

### Sprachförderung im Vorschulalter: Evaluation dreier Sprachförderkonzepte

Hofmann, Nicole; Polotzek, Silvana; Roos, Jeanette; Schöler, Hermann

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter: Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3(3), 291-300. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-269432>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte

*Nicole Hofmann, Silvana Polotzek, Jeanette Roos,  
Hermann Schöler*



Nicole Hoffmann



Silvana Polotzek



Jeanette Roos



Hermann Schöler

### Zusammenfassung

In Deutschland lebende Kinder mit Migrationshintergrund und mangelnder Sprachkompetenz können Bildungschancen häufig nur unzureichend nutzen. Um diesen sprachlichen Defiziten frühzeitig zu begegnen, werden Sprachfördermaßnahmen bereits im Elementarbereich durchgeführt. Die Wirksamkeit solcher Sprachfördermaßnahmen wurde bisher allerdings selten überprüft. Die Landesstiftung Baden-Württemberg hat mit der hier vorgestellten Studie EVAS die Effektivität von durch die Landesstiftung geförderten gezielten Sprachfördermaßnahmen im Vergleich zu unspezifischen Förderaktivitäten im Kindergarten evaluieren lassen. Zusätzlich wurden in dieser Studie die Sprachleistungen geförderter Kinder mit denjenigen von Kindern ohne Förderbedarf verglichen ( $N = 490$ ). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass unmittelbare Effekte der spezifischen Sprachfördermaßnahmen ausbleiben. Dieser unerwartete Befund legt nahe, die Bedingungen erfolgreicher Sprachförderung zu diskutieren und abzuwägen.

*Schlagworte:* Sprachförderung, Migration, Elementarbereich

### Increase language proficiency in preschool – Evaluation of three language programs

#### Abstract

Children with an immigrant background and a lack of language proficiency living in Germany frequently fail to benefit from educational opportunities. To cope with these language impairments at an early stage, language programs are already implemented in preschool. The effectiveness of these programs, though, has rarely been evaluated. On behalf of the “Landesstiftung Baden-Württemberg”, the efficiency of specific language programs sponsored by the “Landesstiftung” in comparison to unspecific supportive measures at preschool level was evaluated as part of the EVAS longitudinal study. Additionally, the language proficiency of children participating in a specific language program was compared to that of children without language difficulties ( $N = 490$ ). The results of the study show that there are no significant effects immediately after the completion of the specific language development measures. Due to these unexpected outcomes, conditions for successful supportive measures have to be discussed and reconsidered.

*Key words:* language programs, migration, early childhood education

## 1. Ausgangslage

Vergleichsstudie  
PISA ermittelt das  
Leistungsniveau  
15-jähriger  
Schüler/-innen

Im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) werden in einem dreijährigen Turnus alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler und Schülerinnen aus den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft getestet. Das dadurch ermittelte Leistungsniveau der Schüler/-innen, deren Leistungsdifferenzen sowie mögliche Veränderungen hinsichtlich der Gesamtleistungen im Verlauf der Jahre ermöglichen es unter anderem, Aussagen über die Effizienz und die Chancengleichheit des deutschen Bildungssystems zu treffen (*Stanat 2002*).

Großer Anteil der  
Jugendlichen verfügt  
lediglich über die  
elementarsten  
Lesefähigkeiten

Erste Ergebnisse aus dem Jahr 2000 fielen für Deutschland ernüchternd aus. Insbesondere in der Leseleistung (Schwerpunkt bei PISA 2000) blieb der Abstand zur internationalen Spitzengruppe beträchtlich. Auffallend groß war der Anteil der schwachen und schwächsten Leser/-innen, die mit 23 Prozent eine Gruppe darstellten, die ausschließlich über die elementarsten Lesefähigkeiten verfügte. Jugendliche dieser Gruppe waren lediglich in der Lage, Texte zu verstehen bzw. Informationen aus Texten zu entnehmen, sofern diese eine vertraute Thematik aufgreifen oder sie eine Verknüpfung mit nur einfachem Alltagswissen erfordern (*Artelt u.a. 2001; Stanat 2002*).

