungsgruppen

Beim Prä-Post-Vergleich zeigen sich signifikante Haupteffekte für den Faktor Zeit sowie für den Faktor Untersuchungsgruppe (vgl. Tab. 6 bis 10): (1) Die Kinder zeigen nach der Förderung bedeutsam höhere Leistungen (in allen Bereichen) als vor der Förderung. (2) Die Leistungen der Untersuchungsgruppen unterscheiden sich bedeutsam: Das Niveau der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf liegt bei allen Leistungen deutlich über dem Niveau der Kinder mit Förderbedarf. Die Leistungen der Gruppen mit Förderbedarf unterscheiden sich dagegen nicht.

Darüber hinaus ergeben sich signifikante Wechselwirkungen bei den drei Aufgaben *Imitation grammatischer Strukturformen*, *Plural-Singular-Bildung* und *Wortschatz*: Die Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf weist einen geringeren Leistungszuwachs im Vergleich zu den Kindern mit Förderbedarf auf (vgl. Abb. 1 und 2). Bei der Wortschatzaufgabe ist dies durch einen Deckeneffekt bedingt: Die Kinder ohne Förderbedarf konnten bereits im Prä-Test nahezu alle Wörter, sodass eine weitere Verbesserung kaum möglich war.

Betrachtet man die Effekte detailliert für die einzelnen Untersuchungsgruppen, so zeigt sich, dass die Leistungszuwächse in allen Bereichen sich nicht nur in der Gesamtgruppe der Kinder zeigen, sondern auch in allen Subgruppen zu finden sind. Die Größe der Leistungszuwächse variiert jedoch. Alle Verbesserungen sind signifi-

kant. Lediglich die Vergleichskinder ohne Förderbedarf verbessern sich bei der *Imitation grammatischer Strukturformen* nicht (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6 Leistungen bei der *Imitation grammatischer Strukturformen* im Prä- und Post-Test und in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit

Imitation grammatischer Strukturformen												
	Fördergruppe			Vergleichsgruppe mit Förderbedarf			Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf			Gesamtgruppe		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Prä	4.0	5.3	207	3.3	3.9	80	15.7	4.7	198	8.6	7.6	485
Post	6.2	5.5	207	5.9	4.9	80	15.0	5.1	198	9.8	6.8	485
Differenz	2.2 ^a			2.7 ^a			-0.7			1.2*		
Quelle der Variation:												
				F			p			η		
Zeitpunkt (Prä-Post)				42.31			<.001			.081		
Gruppe				303.35			<.001			.557		
Zeitpunkt * Gruppe				28.27			<.001			.105		

sign. Prä-Post-Differenz $p < .001$ Haupteffekt Varianzanalyse

^a im post-hoc-Vergleich (Scheffé)

Tabelle 7 Leistungen beim *Verstehen grammatischer Strukturformen* im Prä- und Post-Test und in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit

Verstehen grammatischer Strukturformen												
	Fördergruppe			Vergleichsgruppe mit Förderbedarf			Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf			Gesamtgruppe		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Prä	5.0	3.5	209	5.2	3.0	82	9.4	3.1	199	6.8	3.9	490
Post	6.6	3.2	209	7.7	3.5	82	11.0	3.2	199	8.6	3.8	490
Differenz	1.6 ^a			2.5 ^a			1.6 ^a			1.8*		
Quelle der Variation:												
				F			p			η		
Zeitpunkt (Prä-Post)				129.008			<.001			.209		
Gruppe				137.880			<.001			.362		
Zeitpunkt * Gruppe				2.591			.076			.011		

sign. Prä-Post-Differenz $p < .001$ Haupteffekt Varianzanalyse

^a im post-hoc-Vergleich (Scheffé)

Tabelle 8 Leistungen bei der *Plural-Singular-Bildung* im Prä- und Post-Test und in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit

Plural-Singular-Bildung												
	Fördergruppe			Vergleichsgruppe mit Förderbedarf			Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf			Gesamtgruppe		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Prä	5.7	6.4	208	6.8	6.0	82	17.0	7.6	199	10.5	8.7	489
Post	12.9	8.0	208	11.6	7.7	82	19.9	7.2	199	15.5	8.4	489
Differenz	7.2 ^a			4.8 ^a			2.9 ^a			5.0*		
Quelle der Variation:				F			p			η		
Zeitpunkt (Prä-Post)				158.239			<.001			.246		
Gruppe				134.339.			<.001			.356		
Zeitpunkt * Gruppe				14.769			<.001			.057		

sign. Prä-Post-Differenz $p < .001$ Haupteffekt Varianzanalyse

^a im post-hoc-Vergleich (Scheffé)

Tabelle 9 Leistungen bei der *Wortfindung* im Prä- und Post-Test und in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit

Wortfindung												
	Fördergruppe			Vergleichsgruppe mit Förderbedarf			Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf			Gesamtgruppe		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Prä	4.1	3.6	207	4.4	4.1	80	10.2	4.9	198	6.6	5.2	485
Post	6.7	4.5	207	7.7	4.9	80	13.3	5.7	198	9.5	5.9	485
Differenz	2.6 ^a			3.3 ^a			3.0 ^a			2.9*		
Quelle der Variation:				F			p			η		
Zeitpunkt (Prä-Post)				131.561			<.001			.214		
Gruppe				147.843			<.001			.380		
Zeitpunkt * Gruppe				0.662			.516			.003		

sign. Prä-Post-Differenz $p < .001$ im Haupteffekt Varianzanalyse

^a im post-hoc-Vergleich (Scheffé)

Tabelle 10 Leistungen beim *Wortschatz* im Prä- und Post-Test und in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit

Wortschatz												
	Fördergruppe			Vergleichsgruppe mit Förderbedarf			Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf			Gesamtgruppe		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Prä	14.8	4.3	202	16.0	4.0	79	19.2	1.2	195	16.8	3.9	476
Post	17.5	2.3	202	18.0	2.7	79	19.6	0.9	195	18.4	2.1	476
Differenz	2.7 ^a			2.0 ^a			0.4 ^a			1.6*		
Quelle der Variation:				F			p			η		
Zeitpunkt (Prä-Post)				1887.443			<.001			.284		
Gruppe				87.755			<.001			.271		
Zeitpunkt * Gruppe				44.286			<.001			.158		

sign. Prä-Post-Differenz $p < .001$ im Haupteffekt Varianzanalyse

^a im post-hoc-Vergleich (Scheffé)

Die Leistungsverbesserungen von Kindern mit Förderbedarf sind bei den Kindern mit spezifischer und bei den Kindern ohne spezifische Sprachförderung vergleichbar (überprüft durch post-hoc-Tests nach Scheffé; vgl. Tab. 11).

Tabelle 11 Sprachliche Leistungen im Prä- und Post-Test und in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit

	Gruppenvergleich der Kinder: mit spez. Förderung = FÖ-GR vs. ohne spez. Förderung = VGL-MF				Gruppenvergleich der Kinder: ohne Förderbedarf = VGL-OF vs. mit spez. Förderung = FÖ-GR				Gruppenvergleich der Kinder: mit spez. Förderung = VGL-MF vs. ohne Förderbedarf = VGL-OF			
	Gruppe	mittl. Differenz	N	p	Gruppe	mittl. Differenz	N	p	Gruppe	mittl. Differenz	N	p
IS	FÖ-GR	0.5	207	n. s.	FÖ-GR	-10.3	198	<.001	VGL-MF	-10.8	198	<.001
	VGL-MF		80		VGL-OF		207		VGL-OF		80	
VS	FÖ-GR	-0.7	209	n. s.	FÖ-GR	-4.4	199	<.001	VGL-MF	-3.8	199	<.001
	VGL-MF		82		VGL-OF		209		VGL-OF		82	
PS	FÖ-GR	0.1	208	n. s.	FÖ-GR	-9.1	199	<.001	VGL-MF	-9.2	199	<.001
	VGL-MF		82		VGL-OF		208		VGL-OF		82	
WF	FÖ-GR	-0.7	207	n. s.	FÖ-GR	-6.4	198	<.001	VGL-MF	-5.7	198	<.001
	VGL-MF		80		VGL-OF		207		VGL-OF		80	
WS	FÖ-GR	-0.8	202	n. s.	FÖ-GR	-3.2	195	<.001	VGL-MF	-2.4	195	<.001
	VGL-MF		79		VGL-OF		202		VGL-OF		79	

In den Abbildungen 3 und 4 können Ausgangs- und Endniveau sowie die Zuwächse aller Gruppen in der Zusammenschau betrachtet werden. Dabei zeigt sich, dass sich der Leistungsabstand der beiden Gruppen von Kindern mit Förderbedarf zu den Kindern der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf nur geringfügig verringert hat.

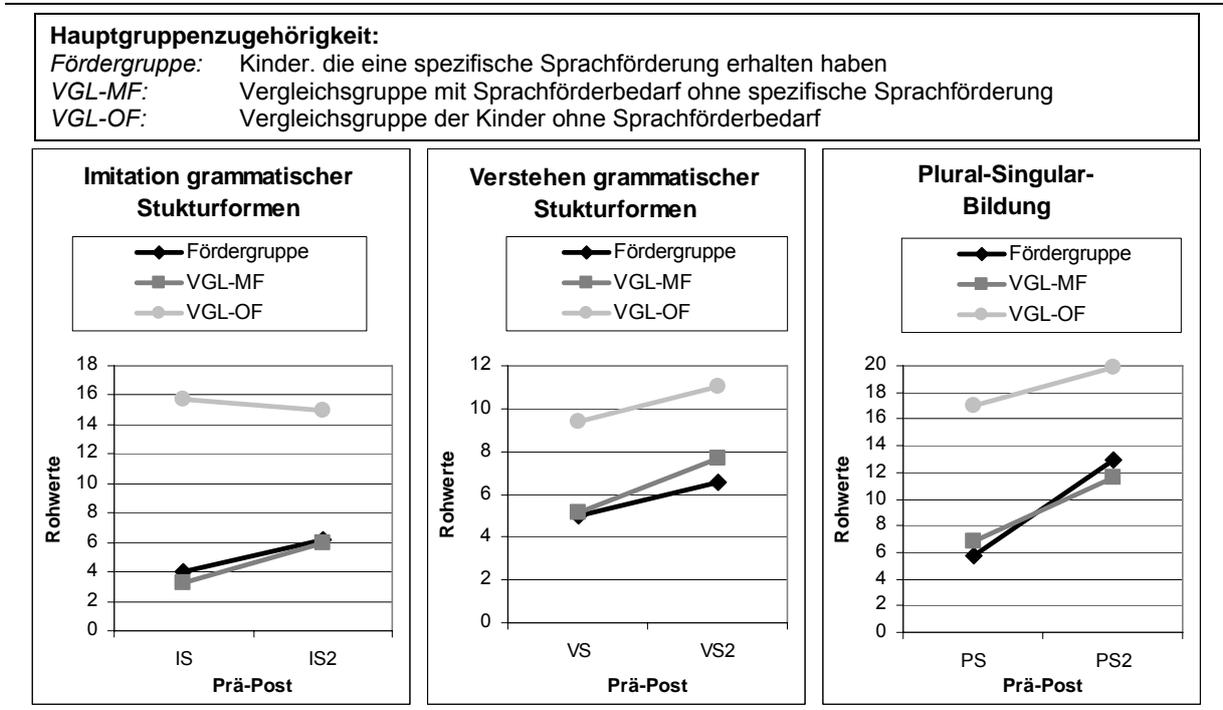


Abbildung 3 Prä-Post-Vergleiche der morphosyntaktischen Leistungen der Kinder in Abhängigkeit von deren Untersuchungsgruppe

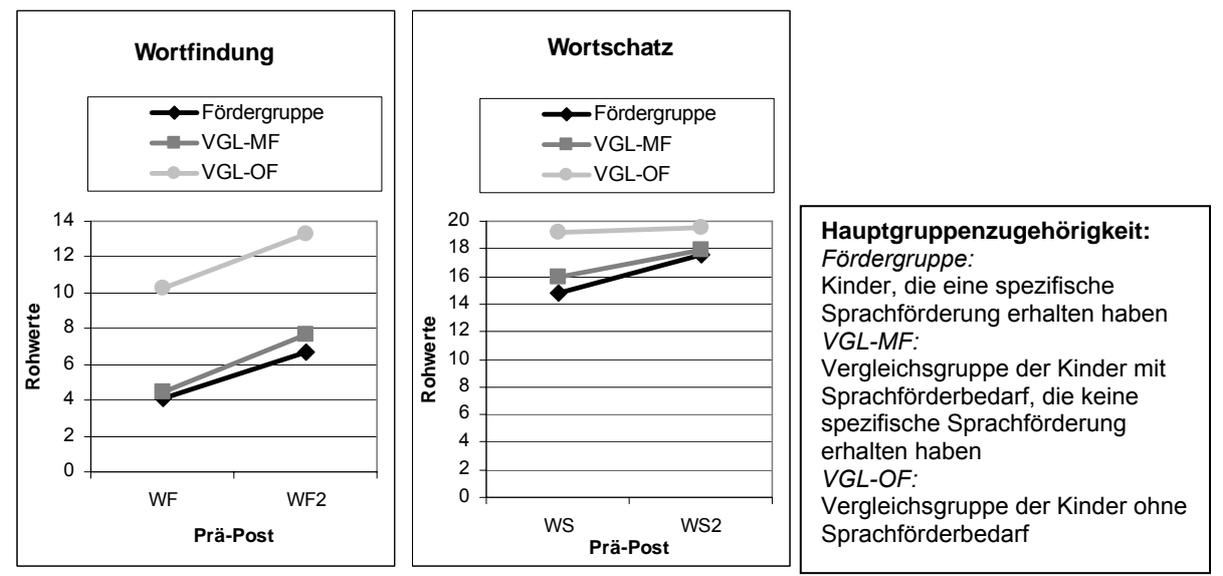


Abbildung 4 Prä-Post-Vergleiche der semantischen Leistungen der Kinder in Abhängigkeit von deren Untersuchungsgruppe

4.2 Vergleich der drei spezifischen Sprachförderungen

Beim Vergleich der drei verschiedenen Sprachförderungen zeigen sich lediglich bei den Aufgaben *Imitation grammatischer Strukturformen (IS)* und *Plural-Singular-Bildung (PS)* differenzielle Unterschiede.

