pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lemmer, Rabea; Huschka, Sina; Geyer, Sabrina; Brandenburg, Janin; Ehm, Jan-Henning; Lausecker, Alina; Schulz, Petra; Hasselhorn, Marcus

Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:
formally and content revised edition of the original source in:
Frühe Bildung : interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 8 (2019) 4, S. 181-186

Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:
urn:nbn:de:0111-pedocs-237764
10.25656/01:23776

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237764
https://doi.org/10.25656/01:23776

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Akzeptierte Manuskriptfassung (nach peer review) des folgenden Artikels:

Lemmer, R., Huschka, S. S., Geyer, S., Brandenburg, J., Ehm, J.-H., Lausecker, A., Schulz, P., & Hasselhorn, M. (2019). Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern. *Frühe Bildung, 8*(4), 181–186. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000442

© Hogrefe Verlag, Göttingen 2019

Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Die akzeptierte Manuskriptfassung unterliegt der Creative Commons License CC-BY-NC.

hogrefe

Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern

Rabea Lemmer, Sina Simone Huschka, Sabrina Geyer, Janin Brandenburg, Jan-Henning Ehm, Alina Lausecker, Petra Schulz & Marcus Hasselhorn

Dr. Rabea Lemmer

Goethe-Universität Frankfurt

Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main

Mail: lemmer@em.uni-frankfurt.de

Sina Simone Huschka

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

Mail: sina.huschka@dipf.de

Dr. Sabrina Geyer

Goethe-Universität Frankfurt

Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main

Mail: geyer@em.uni-frankfurt.de

Dr. Janin Brandenburg

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

Mail: brandenburg@dipf.de

Alina Lausecker

Goethe-Universität Frankfurt

Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main

Mail: lausecker@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Petra Schulz

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main

Mail: p.schulz@em.uni-frankfurt.de

Dr. Jan-Henning Ehm

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

Mail: ehm@dipf.de

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

Mail: hasselhorn@dipf.de

Zusammenfassung

Ziel des Beitrags ist es, die Effektivität einer Fortbildungsmaßnahme zu *linguistisch fundierter Sprachförderung* zu untersuchen. In einem Prätest-Posttest-Kontrollgruppen-Design wurden die Sprachförderkompetenz von Fachkräften (n = 33) und die produktiven Sprachfähigkeiten der von ihnen geförderten mehrsprachigen Kinder (n = 78) in den Bereichen Satzstruktur und Kasus erhoben. Die Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte aus der Experimentalgruppe (n = 18) war nach Abschluss der

Fortbildungsmaßnahme signifikant höher als die Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte, die keine Fortbildung besucht haben (*n* = 15); zudem verbesserten sich die geförderten Kinder im Bereich der Satzstruktur signifikant gegenüber Kindern, deren Fachkräfte keine Fortbildung besuchten. Für den Erwerbsbereich Kasus gab es keine Effekte.

Schlüsselwörter: Linguistisch fundierte Sprachförderung, Sprachförderkompetenz, Professionalisierung, Mehrsprachigkeit, Satzstruktur

Are professional trainings in linguistically based language intervention effective? The growth of competence in childhood educators and bilingual children

Abstract

This study investigates the effectiveness of professional training in *linguistically based language intervention*. In a pre-/posttest control group design we measured the language-training competencies of 33 early childhood educators and the language abilities of 78 bilingual children attending the day care centers of the trained childhood educators. The language-training competencies of the trained group of early childhood educators (*n* = 18) increased significantly from pre- to posttest compared to non-trained educators (*n* = 15). Moreover, improvement regarding sentence structure was significantly higher in the bilingual children attending the daycare centers of the trained childhood educators than in the children of non-trained educators. No effects were found for improvement of case marking.