Zusammenhang  
von Leistungs-  
schwächen mit  
niedrigem sozio-  
ökonomischem  
Status und  
Migrations-  
hintergrund

Vertiefende Analysen zeigten, dass die mangelnde Lesefähigkeit wie auch die Leistungsschwächen in den zwei anderen Kompetenzbereichen stark mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und/oder einem Migrationshintergrund in Verbindung standen. Dabei wurde konstatiert, dass „weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche [...] primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich“ seien (*Artelt u.a. 2001, S. 38*), sondern dass vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache ausschlaggebend für eine erfolgreiche Bildungskarriere der Schüler/-innen ist. Obgleich sich die Leistungen der Jugendlichen im Verlauf von sechs Jahren (Deutsches PISA-Konsortium 2003, 2006) verbessert haben – speziell von denjenigen im unteren Leistungsbe- reich – bleibt Deutschland auch heute „ein Staat mit großen, migrations-spezifischen Kompetenzunterschieden“ (*Prenzel u.a. 2007, S. 20*), dessen Bildungssystem insbesondere auch im internationalen Vergleich Humanressourcen nicht auszuschöpfen vermag.

Beherrschung der  
deutschen Sprache  
ist ausschlaggebend  
für eine erfolgreiche  
Bildungskarriere

Chancen-  
ungleichheit birgt  
langfristig  
gesellschaftliche  
Folgekosten

Diese Ineffizienz des deutschen Bildungssystems hinsichtlich der sprachlichen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (die sich ebenfalls in dem geringen Kompetenzniveau der zweiten Generation zeigt) führt dazu, dass Angehörige aus Zuwandererfamilien nur ungleich Zugang zu Bildung, Einkommen und gesellschaftlicher Anerkennung erhalten. Neben diesen erheblichen persönlichen Nachteilen werden im jüngsten OECD-Bericht (*Organisation for Economic Co-Operation and Development 2007*) ebenso gesellschaftliche Folgen dieser Chancenungleichheit aufgeführt: „[T]he social and financial costs of educational failure are high, because those without the competencies to participate in today’s society may be unable to realise their potential and because they are likely to generate higher costs for healthcare, income support, child welfare and security“ (ebda., S. 170). Sollen somit unmittelbare

Beeinträchtigungen für den Einzelnen als auch langfristige gesellschaftliche Folgekosten vermieden werden, besteht die dringende Notwendigkeit einer konsequenten, sprachlichen Förderung der (potenziellen) Risikokinder.

In Anbetracht der Tatsache, dass Deutschland über ein sehr früh differenzierendes Schulsystem verfügt, gestaltet sich der Zeitraum für präventive Interventionen allerdings relativ schmal. Insofern scheint es plausibel, dass zunehmend Sprachförderprogrammen Beachtung geschenkt wird, die schon im Elementarbereich eingesetzt werden können. Allerdings findet sich bisher nur eine relativ kleine Anzahl ausgereifter Frühförderkonzepte, die wiederum nur teilweise die Mindeststandards bezüglich Konstruktion, Anwendung und Evaluation erfüllen. Insbesondere Evaluationen sind unverzichtbare Maßnahmen zur Legitimation eines solchen Programms, da sie deren Wirksamkeit überprüfen und deren Weiterentwicklung unterstützen können (Kany 2007).

Geringe Anzahl ausgereifter Sprachförderprogramme für den Elementarbereich

## 2. Ziel und Methode der Studie

Im Folgenden werden Ergebnisse des *EVAS-Projekts (Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern)* der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vorgestellt, in dessen Rahmen die Wirksamkeit von drei verschiedenen, vorschulischen Sprachförderkonzepten untersucht wird, die in den Städten Mannheim und Heidelberg durchgeführt werden (Schakib-Ekbatan u.a. 2007). Auftraggeber dieser Evaluationsstudie ist die Landesstiftung Baden-Württemberg, die seit dem Jahr 2003 gezielt Sprachförderungen in Kindertageseinrichtungen finanziert und unterstützt, als auch deren Effekte extern überprüfen lässt (Weber/Potnar 2006).