Tabelle 12 Sprachlichen Leistungen im Prä- und Post-Test und in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit

		Sprachförderung nach Kaltenbacher und Klages (SDF) vs. Sprachförderung nach Tracy				Sprachförderung nach Kaltenbacher und Klages (SDF) vs. Sprachförderung nach Penner				Sprachförderung nach Tracy vs. Sprachförderung nach Penner			
		Gruppe	mittl. Differenz	N	p	Gruppe	mittl. Differenz	N	p	Gruppe	mittl. Differenz	N	p
IS	SDF		0.9	56	n. s.	SDF	2.4	56	.01	Tracy	1.5	40	n. s.
	Tracy			40		Penner		111		Penner		111	
VS	SDF		0.4	57	n. s.	SDF	0.7	57	n. s.	Tracy	0.3	41	n. s.
	Tracy			41		Penner		111		Penner		111	
PS	SDF		3.0	57	.04	SDF	3.6	57	<.001	Tracy	0.6	40	n. s.
	Tracy			40		Penner		111		Penner		111	
WF	SDF		1.0	57	n. s.	SDF	1.2	57	n. s.	Tracy	0.2	39	n. s.
	Tracy			39		Penner		111		Penner		111	
WS	SDF		0.2	56	n. s.	SDF	0.7	56	n. s.	Tracy	0.4	41	n. s.
	Tracy			41		Penner		105		Penner		105	

Die nach Kaltenbacher und Klages geförderten Kinder zeigen bei *IS* signifikant bessere Leistungen als die nach Tracy geförderten. Zur Förderung nach Penner besteht kein Unterschied. Bei *PS* verbessern sich die nach Kaltenbacher und Klages geförderten Kinder signifikant mehr als die nach Tracy und Penner geförderten Kinder. Bei den übrigen Aufgaben ergeben sich keine Leistungsdifferenzen in Abhängigkeit von den Programmen (vgl. Tab. 12 sowie Abb. 5 und 6).

Die Leistungsveränderungen variieren auch bei gleichem Programm je nach Einrichtung bzw. Förderkraft. Bei allen Programmen finden sich Gruppen, in denen sich die Kinder in ein oder mehreren Tests verbessert haben, es gibt aber auch Gruppen, in denen keine Verbesserung zu beobachten ist oder sogar Leistungsmininderungen auftreten (letzteres aber überwiegend bei Förderung mit dem Penner-Programm).

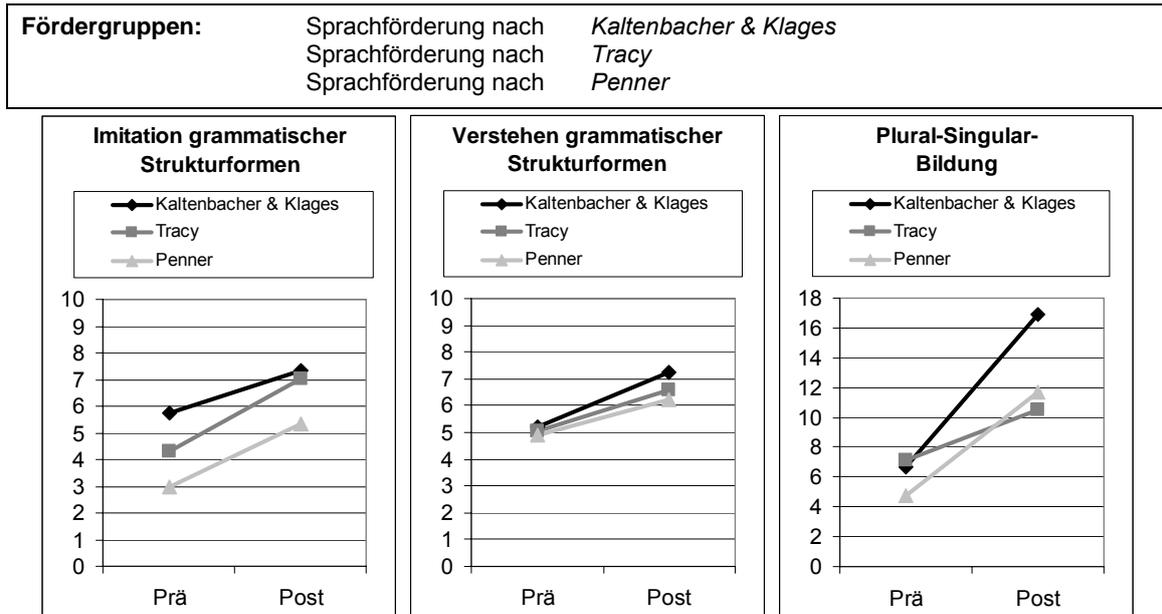


Abbildung 5 Prä-Post-Vergleiche der morphosyntaktischen Leistungen der Kinder in Abhängigkeit von der Sprachförderung

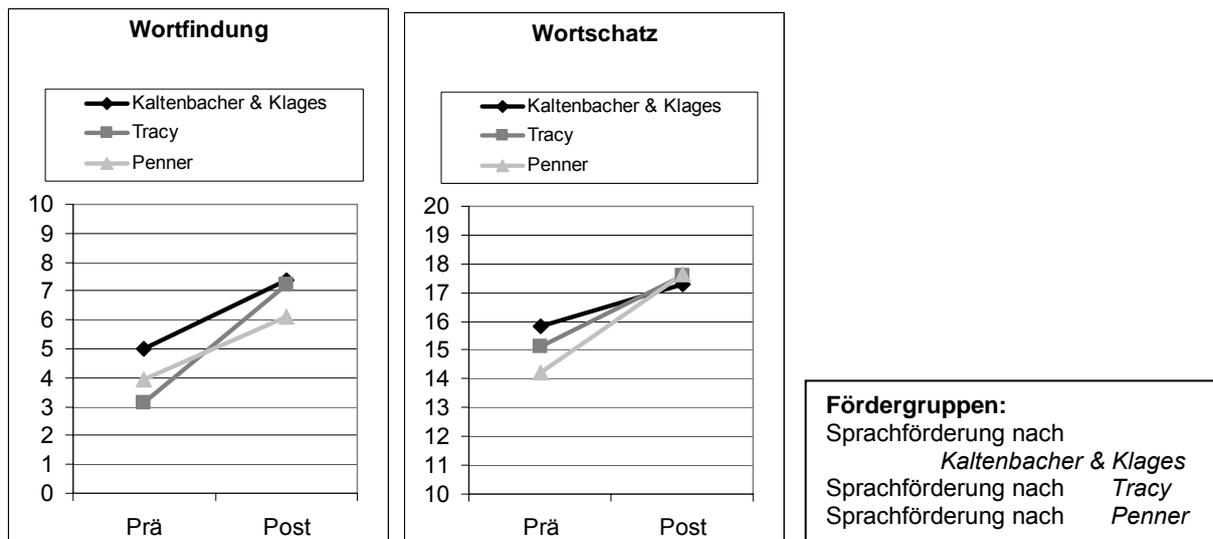


Abbildung 6 Prä-Post-Vergleiche der semantischen Leistungen der Kinder in Abhängigkeit von der Sprachförderung

4.3 Prä-Post-Vergleiche der drei Untersuchungsgruppen bei Einbezug weiterer Einflussfaktoren

Werden das Geschlecht und die Sprache (dreistufig: deutschsprachig, türkisch-mehrsprachig und sonstig-mehrsprachig) als weitere Hauptfaktoren sowie die Intelligenz und der Sozialstatus als Kovariaten in die Analyse einbezogen, bleibt der Haupteffekt Untersuchungsgruppe bestehen; es zeigen sich aber keine Prä-Post-Effekte bei VS, PS und WF (vgl. Tab. 13). Die Leistungsunterschiede zwischen den

Gruppen mit Förderbedarf und der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf bleiben bestehen. Die Leistungen der spezifisch sprachgeförderten Kinder unterscheiden sich nicht von den Vergleichskindern mit Förderbedarf.

Tabelle 13 Vierfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung unter Einschluss der Kovariaten Intelligenz und sozialer Status

Test	Faktor/Kovariate	F	p	η
Imitation grammatischer Strukturformen (IS)	Zeitpunkt (Prä-Post)	7.08	.008	.02
	Gruppe	44.74	< .001	.19
	Geschlecht	.17	.678	< .01
	Sprache	17.54	< .001	.08
	Intelligenz	4.86	.028	.01
	sozialer Status	22.51	< .001	.06
Verstehen grammatischer Strukturformen (VS)	Zeitpunkt (Prä-Post)	0.07	.786	< .01
	Gruppe	16.11	< .001	.08
	Geschlecht	.71	.399	< .01
	Sprache	6.33	.002	.03
	Intelligenz	21.50	< .001	.05
	sozialer Status	13.11	< .001	.03
Plural-Singular-Bildung (PS)	Zeitpunkt (Prä-Post)	2.25	.135	< .01
	Gruppe	23.69	< .001	.11
	Geschlecht	0.15	.702	< .01
	Sprache	2.53	.081	.01
	Intelligenz	5.75	.017	.02
	sozialer Status	6.27	.013	.02
Wortfindung (WF)	Zeitpunkt (Prä-Post)	0.79	.376	< .01
	Gruppe	13.25	< .001	.07
	Geschlecht	1.18	.279	< .01
	Sprache	3.48	.032	.02
	Intelligenz	32.77	< .001	.08
	sozialer Status	11.42	.001	.03
Wortschatz (WS)	Zeitpunkt (Prä-Post)	38.97	< .001	.09
	Gruppe	16.07	< .001	.08
	Geschlecht	.81	.369	< .01
	Sprache	31.23	< .001	.14
	Intelligenz	14.13	< .001	.04
	sozialer Status	2.53	.113	< .01

Das Geschlecht der Kinder hat bei der Gesamtgruppe keinen differenziellen Effekt auf die Leistungen. Die Intelligenz der Kinder, ihr sprachlicher Hintergrund und der Sozialstatus der Familie wirken sich dagegen bedeutsam auf die verschiedenen Sprachleistungen in der Gesamtgruppe aus. Lediglich bei den Leistungen im *Wortschatz* ist kein Effekt des Sozialstatus zu beobachten, und bei den Leistungen bei *PS* wirkt sich der sprachliche Hintergrund der Kinder nicht aus.

Da sich diese Faktoren und Kovariaten in unterschiedlicher Weise in den Untersuchungsgruppen verteilen, erfolgt eine genauere Beschreibung der differenziellen Effekte dieser Faktoren bei den einzelnen Aufgaben im Rahmen der folgenden Beschreibung der Wechselwirkungseffekte.

4.4 Bedeutsame Interaktionen zwischen den Faktoren Gruppe, Zeitpunkt und Sprache bei Einbezug der Intelligenz und dem sozialen Status

Im Folgenden werden die bedeutsamen Wechselwirkungen zwischen den Faktoren Gruppe, Zeitpunkt, Sprache bei Einbezug der Kovariaten Intelligenz und sozialer Status beschrieben. Diese Wechselwirkungen werden pro Aufgabe dargestellt, wobei die Analysen jeweils (a) unter Einbeziehung aller Kinder und (b) unter ausschließlicher Betrachtung der Kinder mit Förderbedarf erfolgen.