Keywords: linguistically based language intervention, language-training competencies, professionalization, bilingualism, sentence structure

Im Fokus dieses Beitrags steht die *linguistisch fundierte Sprachförderung* (Tracy, 2008; Geyer, Schwarze & Müller 2018) und die Wirksamkeit dieses Ansatzes. Die Zielgruppe dieser Förderung sind insbesondere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), da sie aufgrund ihrer Spracherwerbsbedingungen (späterer Erwerbsbeginn des Deutschen) im Vergleich zu gleichaltrigen einsprachigen Kindern im Vorschulalter häufig geringere sprachliche Leistungen im Deutschen als ihre einsprachigen Altersgenossen aufweisen (Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017). Das Konzept der linguistisch fundierten Sprachförderung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Förderung zielorientiert und systematisch umgesetzt wird, indem zwischen den einzelnen sprachlichen Ebenen wie Semantik, Morphologie und Syntax differenziert wird. Das Vorgehen in der Sprachförderung orientiert sich zudem am Verlauf des frühen Zweitspracherwerbs (Erwerbsbeginn zwischen zwei und vier Jahren) und fokussiert neben dem Wortschatz auch diejenigen regelgeleiteten Bereiche der deutschen Grammatik, die für diesen Erwerbstyp als gut erforscht gelten und systematisch erworben werden (z.B. Satzstruktur und Kasus, u.a. Lemmer, 2018; Schulz et al., 2017; Thoma & Tracy, 2006 Wojtecka, 2018). Ausgehend von einer Sprachdiagnostik werden Förderziele mittels geeigneter Materialien und Methoden in einer geplanten Sprachfördersituation systematisch umgesetzt (Überblick in Geyer, Schwarze & Müller, 2018; Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008).

Um linguistisch fundiert zu fördern, ist eine hohe *Sprachförderkompetenz* notwendig, die ein umfassendes *Wissen* über linguistische Grundlagen, den kindlichen Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Diagnostik und Förderung sowie ein entsprechendes *Können* und adäquates *Handeln* in der Sprachdiagnostik und -förderung voraussetzt (Geyer, 2018; Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Müller, 2014). Bisherige Studien zeigen ein breites Leistungsspektrum im Bereich der Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften (PFK), das u.a. mit deren Aus- und Fortbildung zusammenhängt. Sie zeigen jedoch auch, dass sich die Sprachförderkompetenz von PFK durch Professionalisierungsmaßnahmen steigern lässt (s.

Überblick in Müller et al., 2017). Weitgehend ungeklärt ist bislang, ob mit einer Steigerung der Sprachförderkompetenz auch eine Verbesserung kindlicher Sprachfähigkeiten einhergeht.

Die *Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen*, insbesondere für mehrsprachige Kinder im (vor-)schulischen Bereich, wurde bislang nicht eindeutig belegt (Überblick in Egert & Hopf, 2016; Kaltenbacher, 2011; Schneider et al., 2013). Zum einen wurde vielfach die theoretische Fundierung der vorliegenden Evaluationsstudien kritisiert (Kaltenbacher, 2011; Redder et al., 2011). Kaltenbacher (2011) zweifelt zum Beispiel die Entwicklungssensitivität mancher eingesetzter Verfahren an, da Bereiche erfasst wurden, die für den frühen Zweitspracherwerb nicht ausreichend untersucht sind oder als spät erworben gelten (z.B. Genus). So wurden möglicherweise kindliche Sprachfähigkeiten überprüft, bei denen Veränderungen noch gar nicht zu erwarten waren. Zum anderen wurden Mängel in der methodischen Umsetzung kritisiert. So waren die eingesetzten Messinstrumente nicht immer auf die erfolgte Sprachförderung abgestimmt, da die dort überprüften sprachlichen Phänomene nicht Gegenstand der Sprachförderung waren. Unberücksichtigt blieben in den meisten Evaluationsstudien zudem die Sprachförderkompetenzen der PFK. In Studien, die die Wirksamkeit von Förderung für spezifische sprachliche Bereiche nachweisen konnten, wurde die Förderung zudem nicht von den PFK selbst durchgeführt, sondern von externem, speziell geschultem Personal (Kauschke & Rath, 2017; Gagarina et al., 2018). Offen ist daher, inwieweit verschiedene Professionalisierungsmaßnahmen die Sprachförderkompetenz der PFK steigern und zu einer Verbesserung der Sprachfähigkeiten der geförderten Kinder führen.