EVAS-Projekt untersucht die Wirksamkeit von drei vorschulischen Sprachförderkonzepten

Im Fokus der Heidelberger *EVAS-Studie* steht die Fragestellung, ob Vorschulkindern, die spezifische sprachliche Fördermaßnahmen nach bestimmten Programmen im letzten Kindergartenjahr erhielten, nach der Förderung über bessere sprachliche Fähigkeiten verfügen als Kinder, die lediglich an unspezifischen Förderaktivitäten im Kindergarten-Alltag teilnahmen. Die spezifischen Sprachfördermaßnahmen wurden über einen Mindestzeitraum von sechs Monaten mit 4 bis 5 Stunden Förderzeit pro Woche durchgeführt, wobei ausschließlich Sprachförderkräfte die Maßnahmen umsetzten, die eine entsprechende Aus- und Weiterbildung zu bestimmten Programmen (s.u.) besucht hatten. Die Größe der nach bestimmten Programmen unterrichteten Fördergruppen umfasste zwischen 6 bis maximal 10 Kinder.

Überprüfung der unterschiedlichen Effekte von spezifischen und unspezifischen Sprachfördermaßnahmen

Die Überprüfung der unterschiedlichen Effekte von spezifischen und unspezifischen Sprachfördermaßnahmen erfolgt anhand eines Prä-Post-Mehr-Gruppen-Plans, in dessen Rahmen drei Untersuchungsgruppen verglichen werden. Diese Gruppen bestehen aus Kindern ohne Förderbedarf ( $N = 199$ ) und aus förderbedürftigen Kindern, die zum einen an unspezifischen Sprachfördermaßnahmen ( $N = 82$ ) partizipiert und zum anderen an spezifischen Sprachförderprogrammen ( $N = 209$ ) nach Penner (vgl. 2003), Tracy (vgl. 2003) oder Kaltenbacher und Klages (vgl. 2005) teilgenommen haben. (Für eine Kurzbeschreibung der Programme vgl. Polotzek u.a. 2008.) Die Stichprobe setzt sich somit aus 490

Prä-Post-Mehr-Gruppen-Plan

Vergleichsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Sozialstatus der Familien und in dem Anteil deutschsprachiger Kinder

Kindern zusammen, von denen 282 Jungen und 208 Mädchen sind. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Vergleichsgruppen mit und ohne Förderbedarf bedeutsam hinsichtlich des Sozialstatus der Familie ( $chi^2 = 53,52$ ;  $df = 4$ ;  $p < .001$ ) und bezüglich des Anteils deutschsprachiger Kinder ( $chi^2 = 126,71$ ;  $df = 4$ ;  $p < .001$ ). Die Gruppe ohne Förderbedarf besteht zu 61,7 Prozent aus Kindern, deren Familien einen hohen sozioökonomischen Status<sup>1</sup> besitzen, während dies lediglich für 30,4 Prozent der förderbedürftigen Kinder zutrifft. Entsprechendes gilt für die monolinguale Deutschsprachigkeit der Kinder in den verschiedenen Untersuchungsgruppen. Der Anteil der deutschsprachigen Kinder in den Gruppen mit Förderbedarf liegt mit 28,3 Prozent deutlich unter dem der Gruppe ohne Förderbedarf (73,9 Prozent).

Förderbedarf der Kinder wurde ermittelt

Untertests des H-S-E-T

Ravensburger Wortschatzprüfung und Elternfragebogen

Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich vom Beginn des letzten Kindergartenjahres (2005) bis zum Ende der zweiten Klasse (2008), wobei zunächst der Förderbedarf der Kinder mithilfe unterschiedlicher Verfahren (*SISMIK*, *Ulrich/Mayr* 2003; *HASE*, *Brunner/Schöler* 2001/02; Einschätzungen der Erzieher/-innen) festgestellt wurde. Um Veränderungen in der sprachlichen Kompetenz der Kinder feststellen zu können, wurden sowohl vor als auch nach der Förderung vier Untertests des *H-S-E-T* (*Grimm/Schöler* 1991), nämlich die *Imitation* und das *Verstehen grammatischer Strukturformen (IS, VS)*, die *Plural-Singular-Bildung (PS)* und die *Wortfindung (WF)* durchgeführt und ein informelles Verfahren zur Wortschatzprüfung eingesetzt (Bildertafel zur Artikulations- und Wortschatzprüfung aus dem Ravensburger Prüfmateral, *Frank/Grziwotz* 2001). Zusätzlich wurden die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder (*CPM*, *Raven* 2002) und deren sozioökonomischer Status anhand eines Elternfragebogens erhoben.