4.4.1 Imitation grammatischer Strukturformen (IS)

Die Interaktion zwischen den Faktoren sozialer Status und Zeitpunkt für die Leistung bei IS ist nur beim Vergleich aller drei Untersuchungsgruppen signifikant ($F(1) = 3.94$; $p < 0.05$; $\eta^2 = .01$).

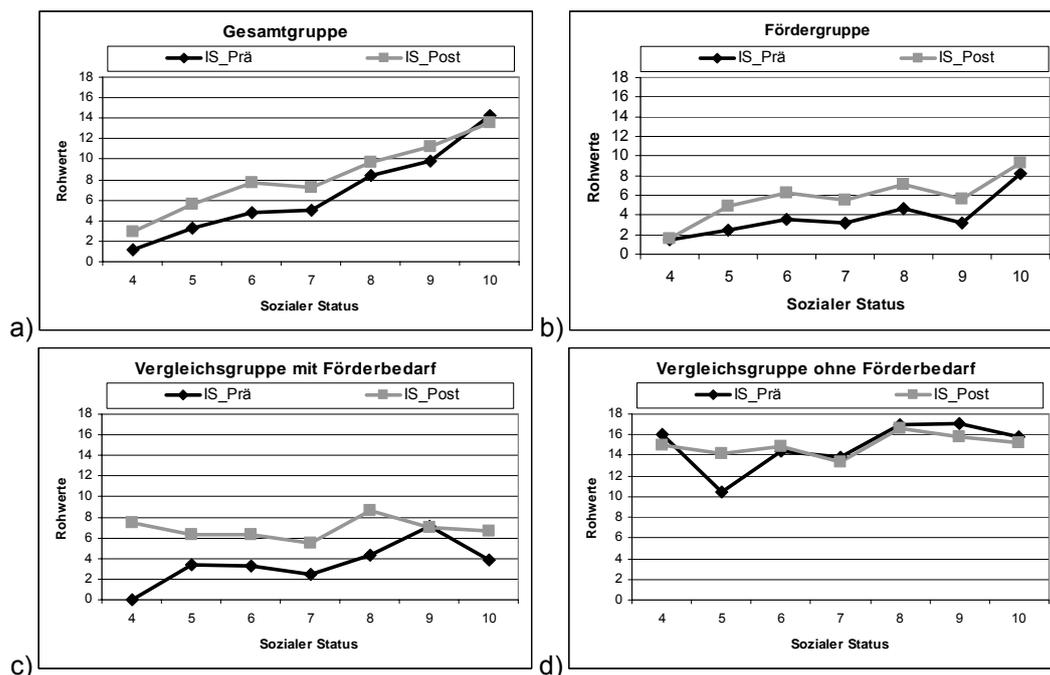


Abbildung 7 Leistungen bei IS in Abhängigkeit vom sozialen Status

Je höher der soziale Status desto geringer ist die Leistungsverbesserung der Kinder zwischen Prä- und Post-Test-Zeitpunkt (vgl. Abb. 7a). Die Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status sind hierbei überwiegend Kinder aus der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf. In den einzelnen Untersuchungsgruppen gibt es keinen Effekt des sozialen Status auf die Leistungsverbesserung der Kinder über die Zeit (vgl. Abb. 7b-d).

Für die beiden Gruppen mit Förderbedarf ergibt sich eine signifikante Interaktion zwischen den Faktoren Gruppe, Zeitpunkt und sprachlicher Hintergrund ($F(2) = 3.67$; $p < 0.03$; $\eta^2 = .03$). Wie in Abbildung 8 zu sehen, verbessern sich die Leistungen der deutschsprachigen Kinder aus der Vergleichsgruppe bei *IS* mehr als bei den Kindern aus der Fördergruppe (vgl. Abb. 8a). Bei den türkisch- und sonstig-mehrsprachigen Kindern sind die Verbesserungen beider Gruppen vergleichbar (vgl. Abb. 8b und 8c). Von den Kindern aus den Fördergruppen haben die türkischsprachigen Kinder sowohl vor als auch nach der Förderung das schlechteste Leistungsniveau.

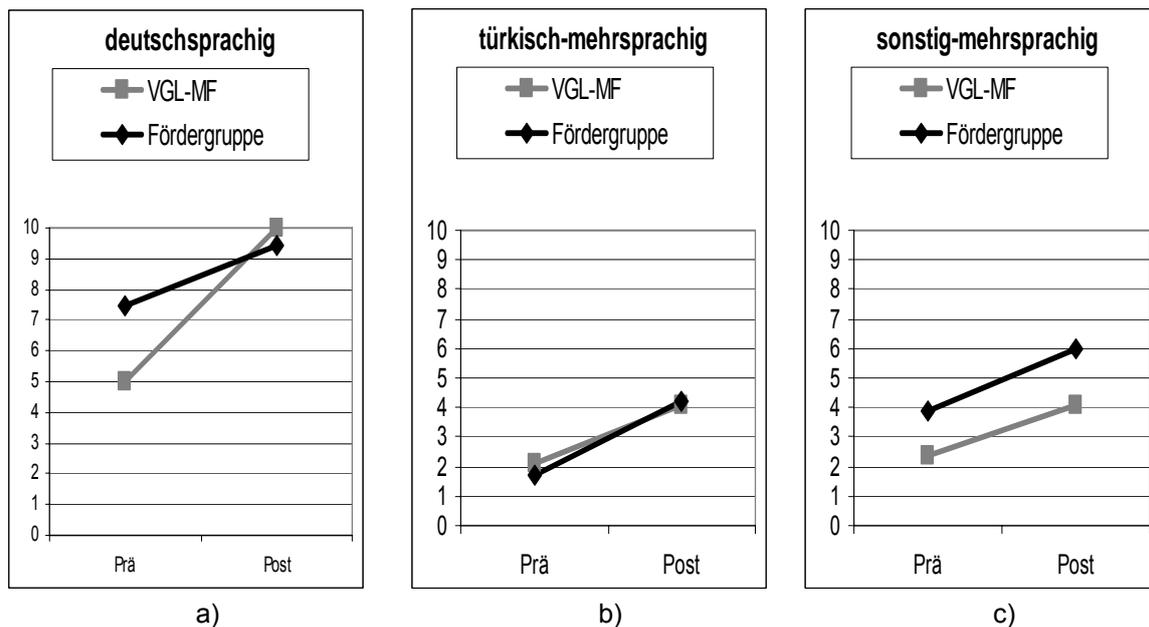


Abbildung 8 Entwicklung der Leistungen der Kinder mit Sprachförderbedarf bei *IS* in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund und der Gruppenzugehörigkeit (Fördergruppe vs. Vergleichsgruppe).

4.4.2 Verstehen grammatischer Strukturformen (VS)

Für die Leistungen bei *VS* ergeben sich keine signifikanten Interaktionen zwischen den Faktoren Geschlecht und Sprache und Einbezug der Kovariaten Intelligenz und sozialer Status.

4.4.3 Plural-Singular-Bildung (PS)

Zwischen den Faktoren Zeit und Gruppe gibt es eine signifikante Interaktion ($F(2) = 8.94$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$): Hierbei sind nicht nur die Leistungen der Kinder ohne Förderbedarf höher als die Leistungen der Kinder mit Förderbedarf, sondern auch die Leistungsverbesserung der geförderten Kinder ist größer als die der nicht spezifisch geförderten Kinder mit Förderbedarf (vgl. Abb. 9a). Dies zeigt sich in einer gesonderten Analyse dieser beiden Gruppen ($F(1) = 9.34$; $p = .002$; $\eta^2 = .04$).

Des Weiteren verbessern sich die Jungen über alle Gruppen hinweg bei *PS* mehr als die Mädchen ($F(1) = 4.24$; $p = .04$; $\eta^2 = .01$).

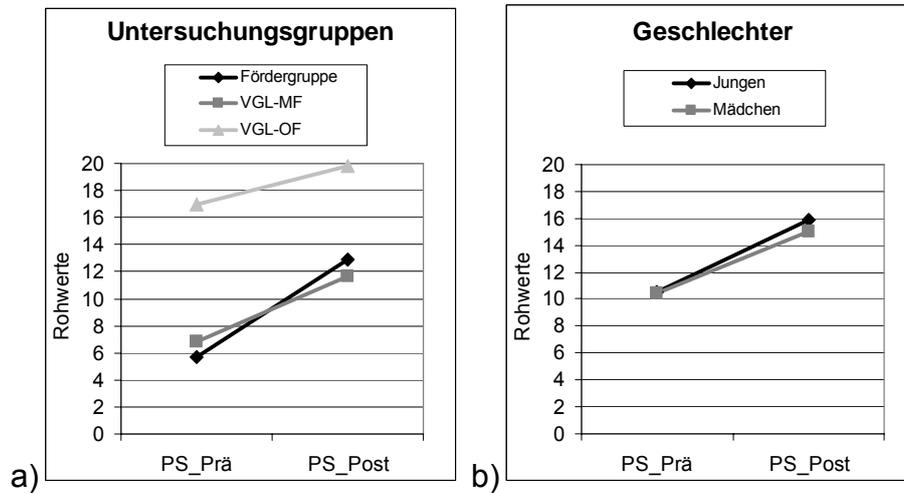


Abbildung 9 a) Leistungen der Gruppen in *PS*; b) Leistung der Jungen und Mädchen in *PS*

Für die beiden Gruppen von Kindern mit Förderbedarf ist auch die Interaktion zwischen den Faktoren Gruppe und Sprache bedeutsam ($F(2) = 3.78$; $p = .02$; $\eta^2 = .03$): Die Leistungen bei *PS* verbessern sich bei den Kindern der Fördergruppe unabhängig vom sprachlichen Hintergrund in ähnlicher Weise. In der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf verbessern sich die Leistungen der türkisch-mehrsprachigen Kinder weniger deutlich als die der sonstig-mehrsprachigen Kinder (vgl. Abb. 10).

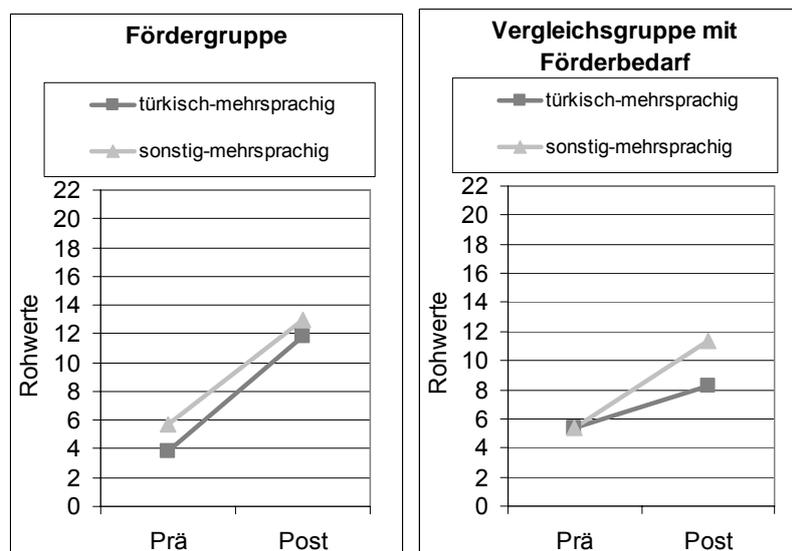


Abbildung 10 Leistungen der Kinder mit Förderbedarf in *PS* in Abhängigkeit von Gruppe und Sprache

4.4.4 Wortfindung (WF)

Für die Leistungen bei *WF* ergeben sich keine signifikanten Interaktionen zwischen den Faktoren Geschlecht, Sprache und Einbezug der Kovariaten Intelligenz und sozialer Status.

4.4.5 Wortschatz

Bei den Wortschatz-Leistungen ergeben sich signifikante Interaktionen zwischen dem Faktor Zeitpunkt und den Faktoren Gruppe ($F(2) = 4.25; p = .02; \eta^2 = .02$) Intelligenz ($F(1) = 10.15; p = .002; \eta^2 = .03$), sozialer Status ($F(1) = 5.85; p = .02; \eta^2 = .02$) und sprachlicher Hintergrund ($F(1) = 14.56; p < .001; \eta^2 = .07$).

Die Interaktion zwischen den Faktoren Gruppe und Zeitpunkt ist bedingt durch die sehr guten Leistungen der Gruppe ohne Förderbedarf beim Wortschatz, die sich aufgrund eines Deckeneffekts nicht mehr verbessern können. Die beiden Gruppen mit Förderbedarf konnten ihre Leistungen demgegenüber über die Zeit verbessern (vgl. Abb. 4).