Hier setzt die aktuelle Studie an. Ziel war es, zu untersuchen, welche Wirkungen eine Fortbildungsmaßnahme zu linguistisch fundierter Sprachförderung auf die Sprachförderkompetenzen der PFK (Frage 1) und auf die Sprachfähigkeiten der Kinder (Frage 2) hat. Berichtet werden Analysen zu einer Teilstichprobe des im Rahmen der Bund-

Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) realisierten Entwicklungsprojekts *TRIO* (s. Schierbaum et al., in Druck).[1]

(1) *Verbessert sich die Sprachförderkompetenz der PFK durch die Fortbildungsmaßnahme?*

(2) *Verbessern sich die produktiven Sprachfähigkeiten der mehrsprachigen Kinder aus den Einrichtungen der fortgebildeten PFK in den Bereichen Satzstruktur und Kasus stärker als die aus den Einrichtungen der nicht-fortgebildeten PFK?*

Erwartet wird, dass sich die Sprachförderkompetenz der PFK der Experimentalgruppe (EG) nach der Fortbildungsmaßnahme verbessert, die Sprachförderkompetenz der Wartekontrollgruppe (KG) hingegen nicht. Darüber hinaus wird angenommen, dass sich die untersuchten Kinder zum zweiten Messzeitpunkt (MZP) in ihren Sprachleistungen verbessern. Die Kinder aus den Einrichtungen der EG sollten sich in den in der Fortbildung fokussierten sprachlichen Bereichen jedoch stärker verbessern als die Kinder aus den Einrichtungen der KG. Dieser Effekt sollte sich v.a. für den Bereich der Satzstruktur finden, der leichter vermittelt werden kann als der Bereich Kasus.

Stichprobe

In einem Prätest-Posttest-Kontrollgruppen-Design wurden insgesamt 78 mehrsprachige Kinder[2] und 33 PFK, 16 aus Grundschulen und 17 aus Kitas, untersucht. Die Probandinnen und Probanden wurden einer EG oder einer KG quasi-experimentell zugeordnet (siehe Tabellen 1 und 2).

[hier bitte Tabelle 1 einfügen]

[hier bitte Tabelle 2 einfügen]

[1] Im Projekt wurde darüber hinaus eine weitere Experimentalgruppe untersucht (n = 20 PFK), bei der der Fokus auf dem Konzept der *alltagintegrierten Sprachförderung* lag (Kucharz et al., 2015).

[2] Neben 44 Kindern mit DaZ (Alter bei Spracherwerbsbeginn zwischen 24 und 48 Monaten, hier: EG: 36,16 Monate, KG: 33,62 Monate) wurden auch 34 simultan bilinguale Kinder (Erwerbsbeginn < 24 Monate) untersucht.

Die Kinder waren im Mittel 5 Jahre und 6 Monate alt (*SD* = 4.25 Monate). Die Kinder der KG waren im Mittel etwa 3 Monate älter ($t(75) = -2.52$, $p = .01$). Korrelationsanalysen ergaben keinen Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und den Leistungen in den einzelnen Untertests in *LiSe-DaZ*. In den folgenden Analysen wurde daher das Alter nicht als Kontrollvariable berücksichtigt. Die PFK waren im Mittel 41.97 Jahre alt (*SD* = 11.49) und hatten durchschnittlich 14.97 Jahre Berufserfahrung (*SD* = 10.88). Beide Gruppen unterschieden sich weder hinsichtlich ihres Alters ($t(31) = 1.21$, $p = .234$) noch hinsichtlich ihrer Berufserfahrung ($t(31) = 0.59$, $p = .560$). Die MZP für die PFK lagen vor und nach der Fortbildungsmaßnahme der EG. MZP 1 der Sprachstandserfassung fand für die Kinder zu Beginn der Fortbildungsmaßnahme statt, MZP 2 wurde im Abstand von 8.6 Monaten zu MZP 1 (*SD* = 1.29) und nach Abschluss der Fortbildungsmaßnahme durchgeführt.

Um der Komplexität von Sprache und Spracherwerb und dem Anspruch an eine valide Evaluation gerecht zu werden, wurde die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme anhand standardisierter, linguistisch und spracherwerbstheoretisch fundierter Verfahren erfasst. Um einen Effekt der Sprachförderung nachzuweisen, wurde die Sprachentwicklung der Kinder zudem anhand regelbasierter und gut untersuchter Bereiche des frühen kindlichen Zweitspracherwerbs erfasst: Satzstruktur und Kasus.