Schulleistungsbeurteilung durch Lehrkräfte

Da die Kinder der drei Untersuchungsgruppen auch während der ersten beiden Schuljahre wissenschaftlich begleitet werden, erfolgte gegen Ende des ersten Schuljahres (Juni/Juli 2007) eine Schulleistungsbeurteilung durch die unterrichtenden Lehrpersonen. Anhand eines Fragebogens bewerteten die Lehrkräfte sowohl das Arbeits- und Kommunikationsverhalten als auch die Lese- und Rechtschreibleistungen der Schüler/-innen. Zusätzlich wurden Daten über die Klassenzusammensetzungen (u.a. Anteil Jungen/Mädchen, Kinder mit Migrationshintergrund) erhoben. Im Juni/Juli 2008 erfolgt die letzte Post-Testung, in deren Rahmen am Ende der zweiten Klasse zusätzlich zu den Schulleistungsbeurteilungen durch die Lehrpersonen nochmals das Sprachentwicklungsniveau aller Kinder untersucht wird, um Aussagen über mögliche langfristige Auswirkungen der gezielten Fördermaßnahmen zu treffen.

Varianzanalysen mit Messwiederholungen

Bei den zur Datenauswertung eingesetzten statistischen Verfahren handelt es sich überwiegend um Varianzanalysen mit Messwiederholung. Zusätzlich werden weitere Einflussfaktoren wie Geschlecht, Sprache (deutsch vs. türkisch vs. sonstig-mehrsprachig), Intelligenz und sozioökonomischer Status in die Auswertung mit einbezogen. Als Maß der Sprachkompetenz werden die Rohwerte aus den vier Untertests des *H-S-E-T* und der Ravensburger Wortschatzprüfung herangezogen.

### 3. Ergebnisse der Studie

Im Folgenden werden die Ergebnisse präsentiert, die die Auswirkungen unmittelbar nach der Sprachförderung beschreiben. Deskriptive Werte, die die jeweiligen Gruppen in den Subtests erreichten, sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

*Tabelle 1:* Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Gruppen in den verschiedenen Subtests

	Gruppe mit spezifischer Förderung			Gruppe mit unspezifischer Förderung			Gruppe ohne Förderbedarf		
	prä	post	<i>N</i>	prä	post	<i>N</i>	prä	post	<i>N</i>
IS	4.0 (5.3)	6.2 (5.5)	207	3.3 (3.9)	5.9 (4.9)	80	15.7 (4.7)	15.0 (5.1)	198
VS	5.0 (3.5)	6.6 (3.2)	209	5.2 (3.0)	7.7 (3.5)	82	6.8 (3.9)	8.6 (3.8)	199
PS	5.7 (6.4)	12.9 (8.0)	208	6.8 (6.0)	11.6 (7.7)	82	17.0 (7.6)	19.9 (7.2)	199
WF	4.1 (3.6)	6.7 (4.5)	207	4.4 (4.1)	7.7 (4.9)	80	10.2 (4.9)	13.3 (5.7)	198
WS	14.8 (4.3)	17.5 (2.3)	202	16.0 (4.0)	18.0 (2.7)	79	19.2 (1.2)	19.6 (0.9)	195

Inferenzstatistisch lassen sich signifikante Haupteffekte für den Faktor Zeit sowie für den Faktor Untersuchungsgruppe feststellen. Ebenso weisen die beiden Faktoren signifikante Interaktionseffekte auf (vgl. Tabelle 2). Unabhängig von der Untersuchungsgruppe erzielten die Kinder gegen Ende ihrer Kindergartenzeit im Durchschnitt höhere Leistungen in allen erhobenen Sprachmerkmalen als zirka 12 Monate zuvor. Diese Leistungssteigerung bestätigt sich größtenteils ebenso für die einzelnen Untersuchungsgruppen; lediglich in dem Untertest *Imitation grammatischer Strukturen (IS)* ergibt sich für die Gruppe ohne Förderbedarf keine signifikante Veränderung. Unter Berücksichtigung der Faktoren Geschlecht und Sprache (deutsch vs. türkisch vs. sonstig-mehrsprachig) sowie unter Einbezug der Kovariaten Intelligenz und Sozialstatus zeigen sich allerdings keine signifikanten Prä-Post-Effekte bei den Untertests *Verstehen grammatischer Strukturformen (VS)*, *Plural-Singular-Bildung (PS)* und *Wortfindung (WF)*. Hinsichtlich der *Imitation grammatischer Strukturen (IS)* und des *Wortschatzes (WS)* bleiben die Effekte des Hauptfaktors Zeit bestehen (vgl. Tabelle 2).