Kinder aus dem Drittel mit geringerem Intelligenzniveau ($CPM \leq 13$) erreichen größere Leistungsverbesserungen als Kinder aus den anderen beiden Dritteln (vgl. Abb. 11a). Dieser Effekt bleibt bestehen, wenn nur die Kinder mit Förderbedarf betrachtet werden (vgl. Abb. 11b). Jedoch ist auch hier ein Deckeneffekt erkennbar, da sich die Wortschatz-Leistungen bei den Kindern aus dem obersten Drittel ($CPM \geq 18$) kaum noch verbessern können.

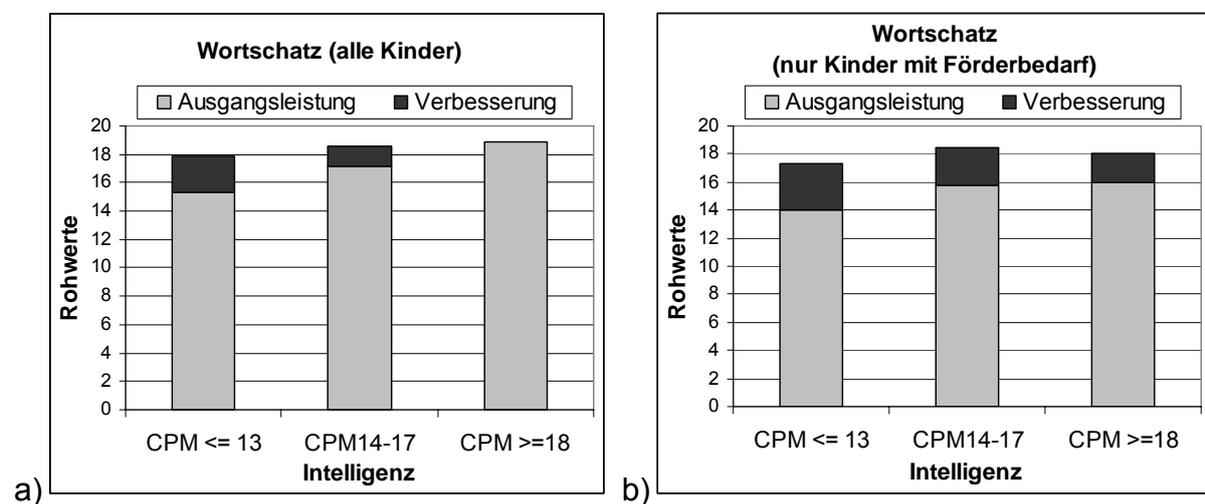


Abbildung 11 Wortschatz-Leistungen in Abhängigkeit von der Intelligenz

Die signifikante Interaktion zwischen Zeitpunkt und sozialem Status ist in Abbildung 12 dargestellt. Je höher der soziale Status, desto geringer ist der Leistungszuwachs zwischen Prä- und Post-Test (vgl. Abb. 12). Dies zeigt sich auch, wenn man ausschließlich die Kinder mit Förderbedarf betrachtet ($F(1) = 4.43; p = .04; \eta^2 = .02$). Auch hier liegt in der Gesamtgruppe wieder ein Deckeneffekt vor: Die Kinder mit ho-

hem sozialem Status können ihre Wortschatzleistung nicht mehr verbessern, da sie schon beim Prä-Test nahezu alle Wörter kannten.

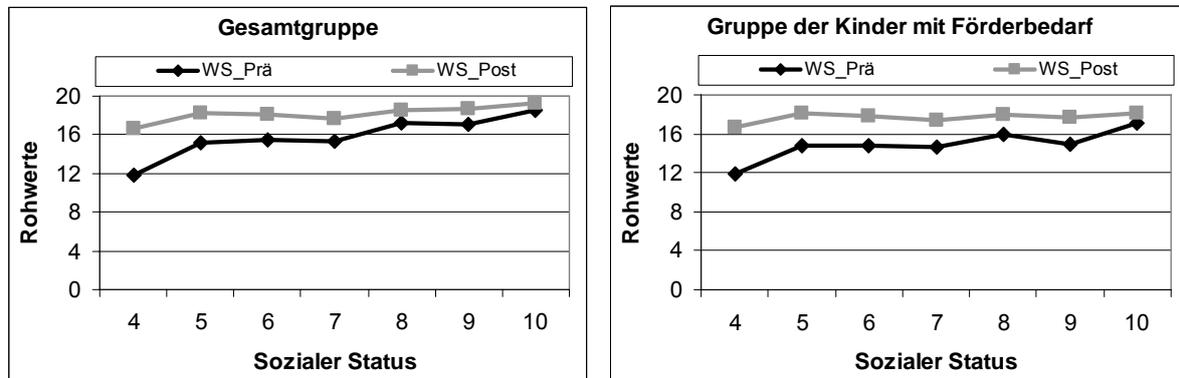


Abbildung 12 Wortschatz-Leistungen in Abhängigkeit vom sozialen Status

Der Interaktionseffekt zwischen den Faktoren sprachlicher Hintergrund und Zeitpunkt ist in Abbildung 13 veranschaulicht. Die deutschsprachigen Kinder verbessern sich in ihren Leistungen im Wortschatz weniger als die türkisch- und sonstig-mehrsprachigen Kinder (vgl. Abb. 13). Vergleicht man die Leistungszuwächse der beiden mehrsprachigen Gruppen, so ergibt sich auch hier eine signifikante Interaktion ($F(2) = 13.78$; $p < .001$; $\eta^2 = .1$). Die Leistungsverbesserung der türkischen Kinder ist höher als die der sonstig-mehrsprachigen Kinder.

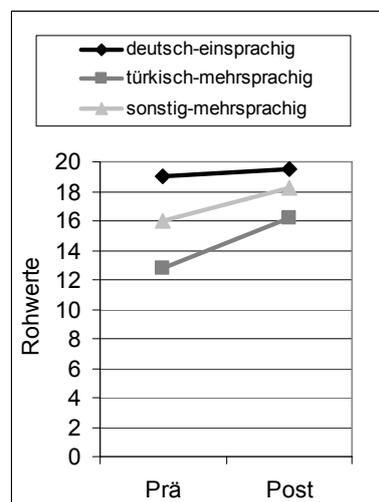


Abbildung 13 Wortschatz-Leistungen in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund

Darüber hinaus ist die Interaktion zwischen den Faktoren Zeitpunkt, sprachlicher Hintergrund und Gruppe signifikant ($F(4) = 3.76$; $p = .005$; $\eta^2 = .04$). Die Leistungsverbesserung der türkisch-mehrsprachigen Kinder ist in allen Gruppen am größten. Dennoch bleiben die Leistungen der türkisch-mehrsprachigen Kinder mit

Förderbedarf beim Post-Test deutlich geringer als die der übrigen Kinder (vgl. Abb. 14).

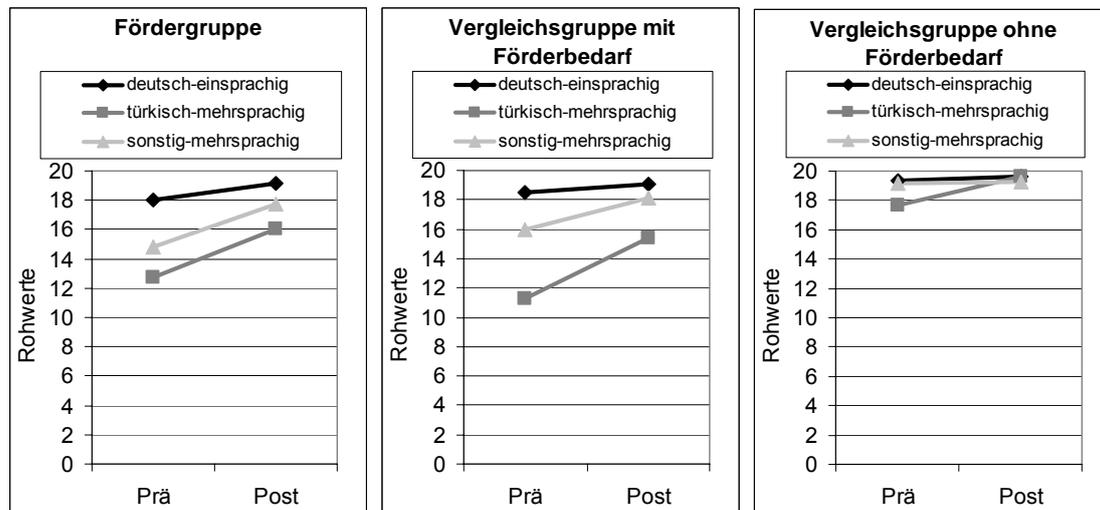


Abbildung 14 Wortschatz-Leistungen in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund und der Gruppe

4.5 Weitere Einzelergebnisse

4.5.1 Auswirkungen des sprachlichen Hintergrunds auf die Leistungen von Kindern mit Förderbedarf

Die Ausgangsleistungen der Kinder mit Förderbedarf in den unterschiedlichen Sprachbereichen unterscheiden sich je nach sprachlichem Hintergrund. Die Prä-Test-Leistungen der türkisch-mehrsprachigen Kinder sind hierbei in allen Aufgaben die schlechtesten (vgl. Abb. 15 und 16). Die relativ besten Ausgangsleistungen zeigen die deutschsprachigen Kinder mit Förderbedarf. Jeweils dazwischen liegen die Sprachleistungen der sonstig-mehrsprachigen Kinder.

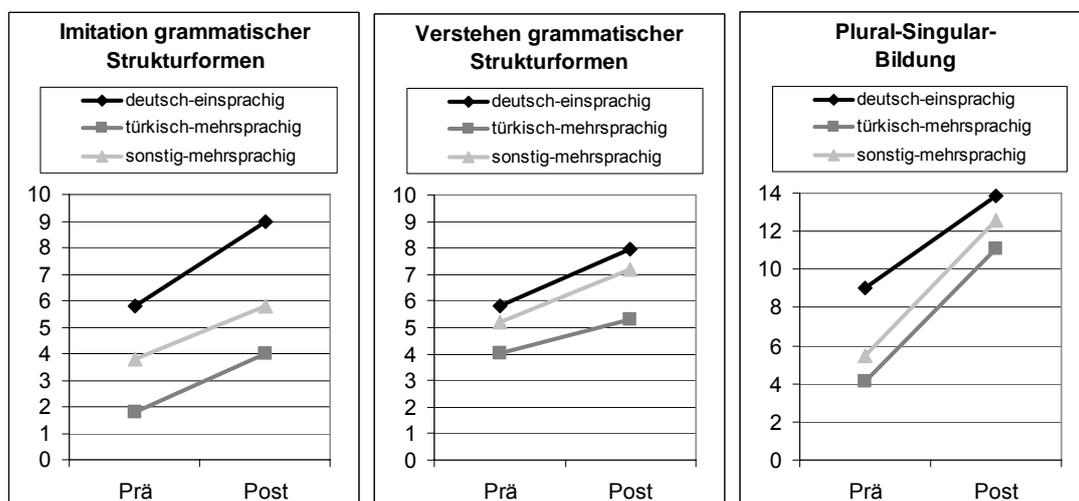


Abbildung 15 Morphosyntaktische Leistungen der Kinder in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund

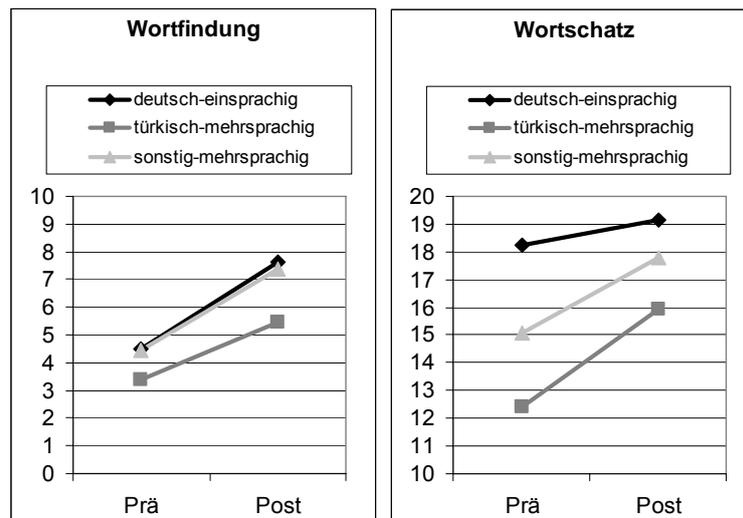


Abbildung 16 Semantisch-lexikalische Leistungen der Kinder in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund

Alle Kinder verbessern sich nach der Sprachförderung bei allen sprachlichen Leistungen. Die Leistungsunterschiede vor der Sprachförderung bleiben jedoch in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund der Kinder auch nach der Förderung bestehen.