Testverfahren SprachKoPF

Um die Sprachförderkompetenz der PFK zu erfassen, wurde vor und nach der Fortbildungsmaßnahme das standardisierte Instrument *SprachKoPFv07.2* (Thoma & Tracy, 2013) eingesetzt, ein computergestützter Fragebogen mit insgesamt 73 Items zum sprachförderbezogenen *Wissen* und *Können* der PFK (Überblick in Thoma & Tracy, 2015). Das maximal zu erreichende Testergebnis beträgt 1.0; aufgrund der in der Testkonstruktion berücksichtigten Ratekorrektur wird bei einer vollständig zufälligen Beantwortung der Items ein Gesamtscore von 0 erreicht (Thoma & Tracy, 2015).

Testverfahren LiSe-DaZ

Zur Erfassung des Sprachstandes der Kinder wurde zu zwei MZP das standardisierte Verfahren *LiSe-DaZ* (Schulz & Tracy, 2011) eingesetzt, das über eine eigene Norm für Kinder mit DaZ verfügt. In dieser Studie wird die Leistungsveränderung in den Subtests *Satzklammer* und *Kasus* (Sprachproduktion, s. Beispiele (1) und (2)) berichtet, die im Fokus der Fortbildungen standen.

(1) Testleitung: *Wir können den Hund NUR retten,...*

Kind: *wenn wir die Tonne umkippen.*

(2) Testleitung: *Die Karotte gibt sie wem?*

Kind: *dem Hasen.*

Die sprachproduktiven Fähigkeiten werden mittels einer Bildergeschichte und der Methode der Elizitation erfasst. Die Skala für Satzstrukturen umfasst die Stufen 1 (Einwortäußerungen) bis 4 (Äußerungen mit Nebensätzen). Eine Stufe gilt als erreicht, wenn mindestens drei Äußerungen der entsprechenden Stufe produziert wurden (insgesamt 19 Items für Satzstruktur). Die Leistungen für Kasus werden anhand der Gesamtzahl der korrekt markierten Akkusativ- und Dativstrukturen gemessen. Maximal kann ein Wert von 9 erreicht werden.

Fortbildungsmaßnahme

Die Fortbildungsmaßnahme setzt sich aus fünf aufeinander aufbauenden Modulen zusammen: (1) Linguistische Grundlagen, (2) Erst- und Zweitspracherwerb, (3) Elternarbeit, (4a) Sprachdiagnostik allgemein, (4b) Sprachdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und (5) Sprachförderung. Die Module (1), (2), (4b) und (5) wurden von Sprachwissenschaftler_innen

konzipiert und durchgeführt. Die Module (3) und (4a) wurden von Erziehungswissenschaftler_innen verantwortet. Die Fortbildungen fanden in einem Zeitraum von etwa sechs Monaten statt und umfassten insgesamt 4,5 Tage. Ergänzt wurde die Fortbildungsreihe durch Reflexionsphasen zwischen den Fortbildungstagen sowie individuell abgestimmte Coachings (vgl. Geyer & Lemmer, 2018). Die Fortbildungsreihe fokussierte insbesondere die sprachlichen Bereiche Satzstruktur und Kasus. Die PFK lernten u.a., kindliche Äußerungen zu analysieren und an den Erwerbsbereichen orientierte Förderziele zu formulieren und in der Förderpraxis umzusetzen.

Ergebnisse

(1) *Verbessert sich die Sprachförderkompetenz der PFK durch die Fortbildungsmaßnahme?*

Die deskriptiven Statistiken zur Sprachförderkompetenz der PFK in der EG und KG zu beiden MZP sind in Tabelle 3 dargestellt.

[hier bitte Tabelle 3 einfügen]

Da die Einteilung der pädagogischen Fachkräfte zu den Fortbildungsgruppen nicht randomisiert vorgenommen werden konnte, wurde zunächst geprüft, ob sich die Sprachförderkompetenzen von EG und KG zu Beginn der Studie unterscheiden. Ein *t*-Test für unabhängige Stichproben zeigte, dass beide Gruppen vor Fortbildungsbeginn vergleichbar sind: *Gesamtscore SprachKoPF* $t(31) = 1.26$, $p = .22$, $d = 0.006$.