Haupteffekte für den Faktor Zeit und den Faktor Untersuchungsgruppe

Betrachtet man die Sprachkompetenz der Untersuchungsgruppen, so lassen sich bezüglich aller abhängigen Variablen bedeutsame Unterschiede feststellen (vgl. Tabelle 2). Das Sprachniveau der Gruppe ohne Förderbedarf liegt signifikant über dem der beiden Fördergruppen, wobei sich die Gruppen mit spezifischer und unspezifischer Förderung nicht in der Sprachfähigkeit unterscheiden. Diese Effekte bleiben auch dann bestehen, wenn oben genannte Faktoren und Kovariaten in die Analyse einbezogen werden (vgl. Tabelle 2).

Unterschiede in der Sprachkompetenz der Untersuchungsgruppen

Tabelle 2: F-Werte für die einzelnen Subtests der Varianzanalyse bzw. Kovarianzanalyse mit Messwiederholung für den Hauptfaktor Zeit, den Hauptfaktor Gruppe und die Interaktion Zeit x Gruppe

		Hauptfaktor Zeit			Hauptfaktor Gruppe			Interaktion Zeit x Gruppe		
		F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$
IS	einf.	42.31	<.001	.08	303.35	<.001	.56	28.27	<.001	.11
	m. Ko. +	7.08	.008	.02	44.74	<.001	.19	2.81	.062	.01
VS	einf.	126.01	<.001	.21	137.88	<.001	.36	2.59	.076	.01
	m. Ko. +	.07	.786	<.01	16.11	<.001	.08	.37	.680	<.01
PS	einf.	158.24	<.001	.25	134.34	<.001	.36	14.77	<.001	.06
	m. Ko. +	2.25	.135	<.01	23.69	<.001	.11	8.94	<.001	.04
WF	einf.	131.56	<.001	.21	147.84	<.001	.38	.66	.516	<.01
	m. Ko. +	.79	.376	<.01	13.25	<.001	.07	.96	.382	<.01
WS	einf.	187.44	<.001	.28	87.44	<.001	.28	44.29	<.001	.16
	m. Ko. +	38.97	<.001	.09	16.07	<.001	.08	4.25	.015	.02

Anmerkung:

einf. = nur die Werte der Subtests werden in die Analyse einbezogen

+ mit Kovariaten = Geschlecht und Sprache werden als weitere Faktoren sowie Intelligenz und Sozialstatus als Kovariaten in die Analyse mit einbezogen

Signifikante Interaktionen zwischen den Faktoren Zeit und Untersuchungsgruppe

Darüber hinaus ergaben die Analysen signifikante Interaktionen zwischen den beiden Faktoren Zeit und Untersuchungsgruppe (vgl. Tabelle 2). Bezüglich der getesteten Sprachbereiche *Imitation grammatischer Strukturen (IS)*, *Plural-Singular-Bildung (PS)* und *Wortschatz (WS)* weisen die Gruppen der förderbedürftigen Kinder einen höheren Leistungszuwachs auf als die Gruppe ohne Förderbedarf, wobei die den Wortschatz betreffende Interaktion auf einen Deckeneffekt zurückgeführt werden kann. Werden die Faktoren Geschlecht und Sprache berücksichtigt sowie die Kovariaten Intelligenz und Sozialstatus kontrolliert, dann zeigen sich keine signifikanten Interaktionseffekte hinsichtlich der *Imitation grammatischer Strukturen (IS)*. In den zwei anderen Untertests *Wortschatz (WS)* und *Plural-Singular-Bildung (PS)* steigern sich die beiden Gruppen mit Förderbedarf in ihren Sprachleistungen in höherem Maße als die Gruppe ohne Förderbedarf. Zum zweit genannten Untertest ist zusätzlich anzumerken, dass die Kinder, die nach spezifischen Sprachprogrammen gefördert wurden, im Durchschnitt einen höheren Leistungsanstieg aufweisen als die nicht spezifisch geförderten Kinder.