4.5.2 Auswirkungen des Vorhandenseins einer spezifischen Förderung in der KITA auf die Kinder der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf

Für die folgende Betrachtung werden die Kinder der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf in zwei Subgruppen unterteilt. Die erste Subgruppe bilden 35 Kinder mit Sprachförderbedarf, die an keiner spezifischen Sprachförderung teilgenommen haben, jedoch eine Kindertagesstätte besuchen, in der spezifische Sprachförderung angeboten wird. Die zweite Gruppe setzt sich aus 47 Kindern mit Sprachförderbedarf zusammen, die eine Kindertagesstätte besuchen, in der es keine spezifische Sprachförderung gibt.

Zwischen den beiden Gruppen ergeben sich keine statistisch signifikanten Leistungsunterschiede. Außer bei *IS* liegen die Ausgangs- und Endleistungen der Vergleichskinder aus den Kindertagesstätten mit spezifischer Förderung fast durchgängig über den Leistungen der Vergleichskinder aus den Kindertagesstätten ohne spezifische Fördergruppen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Kinder mit dem größten Förderbedarf in Kindertagesstätten mit spezifischer Förderung auch in die Fördergruppen aufgenommen wurden.

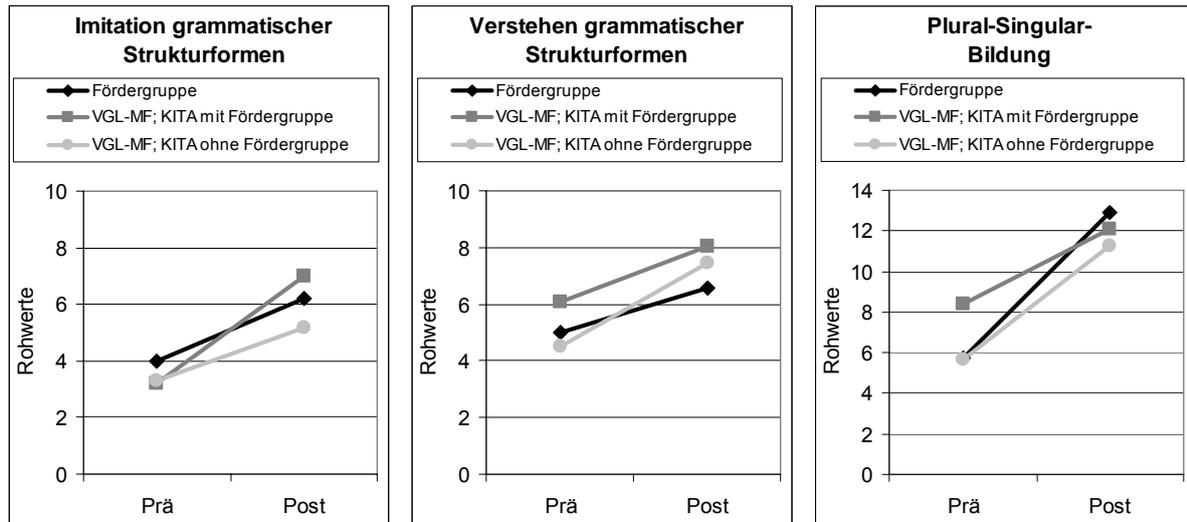


Abbildung 17 Morphosyntaktische Leistungen der Kinder mit Sprachförderbedarf in Abhängigkeit von Förderung und Kindertagesstätte

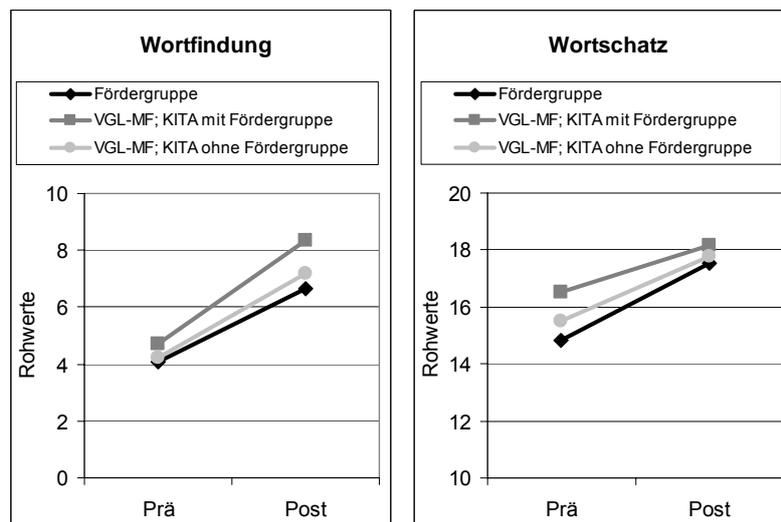


Abbildung 18 Semantisch-lexikalische Leistungen der Kinder mit Sprachförderbedarf in Abhängigkeit von Förderung und Kindertagesstätte

Eine eindeutige Tendenz, dass die Vergleichskinder aus den Kindertagesstätten mit spezifischer Sprachförderung ihre Leistungen mehr verbessert haben als die Vergleichskinder aus den anderen Kindertagesstätten, ist nicht erkennbar.

5 Zusammenfassende Wertung zur Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen

Ziel des ersten Moduls der Evaluationsstudie (Prä-Post-Vergleich) war die Überprüfung der Wirksamkeit gezielter Sprachfördermaßnahmen im letzten Kindergartenjahr. Ergeben sich Leistungsverbesserungen nach der Förderung und sind diese auch auf

die eingesetzten Fördermaßnahmen zurückzuführen? Bei dieser Studie konnten darüber hinaus die Wirkungen verschiedener Sprachfördermaßnahmen verglichen werden.

Die Ergebnisse des Prä-Post-Vergleichs zeigen: (1) Die Sprachförderung erbrachte keine substanzielle Annäherung zwischen den Leistungsniveaus der Kinder mit und ohne Förderbedarf. (2) Es ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den eingesetzten Sprachfördermaßnahmen. Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde, dass sich sprachliche Leistungen prinzipiell durch Programme positiv beeinflussen lassen (Schmitt-Denter, 2002) sind diese Ergebnisse überraschend.

Da im Rahmen des Projektes über die Leistungsdaten der Kinder hinaus viele weitere Informationen erhoben wurden, war es möglich, auch mögliche Einflüsse von Rahmenbedingungen detaillierter zu betrachten. Um Einflüsse der Förderdauer zu überprüfen, wurden Extremgruppenvergleiche zwischen Kindern mit weniger als 70 besuchten Förderstunden (knapp 12% der Kinder) und Kindern mit mehr als 100 besuchten Förderstunden (40% der Kinder) durchgeführt. Diese erbrachten jedoch keine signifikanten Ergebnisse. Bei einer Betrachtung auf der Ebene einzelner Fördereinrichtungen konnten keine Kindertagesstätten mit herausragenden Ergebnissen identifiziert werden.

Abgesehen von der Fördermaßnahme selbst sind Moderatorvariablen maßgeblich an der Wirkung von Interventionen beteiligt, sodass „die Bedingungen des Förderprogramms die Effekte stärker beeinflussen können als die eigentlichen Curricula“ (Schmitt-Denter, 2002, S 751). Dazu können Merkmale der geförderten Person gehören, aber auch eine Vielzahl der an der Fördersituation beteiligten Faktoren wie z. B. der Zeitpunkt der Förderung, der Effekte abschwächen oder verstärken kann, oder die Kompetenz der Förderkraft.

Um mögliche „Sleeper-Effekte“ der Förderung zu überprüfen, ist es daher trotz des aktuellen Befundes erforderlich, die weitere Entwicklung der Kinder im schulischen Bereich zu verfolgen (Projekt-Modul II). Möglicherweise zeigt sich eine unterschiedliche Entwicklung der förderbedürftigen Kinder, je nachdem, ob eine spezifische oder unspezifische Förderung erfolgte: Es wäre denkbar, dass die Kinder mit spezifischer Förderung besser an die Inhalte der Lehr-Lern-Prozesse anknüpfen können, da sie in Teilbereichen eine spezielle Förderung erfahren haben und so u. a. ihr metasprachliches Wissen stärker gefördert wurde. Prozesse des Schriftspracherwerbs könnten hierbei möglicherweise ebenfalls unterstützend wirken.

Zu Sprachlernprozessen bei Mehrsprachigkeit schreibt Lemish (2007), dass es ‚stille Perioden‘ zu geben scheint, in denen die Kinder zunächst nur aufnehmen: „A child absorbs linguistic inputs without necessarily using it or demonstrating this knowledge“ (S. 159). Ist der Erstspracherwerb bereits erfolgt, kann er als ‚Vehikel‘ für den Aufbau von Strukturen anderer Sprachen dienen.

Obwohl und gerade weil die statistischen Analysen aus Modul I keine differenziellen Effekte spezifischer Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr nachweisen konnten, sollen nachfolgend einzelne, an der Sprachfördersituation im Rahmen des

Programms „Sag’ mal was“ beteiligte Faktoren betrachtet werden, die das Ausbleiben eines substanziellen Fördereffektes bedingen könnten.

Insgesamt betrachtet, scheint auch für diese Studie zu gelten, was Schmidt-Denter (2002) zum Forschungsstand bezüglich der Evaluation vorschulischer Förderung zusammenfassend als „besonnenen Förderoptimismus“ bezeichnet (2002, S. 754): Danach können punktuelle Interventionen auf einer breiten Basis nicht viel bewirken und ungünstige Entwicklungsbedingungen eines Kindes nicht umfassend kompensieren, vielmehr sind gerade für vielschichtige Kompetenzbereiche wie die Sprache u. E. von Beginn der Kindergartenzeit an hohe Anforderungen an die fachlichen Kompetenzen im kindgerechten Umgang mit sprachlichen Prozessen seitens der Erzieherinnen und Erzieher erforderlich.

6 Reflexion und Empfehlungen

Zu den Faktoren, die die Effekte der Sprachförderung beeinflussen können, zählen kindbezogene Aspekte wie beispielsweise Entwicklungsalter und Förderbedarf, Merkmale der Sprachfördermaßnahmen und der Sprachförderkräfte sowie institutionsbezogene Gesichtspunkte.

Sprachförderung in Abhängigkeit von Entwicklungsalter und Förderbedarf der Kinder. Die Passung zwischen theoretischer (und dementsprechender didaktischer) Ausrichtung der Sprachförderprogramme und der entsprechenden Fördergruppe scheint nicht immer adäquat. Wenn man davon ausgeht, dass Spracherwerbsprozesse bei den Fünf- bis Sechsjährigen anders verlaufen als bei Zwei- bis Dreijährigen, dann sollte dies in altersdifferenzierenden Programmen oder Aufgabenstellungen zum Ausdruck kommen. Die Programme differenzieren aber in aller Regel nicht in Abhängigkeit vom Alter der Kinder.

Die Förderung im letzten Kindergartenjahr ist möglicherweise nicht optimal bzw. zu spät. Lernzuwächse bei jüngeren Kindern sind größer als bei älteren. Die Konsequenz aus diesem Ergebnis wäre, das Einstiegsalter der Kinder für die Förderung herabzusetzen. Die Entscheidung der Landesstiftung, auch jüngere Kinder (Vier- bis Fünfjährige) zu fördern, ist dementsprechend ein Schritt in die richtige Richtung. Falls Kinder eine Förderung benötigen, muss diese früh ansetzen, idealerweise bereits zu Beginn des Kindergarten-Besuchs im Alter von drei Jahren.

Durch eine zusätzliche Verlängerung der Dauer der Förderung könnten darüber hinaus unzureichende Anregungen eines eher bildungsfernen Milieus möglicherweise besser kompensiert werden. Der häufig beschriebene Effekt des geringeren sozioökonomischen Hintergrunds auf die Bildungschancen der Kinder könnte so abgemildert werden. Aus Studien zur Wirkung kompensatorischer Erziehung ist bekannt, dass Kinder aus benachteiligten Verhältnissen die gewonnenen Kompetenzen am schnellsten wieder verlieren, wenn die Förderung beendet ist (Bronfenbrenner, 1974). Daher wäre es wünschenswert, wenn gerade beim Übergang vom Kindergar-

ten zur Grundschule in der Ferienzeit entsprechende Angebote zur Festigung von Fertigkeiten und zum weiteren Aufbau von Kompetenzen im sprachlichen Bereich erfolgen könnten, wie dies in bereits laufenden Projekten während der Schulzeit (vgl. Stanat et al., 2005) versucht wird.