Um die Veränderungen der Sprachförderkompetenzen in Abhängigkeit der Fortbildungsteilnahme zu prüfen, wurde eine univariate Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung mit den beiden Faktoren Gruppe (EG, KG) und MZP (PRÄ, POST) durchgeführt. Für den *Gesamtscore SprachKoPF* ergab sich ein statistisch signifikanter Haupteffekt für den Faktor MZP, $F(1, 30) = 16.92$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .36$; jedoch nicht für den Haupteffekt Gruppe, $F(1, 30) = 3.45$, $p = .07$, $\eta_p^2 = .10$. Die Interaktion MZP*Gruppe, $F(1,$

30) = 5.08, p = .03, η_p^2 = .15; wurde jedoch statistisch signifikant. Diese kam dadurch zustande, dass sich die EG deutlich mehr verbesserte in Bezug auf ihre Sprachförderkompetenzen als die KG. Nach der Einteilung von Cohen (1988) handelt es sich dabei um einen großen Effekt ($\eta_p^2 > .14$)

(2) *Verbessern sich die produktiven Sprachfähigkeiten der mehrsprachigen Kinder aus den Einrichtungen der fortgebildeten PFK in den Bereichen Satzstruktur und Kasus stärker als die aus den Einrichtungen der nicht-fortgebildeten PFK?*

Zunächst wurde geprüft, ob sich die simultan bilingualen Kinder und die Kinder mit DaZ in ihren Sprachleistungen bedeutsam voneinander unterscheiden[3]: *Kasus*, $t(73) = 1.51$, $p = .14$, $d = 0.35$; *Satzklammer*, $t(73) = 0.20$, $p = .84$, $d = 0.06$. Da dies nicht der Fall ist, werden die beiden Spracherwerbsgruppen in den folgenden Analysen gemeinsam betrachtet. Aufgrund der fehlenden Randomisierung der Gruppen wurde außerdem geprüft, ob sich das sprachliche Ausgangsniveau von EG und KG unterscheidet. Die Berechnungen zeigen, dass die Sprachleistungen beider Gruppen zu MZP 1 vergleichbar sind: *Kasus*, $t(73) = -.25$, $p = .81$, $d = 0.07$; *Satzklammer*, $t(73) = -.48$, $p = .63$, $d = 0.12$. Tabelle 4 stellt die deskriptiven Statistiken der Sprachfähigkeiten der Kinder in Abhängigkeit von MZP und Gruppenzugehörigkeit dar.

[hier bitte Tabelle 4 einfügen]

Um die Veränderungen der Sprachfähigkeiten der Kinder zu untersuchen, wurden für die zwei *LiSe-DaZ*-Subtests *Kasus* und *Satzklammer* univariate Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung mit dem Faktor Gruppe (EG, KG) und dem Faktor Messzeitpunkt (PRÄ, POST) durchgeführt. Für den Subtest *Kasus* ergab sich ein statistisch signifikanter Haupteffekt für den Faktor MZP, $F(1, 71) = 11.76$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .14$, d.h. zu MZP 2 erzielten

[3] Dieser Schritt ist erforderlich, da beide Spracherwerbstypen je nach Alter und Subtest durchaus unterschiedlich abschneiden können (siehe Schulz & Grimm, 2019).

die Kinder bessere Leistungen im Subtest Kasus als zu MZP 1. Der Haupteffekt für den Faktor Gruppe, $F(1, 71) < 1$, $p = .70$, $\eta_p^2 = .002$; und die Interaktion MZP*Gruppe, $F(1, 71) < 1$, $p = .66$, $\eta_p^2 = .003$, waren nicht signifikant. Im Subtest *Satzklammer* zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor MZP, $F(1, 71) = 5.85$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .08$; die Leistungen der Kinder verbesserten sich von MZP 1 zu MZP 2. Für den Faktor Gruppe ergab sich kein signifikanter Haupteffekt, $F(1, 71) < 1$, $p = .60$, $\eta_p^2 = .004$. Jedoch ist die Interaktion MZP*Gruppe, $F(1, 71) = 5.85$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .08$, statistisch signifikant. Die Leistungen der Kinder der EG verbesserten sich von MZP 1 zu MZP 2 stärker als die Leistungen der Kinder der KG.