Sprachleistung der Gruppe mit spezifischer Sprachförderung unterscheidet sich nicht von der Gruppe mit unspezifischer Förderung

Betrachtet man die Sprachleistungen der Gruppen im Verlauf, so lässt sich konstatieren, dass der Leistungsabstand zwischen den förderbedürftigen Gruppen und der Gruppe ohne Förderbedarf sich nach der Förderphase nur unerheblich verringert hat. Zudem erzielte die Gruppe der Kinder, die nach spezifischen Sprachprogrammen gefördert wurden, ähnliche Leistungen wie die Gruppe, die unspezifische Förderung erhielt. Dieses Ergebnis zeigt sich auch bei einem post-hoc Vergleich zwischen den einzelnen Fördergruppen und der Gruppe ohne spezifische Förderung, d.h. keine der Gruppen, die nach *Penner*, *Tracy* oder *Kaltenbacher* und *Klages* gefördert wurde, unterscheidet sich signifikant in den Sprachleistungen von der Gruppe, die unspezifische Fördermaßnahmen erhalten hat (vgl. Tabelle 3).

*Tabelle 3:* Paarweiser Vergleich (mittlere Differenz der Prä-Post-Werte) der jeweiligen Gruppen mit spezifischer Förderung mit der Gruppe unspezifischer Förderung in den einzelnen Subtests

	SDF vs. Gruppe mit unspezif. Förderung		Tracy vs. Gruppe mit unspezif. Förderung		Penner vs. Gruppe mit unspezif. Förderung	
	Mittlere Differenz	p	Mittlere Differenz	p	Mittlere Differenz	p
IS	-1.95 (.81)	.125	-1.09 (.90)	.690	.43 (.68)	.940
VS	.21 (.49)	.980	.61 (.55)	.745	.88 (.42)	.216
PS	-2.56 (.99)	.088	.43 (1.11)	.985	1.01 (.84)	.698
WF	-.13 (.60)	.997	.89 (.68)	.630	1.05 (.51)	.237
WS	.38 (.54)	.921	.60 (.59)	.800	1.04 (.46)	.167

Anmerkung: Scheffé-Test

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kluft zwischen den Kindern mit und ohne Förderbedarf unmittelbar nach der Förderung weiterhin bestehen bleibt, d.h. es gelang den Kindern mit Förderbedarf nicht, ein Sprachniveau zu erreichen, das sich demjenigen von Kindern ohne Förderbedarf annähert. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine gezielte sprachliche Frühförderung nach bestimmten Programmen und Konzeptionen, die zudem unter bestimmten Rahmenbedingungen eingesetzt wurde, zu keinen besseren Sprachkompetenzen führt als eine unspezifische Förderung im Rahmen des Kindergarten-Alltags. Diese Ergebnisse sind insofern überraschend, da ausgehend von der anfangs formulierten Fragestellung eine unmittelbar positive Beeinflussung der sprachlichen Fähigkeiten durch die vorschulischen Programme zu erwarten gewesen wäre. Angesichts dieses geringen Erfolgs spezifischer Förderprogramme gilt es im Folgenden unterschiedliche Aspekte der Förderung wie z.B. die allgemeinen Förderbedingungen, die den Programmen zugrunde liegenden Vermittlungsmethoden und die fachlichen Anforderungen an die Sprachförderkräfte näher zu betrachten, um Gründe für die Befunde bzw. um Möglichkeiten zur Verbesserung der Wirksamkeit spezifischer Förderprogramme zu diskutieren.

Kinder mit Förderbedarf erreichen nicht das Sprachniveau von Kindern ohne Förderbedarf

#### 4. Diskussion und Ausblick

Wie zu Beginn dargelegt, wurden die Kinder im Rahmen der verschiedenen Programme von *Penner*, *Tracy* und *Kaltenbacher* und *Klages* im letzten Kindergartenjahr, in Kleingruppen von 6 bis max. 10 Kindern gefördert. Diese hohe Anzahl an Kindern in den Fördergruppen führt unweigerlich dazu, dass weniger Lernzeit für das einzelne Kind zur Verfügung steht und sich dadurch sowohl die Häufigkeit als auch das Ausmaß ihrer Sprachproduktion verringert. Eine Förderung in möglichst kleinen Gruppen (2 bis 3 Kinder) wäre folglich für den Aufbau weiterer Sprachkompetenzen von Bedeutung, insbesondere dann, wenn Kindertagesstätten viele sprachlich homogene nicht deutschsprachige Kinder betreuen. Da in diesen Fällen die deutsche Sprache nicht für die Kommunikation der Kinder untereinander erforderlich ist, bestimmt die Menge der sprachlichen Äußerungen während der Förderung den Zuwachs der kindlichen Sprachfähigkeit.