Da sich in den Fördergruppen sowohl Kinder mit Förderbedarf als auch Kinder mit spezifischem Therapiebedarf finden, wie aus den Elternfragebogen zu entnehmen ist, wurde damit auch die Vorgabe der Landesstiftung (s. Glossar zur Ausschreibung 2004/2005) nicht eingehalten, Kinder mit Therapiebedarf nicht in die Förderung aufzunehmen. Das sich ergebende Problem für die Kindertagesstätten besteht allerdings darin, wie solche Kinder im Vorfeld zu identifizieren sind.⁴

Merkmale der Sprachförderung. Ein grundsätzliches Problem bei der Implementierung von Sprachfördermaßnahmen stellt die geringe Anzahl vorhandener Sprachförderprogramme dar. In Ermangelung entsprechender Alternativen haben die Einrichtungen z. T. auch nicht altersgerechte Programme eingesetzt, die darüber hinaus auch nicht mit den Vorgaben der Landesstiftung übereinstimmen.

Nur wenige Sprachförderprogramme geben Anregungen für ein differenziertes und individualisiertes Fördern. In der Regel werden allen Sprachförderkindern die gleichen Aufgaben gestellt, unabhängig vom jeweiligen Spracherwerbsstand und der Ausprägung ihrer Sprechfreude und -bereitschaft. Dies hat zur Folge, dass einzelne Kinder in dieser Fördersituation nur sehr geringe Fortschritte machen.

Überlegungen sind erforderlich, wie die Förderung individualisiert und methodisch differenziert gestaltet werden kann. So sollten unbedingt vermehrt Sprechanlässe innerhalb der Förderung geschaffen werden, damit Kinder reichhaltige Kommunikationserfahrungen sammeln können und ihnen so auch der instrumentelle Wert von Sprache verdeutlicht wird.

Beim Einsatz der Sprachförderprogramme wird häufig deutlich, dass Sprachverstehen und Sprachproduktion teilweise in unnatürlichen Situationen ohne konkrete und alltägliche Sprachanlässe und -notwendigkeiten stattfinden. Bei der vorgegebenen Gruppengröße (sechs bis zehn Kinder) haben die Kinder im Rahmen der Förderstunde nur relativ wenig Chancen, zu Wort zu kommen. Wie erste Videoanalysen zeigen (s. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung durch die PH Weingarten), ist der Sprechanteil der Erzieherinnen meist deutlich größer als der aller Kinder zusammen. Während der Sprachförderung sitzen die Kinder in der Regel im Kreis um die Sprachförderperson herum, die die gesamte Situation lenkt und dominiert. Die Kinder beantworten Fragen, produzieren Sprache rezeptiv nach Vorgabe und Erlaubnis der Erzieherin. Für eigene, selbstgesteuerte und kreative Sprachproduktionen ist oft nur wenig Platz. An klassischen Schulunterricht erinnernde Lernsituationen führen dazu, dass sich die Kinder langweilen und ihnen die Sprechfreude und

⁴ Zwar hat die Landesstiftung ausgeschlossen, Kinder mit Therapiebedarf in diese Förderung einzubeziehen, aber selbst Expertinnen und Experten können nur mit hohem zeitlichen Aufwand solche Differenzialdiagnosen reliabel und valide stellen, zumal einfach für Erzieherinnen handhabbare diagnostische Verfahren nicht zur Verfügung stehen. Zur Einholung einer Expertise standen keine Ressourcen zur Verfügung.

Motivation verloren geht. Dies impliziert nicht, dass auf interne und externe Strukturierungen und Systematik verzichtet werden kann, denn geringe Systematik im Vorgehen birgt die Gefahr, dass Neues nicht wirklich gelernt wird, der Lernerfolg nicht gesichert und Geübtes schnell wieder vergessen wird.

Kompetenzanforderungen an Sprachförderkräfte unter pädagogischen, didaktischen und methodischen Aspekten. Die Kompetenzen der Sprachförderkräfte sind sehr unterschiedlich. Führen Erzieherinnen und Erzieher die Sprachförderung durch, so bemühen sie sich oft, in Unkenntnis der den Programmen zugrunde liegenden Annahmen und Theorien, den Kindern die Programminhalte möglichst vorgebengetreu zu vermitteln, sie blenden dabei ihre pädagogischen Kompetenzen aus. Werden externe Sprachförderkräfte eingesetzt, so fehlen ihnen oft die erforderlichen pädagogischen Kompetenzen (dies entspricht nicht den Vorgaben der Landesstiftung, nur „qualifiziertes“ Personal als Sprachförderkraft einzusetzen). So wird dann mit überholten methodisch-didaktischen Konzepten gefördert, wie dies von Personen glaubhaft berichtet wurde, die in Mannheim für die Qualifizierung der Erzieherinnen zuständig sind. Dadurch gibt es zu wenig Sprechanlässe in den Fördereinheiten. Im Wesentlichen fände „Frontalunterricht“ mit großen Sprechanteilen der Förderkräfte statt, die Kinder würden dann der Reihe nach aufgerufen. Sprache würde so insgesamt zu wenig als instrumentelles Werkzeug von den Kindern erkannt, und die Kommunikation stünde nicht im Vordergrund. Wünschenswert wäre demgegenüber, dass Sprachförderung pragmatisch, alltagsrelevant und an entsprechenden sprachlichen Kontexten orientiert ist. Der Spaß an Sprache und Sprechen sollte gleichzeitig gefördert werden. In den Heidelberger Einrichtungen wird die Sprachförderung von nicht-muttersprachlich deutschen Sprachförderkräften durchgeführt, die nicht immer gute Sprachvorbilder sind und denen insbesondere relevante sprachliche Charakteristika des Deutschen in kommunikativen Kontexten fehlen („Sprachgefühl“).

Im Vorfeld der Förderung muss daher sichergestellt werden, dass Förderkräfte

- a) über ausreichende pädagogische Qualifikationen verfügen (die Förderkräfte, die in Heidelberg und Mannheim eingesetzt werden, haben sehr unterschiedliche berufliche Hintergründe),
- b) ausreichende Kompetenzen über den Gegenstandsbereich Sprache und ihre Förderung haben (genügen die Fortbildungsmaßnahmen zu den einzelnen Programmen, um damit gleichzeitig flexibel und kompetent umgehen zu können?),
- c) genügende Sprach- und Sprechvorbilder (Modelle) sind (dies scheint teilweise bei den ausländischen Förderkräften nicht gewährleistet zu sein) und
- d) pädagogische Methoden (Individualisierung anstelle von Frontalunterricht) adäquat berücksichtigen.

Bei Berücksichtigung aller bisherigen Erkenntnisse erscheint es der wissenschaftlichen Begleitung dringend geboten, dass die Landesstiftung in politischen Kontexten darauf hinwirkt, die Fachkräfte im Elementarbereich qualifizierter auszu-

bilden. Längerfristig sollten die im Elementarbereich tätigen Fachkräfte vor Ort über die erforderlichen Qualifikationen und die erforderliche Expertise für die Lösung der an sie herangetragenen komplexen Aufgaben selbst verfügen.

Der derzeitige erhebliche Fortbildungsbedarf des Personals würde langfristig abgebaut werden können, zurzeit ist aber dringend zu empfehlen, die Fortbildungsmaßnahmen nicht nur beizubehalten, sondern noch zu intensivieren und durch Coaching- und Supervisionsangebote zu ergänzen.

Institutionsbedingte Aspekte wie ethnische Zusammensetzung der Kinder in den Einrichtungen und pädagogische Konzepte der Einrichtungen. In den Kindertagesstätten in Heidelberg und Mannheim variiert der Anteil mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen erheblich. In manchen Kindertagesstätten bestehen sprachhomogene, in anderen sprachheterogene Gruppen. Das daraus resultierende ‚Sprachmilieu‘ der Kinder untereinander könnte Einfluss auf die Wirkung von Fördermaßnahmen haben. Insbesondere sprachlich homogene nicht deutschsprachige Gruppen könnten sich als problematisch erweisen, da hier nicht zwingend Deutsch zur Kommunikation der Kinder untereinander erforderlich ist.

Unterschiedliche pädagogische Konzepte wie die Arbeit mit offenen oder geschlossenen Gruppen können sich auf den Erfolg der Sprachförderung auswirken. Bei Einrichtungen mit offenem Gruppenkonzept bewegen sich die Kinder frei in der Kindertagesstätte und initiieren selbstständig Aktivitäten und Kontakte. Bei Einrichtungen mit fester Gruppenzugehörigkeit ist dies meist nicht erwünscht. Die Sprachförderung sollte möglichst reibungslos in das jeweilige Konzept integriert werden.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Konzepte, Bedingungen und Ressourcen in den einzelnen Kindertagesstätten sieht die wissenschaftliche Begleitung in der Etablierung von „Best-Practice-Einrichtungen“ eine zielführende Option: Dort könnten in enger Zusammenarbeit mit dem Personal Modelle und Methoden der Entwicklungsbegleitung und Entwicklungsförderung entwickelt und erprobt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse und ihr Vorgehen könnten dann als Anschauung zur Schulung etc. für andere Einrichtungen sowie Erzieherinnen und Erzieher dienen.

Voraussetzung für eine „Best-Practice-Einrichtung“ ist eine entsprechende personelle und finanzielle Ausstattung. Ein Teil der Fördergelder durch die Landestiftung müsste dann in den gezielten Aufbau optimaler Einrichtungen und Fortbildungen der Förderkräfte fließen. Die bisher praktizierte, eher als flächendeckend zu kennzeichnende Ausschüttung der Fördergelder sollte reduziert werden, denn der Erfolg dieser Maßnahmen scheint nach den Ergebnisse der Evaluationen eher fraglich. Die Best-Practice-Einrichtungen müssen dann wiederum einer Evaluation unterzogen werden.

Vorgaben bezüglich Gruppengröße, Förderzeit und Dokumentation. Die Zahl der Kinder in einer Fördergruppe (sechs bis zehn Kinder pro Gruppe) ist als sehr problematisch zu bewerten. Der Mutterspracherwerb eines Kindes vollzieht sich in aller Regel in eher dyadischen Kommunikationssituationen, die eingesetzten Programme

versuchen diesen Erwerbsprozess zu simulieren. Unabhängig von der Bewertung dieses Ansatzes (s. o.) ist die Zahl der Kinder mit sechs bis zehn in einer Fördersituation zu hoch. Eine Fördersituation mit zwei bis drei Kindern würde als optimal gelten. Auch beim Zweitspracherwerb ist eine Lernsituation mit wenigen Gesprächspartnern erheblich effektiver als mit vielen Partnern.

Selbst unter Berücksichtigung der Vorgaben der Landesstiftung hinsichtlich der Gruppengröße und der Durchführung sind die Fördersituationen von den optimalen Bedingungen einer Spracherwerbssituation weit entfernt. Der Landesstiftung wird daher empfohlen, die Gruppengröße nicht als einzigen Maßstab für die Förderung zu nutzen und bei einer Reduzierung der Gruppengröße unter die Mindestgröße im Laufe der Förderung nicht mit Mittelabzug zu drohen.

Eine größere Flexibilität bei der zeitlichen Verteilung der Fördereinheiten wäre möglicherweise auch effektiver für die Förderung. Sie könnte bereits durch eine Reduzierung der Fördereinheit auf eine halbe Stunde mit entsprechend weniger Kindern erreicht werden.

Die Beantragung der Fördermittel, die zu erstellenden Förderpläne, die Dokumentation in der jetzigen, ausführlichen Form sowie die Abschlussberichterstattung stellen einen hohen zeitlichen Aufwand für die einzelne Einrichtung dar. Hier wäre eine Abwägung der Kosten und Nutzen sinnvoll. Beispielsweise könnte die von den Förderkräften zu erstellende Dokumentation eine gute Reflexionsbasis für die Förderung bieten. Die Dokumentation in der jetzigen Form wird eher als Rechenschaftsbericht und nicht als handlungsunterstützendes Instrument wahrgenommen. Diese Einschätzung der Dokumentation wurde von Erzieherinnen des Öfteren im Gespräch geäußert. Falls die Dokumentation lediglich einen Nachweis über erfolgte Fördermaßnahmen darstellt, könnte man auf sie verzichten. Für eine Qualitätsverbesserung wäre eine wissenschaftliche Begleitung (Coaching) sinnvoll, in deren Rahmen auch Instrumente wie beispielsweise der Nationale Kriterienkatalog zur Reflexion und Selbstevaluation in den Kindergartenalltag etabliert werden könnten.