Diskussion

Die Ergebnisse belegen erstens, dass das Fachwissen der PFK im Bereich Sprache durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen substanziell gesteigert werden kann. Zweitens wurde gezeigt, dass sich die sprachlichen Leistungen der geförderten Kinder in einem Kernbereich des Deutschen, der Satzstruktur, innerhalb von acht Monaten signifikant stärker verbesserten als die der nicht geförderten Kinder. Dies belegt, dass es durch die Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme zur linguistisch fundierten Sprachförderung möglich ist, PFK so zu professionalisieren, dass sich die sprachlichen Leistungen der in ihren Einrichtungen geförderten Kinder hinsichtlich der Satzstruktur stärker verbessern als ohne eine entsprechende Fortbildungsteilnahme. Dies unterscheidet sich erheblich von Sprachfördereffekten, die für die Bereiche Lexikon sowie Plural und Genus gefunden wurden (Gagarina et al., 2018; Kauschke & Rath, 2017). Trainingseffekte im Wortschatz sind naturgemäß itembasiert, d.h. sie beruhen auf der vorherigen Vermittlung genau der später erfragten Wörter und sind daher vergleichsweise leicht zu erzielen. Der Bereich der Satzstruktur jedoch lässt sich nicht itembasiert erwerben, da es hier um Regelwissen geht. In

der Fortbildung wurde den Teilnehmer_innen daher vermittelt, dass eine systematische Sprachförderung in diesem Bereich das Ziel hat, den Kindern ein implizites Regelwissen über die Satzstrukturen im Deutschen zu vermitteln. Anders als bei der Wortschatzförderung beispielsweise waren konkrete in *LiSe-DaZ* elizitierte Sätze nicht Gegenstand der Fortbildungsmaßnahme und wurden daher im Rahmen der Sprachförderung sicher auch nicht ‚eingeübt'. Die fehlenden Effekte im Subtest Kasus lassen sich auf die Komplexität dieses Phänomens zurückführen. Abhängig von Genus und Numerus werden die Kasusformen unterschiedlich realisiert. Zudem wird Kasus von Verben und auch von Präpositionen zugewiesen. Die Konzeption und Umsetzung der Förderung dieses Bereichs sind deshalb komplexer als die Förderung der Satzstruktur.

Für eine linguistisch fundierte Sprachförderung sind PFK mit einem umfangreichen Professionswissen sowie ausreichend zeitlichen Ressourcen essentiell. Obgleich im Rahmen dieser Studie nicht kontrolliert werden konnte, welche PFK innerhalb der Einrichtungen regelmäßig förderten und inwieweit die Sprachförderkonzepte fachgerecht in der Praxis umgesetzt wurden, erwies sich eine linguistisch fundierte Sprachförderung durch qualifizierte PFK für mehrsprachige Kinder als prinzipiell wirksam. Ob sich diese Effekte steigern lassen, wenn die Sprachförderung engmaschiger begleitet werden kann, müssen Folgestudien zeigen. Zudem lässt sich der Ansatz der linguistisch fundierten Sprachförderung flexibel sowohl in Großgruppen als auch in Kleingruppen für Kinder mit besonderem Förderbedarf umsetzen. Ob und wie dies in der Praxis gelingt, bedarf ebenso weiterer Forschung wie die Frage, wie das Konzept nachhaltig implementiert und eine wirksame Sprachförderung dauerhaft gewährleistet werden kann.

Danksagung

Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Finanzierung des Projekts *TRIO* (Förderkennzeichen: 01JI1604A/B; PI: Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Prof. Dr.

Diemut Kucharz, Prof. Dr. Petra Schulz) im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (*BiSS*). Darüber hinaus danken wir allen an der Studie beteiligten Einrichtungen, deren pädagogischen Fachkräften, Kindern und Eltern sowie den studentischen Hilfskräften.

Literaturverzeichnis

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.

Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Kindheit & Entwicklung, 25, 153–163.

Gagarina, N., Topaj, N., Posse, D. & Czapka, S. (2018). Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 191–210.

Geyer, S. (2018). Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive. Stuttgart: Metzler.

Geyer, S. & Lemmer, R. (2018). „Man wird hellhörig und merkt: Was sagt man eigentlich so den ganzen Tag?“ Coachings in der Sprachförderung. Sprache im Beruf (SpriB), 1, 113–124.