Förderung in möglichst kleinen Gruppen von 2 bis 3 Kindern



Früherer Beginn der Förderung und längerer Förderzeitraum

Des Weiteren sind der Förderzeitpunkt und die Dauer der Förderung zu problematisieren. Während des letzten Kindergartenjahres waren die Vorschulkinder zwischen fünf und sechs Jahre alt. Möglicherweise wäre ein früherer Beginn der Förderung von Vorteil. Zudem könnten durch eine Verlängerung und Fortführung der Sprachmaßnahmen weitere Kompetenzen im Sprachbereich aufgebaut und nachhaltig gefestigt werden. Der Förderzeitraum von einem Jahr scheint in Anbetracht der zu erbringenden Lernleistung der Kinder zu kurz.

Altersdifferenzierende Programme

Allen spezifischen Förderprogrammen ist darüber hinaus gemein, dass sie eine implizite Vermittlungsmethode verfolgen. In entsprechenden Lernsituationen sollen die Kinder für sprachliche Regelmäßigkeiten des Deutschen sensibilisiert werden, um diese dadurch intuitiv erschließen und anwenden zu können. Allerdings ist bisher nicht eindeutig geklärt, ob Kinder mit Migrationshintergrund, die unter Umständen die Zweitsprache erst in einem höheren Alter (ab ca. 4 Jahre) erlernen, nicht eine bewusstere, reflexionsorientiertere Zugangsweise zur Sprache benötigen (*Kany/Schöler* 2007). Legt man die Prämisse zugrunde, dass Spracherwerbsprozesse bei älteren Kindern anders verlaufen als bei Zwei- oder Dreijährigen, dann müsste sich dies in entsprechenden altersdifferenzierenden Programmen und Konzepten niederschlagen. Die didaktischen Konzeptionen der wenigen existierenden, vorschulischen Sprachförderprogramme bleiben jedoch in Abhängigkeit des Alters der Kinder indifferent.

Weiterbildungsmaßnahmen für Förderkräfte

Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf die Qualität der Sprachfördermaßnahmen beleuchtet werden muss, betrifft die an die Förderkräfte gestellten fachlichen Anforderungen. Für die Planung und Gestaltung sprachlicher Lernsituationen ist sowohl ein hohes pädagogisch-didaktisches als auch ein fundiertes linguistisches Wissen von Nöten. Tatsache ist allerdings, dass Sprachförderkräfte sich stark in ihrer beruflichen Qualifikation unterscheiden und somit über verschiedene Kompetenzen bezüglich des Gegenstandsbereichs Sprache und dessen Förderung verfügen. Weiterbildungsmaßnahmen, die im Rahmen der jeweiligen Förderprogramme angeboten und durchgeführt werden, können aufgrund der kurzen Schulungszeit (max. 3 bis 4 Tage) insbesondere unerfahrenen Förderkräften keine ausreichende Wissensgrundlage bieten. Obgleich Supervisionen und fortwährende Beratung seitens der Autoren/-innen der Programme und deren Mitarbeitern/-innen angeboten werden, bedarf es für deren Inanspruchnahme entsprechende personelle und finanzielle Ressourcen der Kindertagesstätten. Langfristig müssten folglich Konzepte und Modelle der Förderung und Unterstützung entwickelt werden, die die Qualität der Sprachfördermaßnahmen gewährleisten und genannte Ressourcen den Kindertagesstätten zur Verfügung stellen.