Literatur

- Alt, C. (Hrsg.). (2006). *Kinderleben – Integration durch Sprache?* (Reihe: DJI Kinder, Bd. 4 Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anger, C. & Stettes, O. (2006). *Reformkataster 2006 – Der Elementarbereich. Eine Evaluierung ausgewählter bildungspolitischer Rahmenbedingungen in den Bundesländern aus ökonomischer Perspektive*. Endbericht für die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, J. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 11-38). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 11-29). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern, *Zeitschrift für Soziologie*, 35, 449-464.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 660-684.
- Beisenherz, G. (2006). Sprache und Integration. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Integration durch Sprache?* (Reihe: DJI Kinder, Bd. 4 Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Billmann-Mahecha, E. & Tiedemann, J. (2006). Migration. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 486-495). Weinheim: BeltzPVU.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Klett.
- Brunner, M. & Schöler, H. (2001/02). *HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik*. Wertingen: Westra.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Verfügbar unter: http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf [02.10.2006].
- Frank, G. & Grziwotz, P. (2001). *Lautprüfbogen*. Ravensburg: Sprachheilzentrum.

- Gahagan, D. & Gahagan, G. (1971). *Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule*. Düsseldorf: Schwann.
- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und S. Frevert). (2001). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET. 2. Aufl.* Göttingen: Hogrefe.
- Hasselbach, P., Schakib-Ekbatan, K., Roos, J. & Schöler, H. (2007). *Die Bewertung der Sprachfördermaßnahmen aus der Sicht der Förderkräfte – Interviews* (Forschungsprojekt „EVAS“, Bericht Nr. 2). Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2005). *Sprachförderung im Vorschulalter. Entwicklung und Erprobung eines Programms zur sprachlichen Integration von Vorschulkindern*. Heidelberg: Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, unveröffentlichtes Manuskript.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2005). *Deutsch für Vorschüler mit Förderbedarf. Ein Curriculum (nicht nur) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Demo-Version)*. Heidelberg: Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80-94). Freiburg: Fillibach.
- Kany, W. (2007). Sprachförderprogramme. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik, Band 1 Sonderpädagogik der Sprache* (S. 767-813). Göttingen: Hogrefe.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Lemish, D. (2007). *Children and television: A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006) Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 11-29). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- List, G. (2005). *Sprachliche Entwicklung, kognitions- und sozialpsychologisch wahrgenommen: Was soll gefördert werden und mit welchen Zielen?* (Vortrag auf der Fachtagung „Sprache fördern – aber wie?“ 18. Oktober 2005). Verfügbar unter: http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Jugend/sprache_foerdern_vortrag.pdf [12.10.2006].

- Maier, W. (1989). (Hrsg.). *Neue Wege der Sprachförderung. Materialien und Modelle für Kindergarten und Grundschule, Teil 1*. München: Don Bosco.
- Penner, Z. (2002). *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – vorschulische Prävention*. Verfügbar unter: www.kon-lab.com/programme-daz.php [18.03.2006].
- Penner, Z. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Berg: kon-lab.
- Raven, J. C. (2002). *Coloured Progressive Matrices (CPM)*. Bern: Huber.
- Schakib-Ekbatan, K., Hasselbach, P., Roos, J. & Schöler, H. (2006). *EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Ziele, Design, Auswahl der Untersuchungsgruppen und Ergebnisse der Prätests* (Forschungsprojekt „EVAS“, Bericht Nr. 1). Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Schick, A., Fehrenbach, C., Treutlein, A., Zöllner, I., Roos, J. & Schöler, H. (2006). *Familiärer Hintergrund der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 in Heidelberg. Sozioökonomischer Status, Bildungsnähe, Familienstruktur und außerschulische Förderung* („EVES“-Arbeitsberichte Nr. 6). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schiebel, W. (1979). *Zweitsprachige Fertigkeiten von Kindern ausländischer Arbeitnehmer : Empirische Untersuchung zum Hör- u. Leseverständnis bei Schülern aus 4 Nationen*. Hamburg: Wiechermann.
- Schmidt-Denter, U. (2002). Vorschulische Förderung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 740-755) (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: BeltzPVU.
- Schöler, H. (2003). Sprachleistungsmessungen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch, 2. Teilband* (S. 898-913). Paderborn: Schöningh UTB.
- Schöler, H., Dutzi, I., Roos, J., Schäfer, P., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2004). *Einschulungsuntersuchungen 2003 in Mannheim* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ Nr. 16). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Institut für Sonderpädagogik, Abt. Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern.
- Schöler, H., Fromm, W., Schakib-Ekbatan, K. & Spohn, B. (1997). *Nachsprechen. Sein Stellenwert bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“, Nr. 2). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fachbereich VI (Sonderpädagogik).
- Schöler, H., Guggenmos, J., Hasselbach, P. & Iseke, A. (2005). *Sprachliche Leistungen in der Einschulungsuntersuchung – Ein Vergleich der Jahrgänge 1999 bis 2004 in der Stadt Münster* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ Nr. 21). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Institut für Sonderpädagogik, Abt. Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern.

- Schründer-Lenzen, A. & Merkens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 15-44). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwart, E., Warwel, K. & Winter, G. (1982). Deutsch als Verständigungs- und Zielsprache, *Ausländerkinder*, 3, 25-31.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A. (2005). *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Erste Ergebnisse des Jacobs-Sommercamp Projekts*. Verfügbar unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/Projektbeschreibung.pdf> [08.10.2006].
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 113-124.
- Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Weber, A. & Potnar, C. (2006). Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Arbeitspapier Bildung, Nr.2. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Zöllner, I., Roos, J. & Schöler, H. (2006). Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 45-65). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



Sprachförderung für Vorschulkinder

Ausschreibung für das Kindergartenjahr 2005/2006

Die Landesstiftung Baden-Württemberg lädt alle kommunalen und freien Träger von Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg ein, sich um die Teilnahme am Projekt zu bewerben.

1. Ziel und Inhalt des Projektes

Die Initiative der Landesstiftung Baden-Württemberg zur Sprachförderung für Vorschulkinder wird bereits im dritten Jahr angeboten. Bisher konnten damit unmittelbar mehr als 20.000 Kinder in Baden-Württemberg erreicht werden. Mit diesem Projekt wirkt die Landesstiftung daran mit, individuelle Lebenschancen von Kindern durch Unterstützung des Spracherwerbs im Vorschulalter, insbesondere der deutschen Sprache, zu verbessern.

Dabei handelt es sich um Kinder mit einem besonderen Förderbedarf, die von anderen Sprachförderinstrumenten nicht erreicht werden: Kinder, die 1 bis 2 Jahre vor ihrer Einschulung noch zu wenige Kenntnisse in der deutschen Sprache vorweisen, um einen guten Start in die Grundschule und in ihre Bildungsbiographie zu haben.

Die Sprachfördermaßnahmen richten sich sowohl an Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist als auch an Kinder, für die Deutsch Zweitsprache ist. Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund sollen und können davon profitieren. Ausgenommen von der Förderung sind Kinder mit einer ausschließlich medizinisch und/oder logopädisch indizierten Sprech- und Sprachentwicklungsstörung.

Die intensiven Sprachfördermaßnahmen gehen als besonderes, zusätzliches Angebot über die für alle Kinder in der Tageseinrichtung angebotene, gesetzliche Sprachförderung (§ 9 Abs. 2 Kindergartengesetz) hinaus.



2. Teilnahmebedingungen

Altersgruppe	Teilnehmen können alle förderwürdigen Kinder, die 1 bis 2 Jahre vor dem Schulbeginn stehen und vor dem 30.09.2001 geboren sind.
Zielsprache	Die Zielsprache der Fördermaßnahmen ist Deutsch, unabhängig davon, ob Deutsch die Erst-oder Zweitsprache der zu fördernden Kinder ist.
Gruppengröße	Eine Fördergruppe muss mindestens sechs Kinder mit einem besonderen Sprachförderbedarf bis zum Ende der Maßnahme umfassen. Jede Fördergruppe gilt als eine Fördermaßnahme.
Dauer der Sprachfördermaßnahmen	Die intensive Sprachförderung muss in der Fördergruppe stattfinden. Sie muss einen Umfang von mindestens 120 Zeitstunden haben, die sich kontinuierlich auf mindestens 4 Stunden pro Woche verteilen. Sie soll innerhalb des Kindergartenjahres 2005/2006 abgeschlossen werden.
Qualifizierte Fachkräfte	Für die Durchführung der Fördermaßnahme muss eine qualifizierte Fachkraft mit dem entsprechenden Stundenkontingent zur Verfügung stehen.
Sprachstandserhebung	Der Förderbedarf der Kinder muss durch eine Sprachstandserhebung vor der Antragstellung festgestellt werden. Zur Sprachstandserhebung werden die im Antrag benannten Verfahren zugelassen.
Förderplan	Auf der Grundlage der Ergebnisse der Sprachstandserhebung ist für die eigentliche Sprachförderung von den dafür zuständigen Fachkräften ein Förderplan zu erarbeiten. Die Gliederung aus dem „Leitfaden Förderplan“ ist bei der Erstellung einzuhalten. Die Sprachfördermaßnahmen sind gemäß den aufgeführten „Inhaltlichen Leitsätzen“ durchzuführen.
Dokumentation	Die Förderstunden müssen dokumentiert werden.
Abschlussbericht	Nach Beendigung der Fördermaßnahme muss -verbunden mit einer wiederholten Sprachstandserhebung -ein Abschlussbericht erstellt werden. Orientierungshilfe hierfür gibt der „Leitfaden Abschlussbericht“.



3. Fördermodalitäten

Projektbezogene Regelungen und besondere Voraussetzungen

Das Entgelt der Landesstiftung beträgt pauschal 2.700 € pro Fördermaßnahme. Hierin enthalten sind:

1. die Durchführung der Sprachstandserhebungen,
2. die Durchführung der intensiven Sprachförderung,
3. die Qualifizierung der die Fördergruppe betreuenden Fachkraft,
4. die Erstellung des Förderplanes und des Abschlussberichtes,
5. die Beteiligung der Eltern an der Sprachförderung.

Für Angebote aktiver Elternbeteiligung im Zuge der Fördermaßnahme ist ein zusätzliches Entgelt von 100 € vorgesehen. Ausführliche Hinweise zur aktiven Elternbeteiligung sind im Glossar zu finden.

Nach Prüfung des Antrags auf formale und inhaltliche Vollständigkeit und positiver Entscheidung durch die Landesstiftung wird dem Antragsteller ein Vertrag angeboten.

Der vom Antragsteller unterschriebene Vertrag ist der L -Bank zuzuleiten. Durch diese erfolgt die Auszahlung des Entgeltes für die einzelnen Fördergruppen.

Innerhalb sechs Wochen nach Beendigung der Fördermaßnahme muss der L-Bank der Abschlussbericht zugesandt werden.

Der Betrag für die aktive Elternbeteiligung wird nach Abschluss der Maßnahme nach Vorliegen des Abschlussberichtes und angemessener Nachweise für die Elternarbeit ausbezahlt.

Nachbenennungen von Kindern nach Beginn der Fördermaßnahme sind ausgeschlossen.

Kinder, die bereits im Kindergartenjahr 2004/2005 an der intensiven Sprachförderung der Landesstiftung teilgenommen haben, dürfen als förderfähige Kinder in die Anträge einbezogen werden.

Die Landesstiftung stellt sicher, dass die Vertraulichkeit der Daten gewahrt wird und diese ausschließlich für die Zwecke der Durchführung des Förderprogramms genutzt werden. Ausführliche Informationen sind im Merkblatt Datenschutz zu finden.



Allgemeine Regelungen und Voraussetzungen

Finanziert werden können nur gemeinnützige Projekte. Eine Förderung wirtschaftlicher Geschäftsbetriebe (z. B. Bewirtung, Beherbergung, Verkauf von Waren und Ähnliches) ist nicht zulässig.

Die Verfolgung des gemeinnützigen Zweckes muss unmittelbar erfolgen. Reine Koordinierungs- und Vernetzungstätigkeiten sind nicht zulässig.

Mit den Mitteln der Landesstiftung dürfen keine Verpflichtungen des Landes Baden-Württemberg erfüllt werden. Eventuell vom Land bereitgestellte Haushaltsmittel dürfen mit Mitteln der Landesstiftung nicht aufgestockt werden. Aus Anlass der Finanzierung der Landesstiftung dürfen Mittel des Landes nicht gekürzt werden. Tritt ein solcher Fall ein, ist der Landesstiftung sofort Mitteilung zu machen.

Bereits abgeschlossene Projekte können nicht berücksichtigt werden. Desgleichen kann mit Mitteln der Landesstiftung keine Finanzierungslücke geschlossen werden, die durch Ausfall eines anderen Finanziers entstanden ist. Vor Vertragsabschluss darf mit den Projekten nicht begonnen werden. Zugelassen sind jedoch Planungs- und Vorbereitungstätigkeiten.

Die Mittel der Landesstiftung dürfen nicht an Dritte weitergegeben werden. Sollen Dritte in die Arbeit des Antragstellers einbezogen werden, so kann dies nur in der Form der Hilfsperson im Sinne des § 57 Absatz 1 Satz 2 der Abgabenordnung geschehen.