Geyer, S., Schwarze, R. & Müller, A. (2018). Sprachförderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1 (S. 161–178). Stuttgart: Kohlhammer.

Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 609–629.

Kaltenbacher, E. (2011). Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), Grenzen überwinden mit Deutsch (S. 163–178). Göttingen: Universitätsverlag.

Kauschke, C. & Rath, J. (2017). Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie – was ist effektiv? *Forschung Sprache, 5,* 28–43.

Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weimar: Beltz.

Lemmer, R. (2018). Sprachentwicklungsstörungen bei frühen Zweitsprachlernern - Der Erwerb von Kasus, Finitheit und Verbstellung. Dissertation Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Müller, A. (2014). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), Kindheitspädagogische Beiträge. Kindheit und Profession – Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes (S. 66–83). Weinheim: Beltz Juventa.

Müller, A., Schulz, P., Geyer, S. & Smits, K. (2017). Sprachförderung - Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums (S. 441–454). Stuttgart: Kohlhammer.

Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2011). Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE-Berichte Band 2. Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).

Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.

Schierbaum, K., Kucharz, D., Brandenburg, J., Ehm, J. H., Hasselhorn, M., Huschka, S. et al. (in Druck). TRIO – »Kooperation zwischen Grundschule und Kindertagesstätte: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Sprachförderung in Kleingruppen«. In M. Hasselhorn, C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter & S. Geyer (Hrsg.), Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Forschungsimpulse und innovative Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. et al. (2013). Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums (S. 190–206). Stuttgart: Kohlhammer.

Schulz, P. & Grimm, A. (2019). The age factor revisited: Timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition. Frontiers in Psychology, 9, 2732. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02732

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe. In Zusammenarbeit mit der Baden-Württemberg Stiftung.

Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten (S. 58–79). Freiburg: Fillibach.

Thoma, D. & Tracy, R. (2013). SprachKoPF-Onlinev07. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Mannheim: MAZEM.

Thoma, D. & Tracy, R. (2015). Manual zu SprachKoPFv07.2. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Mannheim: Universität Mannheim.

Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können (2. Aufl.). Tübingen: Francke.

Wojtecka, M. (2018). Acquisition pace and developmental path of early second language learners of German. A longitudinal study on acquisition of morphosyntax and semantics. Dissertation Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Tabellen

Tabelle 1.

Deskriptive Stichprobenbeschreibung der PFK

	EG		**KG**	
	Grundschule	**Kita**	**Grundschule**	**Kita**
n	8	10	8	7
ø Alter zu MZP 1	41.38 (9.05)	46.40 (14.14)	36.75 (8.52)	42.29 (12.41)
ø Berufserfahrung in Jahren	11.00 (7.33)	20.00 (13.90)	10.00 (7.39)	18.00 (10.42)

Anmerkungen. EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; MZP = Messzeitpunkt; Standardabweichungen sind in Klammern dargestellt.

Tabelle 2.

Deskriptive Stichprobenbeschreibung der Kinder

	EG	**KG**
n	58	20
Mädchen	27	12
Jungen	31	8
ø Alter zu MZP 1 in Monaten	66.75 (4.24)	69.45 (3.69)

Anmerkungen. EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; MZP = Messzeitpunkt; Standardabweichungen sind in Klammern dargestellt.

Tabelle 3.

Prä-Post Ergebnisse von SprachKoPF für EG und KG

	EG		**KG**	
	MZP 1	**MZP 2**	**MZP 1**	**MZP 2**
Gesamtscore	.34 (.11)	.43 (.11)	.30 (.11)	.32 (.16)

Anmerkungen. EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; MZP = Messzeitpunkt

Tabelle 4.

Deskriptive Statistiken von Prä- und Post-Test in LiSe-DaZ für EG und KG

	EG		**KG**	
	M	***SD***	***M***	***SD***
MZP 1				
Kasus	3.67 [a]	1.90	3.80	2.22
Satzklammer	3.64 [a]	0.52	3.70	0.47
MZP 2				
Kasus	4.41 [b]	1.96	4.75	1.55
Satzklammer	3.86 [b]	0.40	3.70	0.47

Anmerkungen. EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; [a] = Daten für drei Kind fehlend; [b] = Daten für zwei Kinder fehlend.