Überprüfung der langfristigen Auswirkungen

Alle hier aufgeführten Maßnahmen können dazu beitragen, die Wirksamkeit von gezielten Sprachfördermaßnahmen zu erhöhen. Ziel muss es sein, nicht nur unmittelbar sondern auch langfristig eine deutliche Verbesserung des Sprachniveaus von Kindern mit Migrationshintergrund zu erreichen. Da in der vorliegenden Studie die spezifischen Sprachförderprogramme im Vergleich zu einer unspezifischen Förderung zu keinen unmittelbar besseren Sprachkompetenzen geführt haben, bleibt zu überprüfen, ob sich schließlich langfristige Auswirkungen zeigen. Endgültige Aussagen über mögliche Sleeper- oder Transfereffekte lassen sich erst am Ende des zweiten Schuljahres (Juni/Juli 2008) treffen, wenn

standardisierte Untersuchungsverfahren eingesetzt werden, um sowohl die Les-Rechtschreibfähigkeiten als auch das Sprachniveau der geförderten Kinder zu messen und zu beurteilen. Unabhängig davon, ob sich die langfristigen Auswirkungen der spezifischen Sprachförderung von denen der unspezifischen Förderung unterscheiden, zeigen bereits die bisherigen Befunde, dass die aktuellen Fördermaßnahmen nicht ausreichen, um die sprachliche Kluft zwischen förderbedürftigen Kindern und Kindern ohne Förderbedarf bedeutsam zu verringern. Zukünftige Evaluationen von Sprachfördermaßnahmen können dazu beitragen, notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu identifizieren, um die Effektivität dieser Maßnahmen zu erhöhen und damit auf längere Sicht Kindern mit Migrationshintergrund einen Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Anerkennung zu ermöglichen.

Zukünftige Evaluationen sind wichtig, um Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Sprachfördermaßnahmen zu identifizieren

## Anmerkung

1 Mannheimer Sozialindex: hoher sozialer Status = 9-10 Punkte

## Literatur

- Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele U./Schneider, W./Schümer G./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde [PDF]. Online verfügbar unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf>; Stand: 08.02.2008.
- Brunner, M./Schöler, H. (2001/02): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik. – Wertingen.
- Frank, G./Grziwotz, P. (2001): Lautprüfbogen. – Ravensburg.
- Grimm, H./Schöler, H. (1991): Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T. 2. Aufl. – Göttingen.
- Hasselbach, P./Schakib-Ekbatan, K./Roos, J./Schöler, H. (2007): Die Bewertung der Sprachfördermaßnahmen aus der Sicht der Förderkräfte – Interviews [PDF]. Online verfügbar unter: [http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/EVAS\\_Bericht2.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/EVAS_Bericht2.pdf); Stand: 12.02.2008
- 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.
- Kany, W. (2007): Sprachförderprogramme. In: Schöler, H./ Welling, A. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Band 1 Sonderpädagogik der Sprache. – Göttingen, S. 767-813.
- Kany, W./ Schöler H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik – Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. – Mannheim.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2007): PISA 2006 – Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis [PDF]. Online verfügbar unter: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>; Stand: 11.02.2008.
- Penner, Z. (2003): Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern. – Berg.
- Polotzek, S./Hofmann, N./Roos, J./Schöler, H. (2008): Sprachliche Förderung im Elementarbereich – Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html>; Stand: 03.03.2008.
- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.) (2007): PISA 2006 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusam-

- menfassung [PDF]. Online verfügbar unter: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung\\_PISA2006.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf); Stand: 08.02.2008.
- Raven, J. C.* (2002): Coloured Progressive Matrices (CPM). – Bern.
- Schakib-Ekbatan, K./ Hasselbach, P./ Roos, J./ Schöler, H.* (2007): Die Wirksamkeit der Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr [PDF]. Online verfügbar unter: [http://www.sagmalwas-bw.de/projekt\\_01/media/pdf/EVAS\\_Erste\\_Ergebnisse.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/projekt_01/media/pdf/EVAS_Erste_Ergebnisse.pdf); Stand: 12.02.2008.
- Stanat, P./Artelt, C./Baumert J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel/M. Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.) (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick – Grundlagen, Methoden und Ergebnisse [PDF]. Online verfügbar unter: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf); Stand: 08.02.2008.
- Tracy, R.* (2003): Sprachliche Frühförderung – Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. – Mannheim.
- Ulich, M./Mayr, T.* (2003): SISMIK. – Freiburg.
- Weber, A./Potnar, Ch.* (2006): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder – Eine Projektdarstellung [PDF]. Online verfügbar unter: [http://www.sagmalwas-bw.de/projekt\\_01/media/pdf/Arbeitspapier\\_Nr.2\\_Bildung\\_Sagmalwas.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/projekt_01/media/pdf/Arbeitspapier_Nr.2_Bildung_Sagmalwas.pdf); Stand: 12.02.2008.