Über die Verwendung der Mittel der Landesstiftung ist ein Nachweis zu führen. Die Landesstiftung und die von ihr beauftragten Dienstleister (die L-Bank und das Landesinstitut für Schulentwicklung) haben das Recht, die Verwendung der Mittel, z.B. durch Einsichtnahme in Unterlagen und Belege, zu kontrollieren.

Die Verfahrensrichtlinien zum Projekt finden sich auch auf der Internetseite zur Sprachförderung (www.sprachfoerderung-bw.de).

4. Antragstellung

Anträge sind zu richten an die **L-Bank Existenzgründung 76113 Karlsruhe**

Folgende Dokumente müssen hierzu ausgefüllt und unterschrieben eingesandt werden:

- das Antragsformular,
- ein Förderplan pro Fördergruppe und
- die Namensliste mit Geburtsdaten der teilnehmenden Kinder.



Ein Antragsteller kann nur für die in seiner Trägerschaft befindlichen Einrichtungen einen Antrag stellen.

Die für die Antragstellung erforderlichen Formulare sind als pdf-Dokumente im Internet unter den Adressen

www.landesstiftung-bw.de
www.sprachfoerderung-bw.de

zum Herunterladen bereitgestellt.

Ebenso befinden sich dort folgende weitere Dokumente und Vorlagen zum Projekt „Sprachförderung für Vorschulkinder“:

- diese Ausschreibung
- die Inhaltlichen Leitsätze,
- ein Leitfaden Förderplan,
- ein Leitfaden Abschlussbericht,
- ein Glossar der Kernbegriffe des Projekts,
- das Merkblatt Datenschutz,
- die Einverständniserklärung der Eltern in verschiedenen Sprachen,
- die Verfahrensrichtlinien.

5. Ausschreibungsfrist

Anträge auf die Gewährung von Entgelten für Fördermaßnahmen im Kindergartenjahr 2005/2006 müssen vollständig bis zum **31.05.2005** bei der L -Bank gestellt werden. Es gilt das Datum des Poststempels.

6. Entscheidung

Die Entscheidung über die Anträge liegt bei der Landesstiftung. Sie entscheidet nach Ablauf der Antragsfrist.

Ein Rechtsanspruch auf Teilnahme am Projekt der Landesstiftung besteht nicht.

Die Entscheidung der Landesstiftung muss nicht begründet werden.

Anhang

Informationen zum Projekt „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg

Zur Durchführung der spezifischen Sprachfördermaßnahmen

Die Ausschreibung der Landesstiftung (s. Anhang 1) sieht u. a. folgende Vorgaben vor: Es werden nur bestimmte Verfahren zur Ermittlung der förderbedürftigen Kinder zugelassen, die Sprachförderkräfte müssen eine zusätzliche Qualifikation vorweisen können, die Gruppen sollen mindestens sechs und höchstens zehn Kinder umfassen und die Förderung im gesamten Kindergartenjahr umfasst mindestens 120 Stunden.

In Heidelberg wird das Sprachförderprogramm des SDF¹ (Kaltenbacher & Klages, 2005) eingesetzt. Der Förderumfang beträgt 180 Stunden. Die 60 zusätzlichen Stunden werden von der Reimann-Dubbers-Stiftung, Heidelberg, und Dürr Stiftung, Hamburg, getragen. Die Förderung erfolgt durch geschulte Studierende des SDF. In Mannheim werden das Programm von Tracy (2003) und das Programm von Penner (2003) eingesetzt. Zur Durchführung der Sprachförderungen erhielten die Erzieherinnen entsprechende Fortbildungen.

Die Vorgaben der verschiedenen Programme für die Umsetzung reichen von einem sehr strukturierten aufbauenden Curriculum (SDF) über Empfehlungen und Anregungen (Tracy) bis hin zu vorgegebenen Spielen (Penner).

Die Dokumentation der Sprachförderung erfolgte durch die Sprachförderkräfte in einem vom Projekt entwickelten Ordner, in dem die Inhalte der Förderstunde, Anwesenheit und Motivation der Kinder festgehalten wurden. Diese Informationen dienen als Grundlage für die Berichterstellung der Förderkräfte an die Landesstiftung und im Rahmen der Evaluation als Kontrollvariablen für die Wirksamkeit der Sprachförderung.

Um einen konkreten Eindruck der Umfeldfaktoren für die Förderung zu erhalten, wurden Interviews mit den Sprachförderkräften zu organisatorischen Bedingungen der Förderung sowie zur Beurteilung der Programme aus der Sicht der Förderkräfte durchgeführt (siehe Hasselbach, Schakib-Ekbatan, Roos & Schöler, 2007).

Beschreibung der Sprachfördermaßnahmen

Nachfolgend werden die in Heidelberg und Mannheim eingesetzten und evaluierten Programme kurz vorgestellt.

1 ‚Sprachförderung im Vorschulalter‘ nach Kaltenbacher & Klages (SDF)

Ziel des am Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (SDF) der Universität Heidelberg entwickelten Sprachförderkonzeptes zur sprachlichen Integration von Vorschulkindern mit sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Schwerpunktsetzung ist es, die Sprachfähigkeit von fremdsprachigen Kindern im Deutschen so weit zu fördern, dass sie sich zum Zeitpunkt der Einschulung die Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Unterrichtsteilnahme, u. a. in Bezug auf den Schriftspracherwerb, angeeignet haben.

Theoretischer Hintergrund. Die Konzeption ist eng an (psycho-)linguistische Forschungen angebunden und will die „Vermittlung von Sprache mit kognitivem Lernen“ (Kaltenbacher & Klages, 2005, S. 2) verknüpfen, um gute Voraussetzungen für die Bewältigung schulischer Anforderungen zu schaffen.

Das Vorgehen in der Förderung ist an den sprachlichen Problembereichen (u. U. nur bei Kindern mit bestimmten Herkunftssprachen) der zugewanderten Kinder orientiert, worin Kaltenbacher und Klages eine besondere Stärke ihrer Konzeption sehen. Die prägnante Präsentation des sprachlichen Inputs soll den Kindern eine intuitive Erfassung der Regularitäten der deutschen Sprache erleichtern.

Sprachliche Fähigkeiten, die als zentral für die Förderung betrachtet werden, sind in sieben Modulen zusammengefasst, die „eine systematische Progression der Förderinhalte“ (Kaltenbacher & Klages, 2005, S. 2) aufweisen und sich nach Meinung der Autorinnen didaktisch an den Kenntnissen des Mutterspracherwerbs des Deutschen orientieren sollen.

Förderbereiche. Bei der Sprachförderung werden die folgenden vier Bereiche berücksichtigt, wobei die einzelnen Teilkompetenzen jeweils zusätzlich nach rezeptiver bzw. produktiver Kompetenz (Sprachverstehen und Sprachproduktion) differenziert werden:

- (A) Phonologie:
Lautstruktur von Wörtern erkennen, Laute unterscheiden;
- (B) Wortschatz:
Aufbau eines deutschen Grundwortschatzes; Wortbildungsmuster (Zusammensetzungen, Wortfamilien);
- (C) Grammatik:
Bau von einfachen Sätzen und Nebensätzen, Flexionssystem (inkl. Determination);
- (D) Sprachliches Handeln und Textkompetenz:
Zielangemessenes Kommunizieren im Dialog (u. a. Zuhören und Sprechen im Wechsel, Fragen, Nachfragen); Aspekte nicht situationsgebundenen Sprechens; Erwerb einfacher Diskursmuster (z. B. Erzählen, Beschreiben).

Darüber hinaus werden Bausteine in die Förderung einbezogen, die die metasprachlichen Kompetenzen stärken sollen sowie Übungen zur Unterstützung der kognitiven Entwicklung (Gedächtnis, Klassifikation, Serialisierung).

Material. Inzwischen liegt ein Curriculum mit exemplarischen Vorstellungen von Förderheiten vor („Deutsch für Vorschüler mit Förderbedarf“, März 2006)

2 ,Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – vorschulische Prävention‘ von Penner

Das Programm „Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – vorschulische Prävention“ ist sowohl für Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert als auch für zwei weitere (Risiko-) Gruppen: Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und Kinder mit einem Risiko für eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (s. hierzu Penner, 2003). Sprachunauffällige Kinder sollen ebenfalls von der Gruppenförderung profitieren.

Theoretischer Hintergrund. Das Programm möchte sich von anderen Sprachfördermaßnahmen dadurch unterscheiden, dass es an spracherwerbstheoretischen Lernprinzipien orientiert ist.

Sprachliche Merkmale des Deutschen werden dabei systematisch angeboten, um so die Grundlage für Selbstlernprozesse der deutschen Sprache zu legen. Die Kinder sollen für bestimmte sprachliche Regelmäßigkeiten sensibilisiert werden, die sie dann als Quellen nutzen können, um Deutsch selbstständig zu erwerben. Der ‚sprachrhythmischen Sensitivität‘ kommt dabei eine besondere Rolle zu.

Förderbereiche. Das Programm ist in drei aufeinander aufbauende Module gegliedert:

- (A) Sprachrhythmisches Training zu Wortbildung, Silbenstruktur, Mehrzahl, Nomen-zu-Verb-Ableitungen, Wortzusammensetzungen;
- (B) Erwerb der Grammatik der Nominalphrase, Entdecken syntaktischer und semantischer Funktionen des Artikels;
- (C) Erwerb der „Schnittstelle zwischen Grammatik und Satzbedeutung“; „Anwendung auf die Verstehensmerkmale von Fragen, Mengen, Zeit, Ereignissen in der Sprache“ (Penner, 2006).

Material. Es stehen ein Handbuch mit Anleitungen und Spielesammlungen zur Verfügung. Die dreifache Ausfertigung der Materialien in Druckform sowie multimedial (Video, PC und Audio-CD/MC) soll den Fachkräften eine größtmögliche Flexibilität in der Umsetzung der Förderinhalte ermöglichen.

3 ,Sprachliche Frühförderung‘ nach Tracy

Das unter der Leitung von Rosemarie Tracy (2003) an der Universität Mannheim entwickelte Förderprogramm zielt darauf ab, bei Vorschulkindern den Zweitspracherwerb im Deutschen zu erleichtern. Zielgruppe sind vornehmlich Kinder mit unauffälliger Entwicklung in der Herkunftssprache, aber geringen bis keinen Deutschkennt-

nissen. Negativen Begleit- und Folgeerscheinungen durch die mangelnden sprachlichen Kompetenzen soll vorgebeugt werden.

Theoretischer Hintergrund. Das Konzept orientiert sich an bisherigen Kenntnissen zum Spracherwerb und geht von vier Meilensteinen des unauffälligen Spracherwerbs des Deutschen aus: von Einwort-Äußerungen über erste Wortkombinationen und einfache Sätze mit finiten Verben bis hin zu komplexen Satzstrukturen.

In der Fördersituation werden gezielt und systematisch spielerisch umgesetzte Sprachlernsituationen geschaffen, in der das Kind die relevanten, spezifischen Deutschkenntnisse über vielfältige sprachliche Angebote erwerben kann. Die Kontrastierung verbaler Strukturen, also eine gezielte Variation von Wort- und Satzformen, ist eine zentrale Methode.

Förderbereiche. Neben dem Wortschatzaufbau werden elementare syntaktische und morphologische Strukturen vermittelt.

(A) Wortschatz:

Aufbau eines Grundwortschatzes (in Form von Nomen, Adjektiven, Verben) mit Orientierung an den üblichen Aktivitäten in der Einrichtung; Durchführung in aufeinander aufbauenden Schritten (Mapping, Wiederholung, Wiedererkennung, Produktion, Überprüfung);

(B) Syntax:

Für die Wortstellung relevante Merkmale: Partikel-Verwendung, Verben aller Verbklassen, Sätze mit Kopulaverb „sein“, Nominalphrasen, Fragesätze;

(C) Morphologie:

Numerus, Kasus, Genus, Verbflexion, Wortbildung u. a.

Metasprachliche Fähigkeiten (z. B. zur Selbstkorrektur) sollen in dem Förderprogramm ebenfalls gestützt werden.

Die Gestaltung der Fördersituation soll sich insgesamt eher an den aktuellen, normalen Geschehnissen des Kindergartenalltags der jeweiligen Einrichtung orientieren. Dazu können und sollen Inhalte der Fördergruppen auch in Gruppensituationen des Kindergartenalltags, wie z. B. den Stuhlkreis, eingebunden werden, um das Gelernte in einem anderen Kontext anwenden zu können und zu festigen.

Material. Es liegt eine Informationsbroschüre mit Anregungen für die Umsetzung von Fördermaßnahmen der Forschungs- und Kontaktstelle *Mehrsprachigkeit* der Universität Mannheim vor.