

Posse, Dorothea; Golcher, Felix; Topaj, Nathalie; Düsterhöft, Stefanie; Gagarina, Natalia  
**Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch-deutschen und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)**

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 361-367*



Quellenangabe/ Reference:

Posse, Dorothea; Golcher, Felix; Topaj, Nathalie; Düsterhöft, Stefanie; Gagarina, Natalia: Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch-deutschen und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM) - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 361-367* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119070 - DOI: 10.25656/01:11907

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119070>

<https://doi.org/10.25656/01:11907>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



**Sprache professionell fördern**  
kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	7
-------------------------	---

### EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i> Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i> Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg .....	28
<i>Julia Siegmüller</i> Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention .....	40

### THEMENBEREICH KOMPETENZ

#### Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i> SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern .....	54
<i>Gudrun Hagge</i> IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i> Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?.....	66

#### Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i> PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen .....	74
<i>Markus Spreer</i> „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i> Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen.....	91

#### Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i> Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts .....	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i> Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes .....	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i> Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

## Arbeit mit Texten

<i>Michael Kalmár</i> Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien .....	122
<i>Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte</i> Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen .....	129
<i>Susanne Scharff, Susanne Wagner</i> Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör- /Sprachbehinderungen .....	134

## Kommunikative Prozesse

<i>Bettina Achhammer</i> Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters .....	142
<i>Sandra Schütz</i> Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? .....	149

## Förderkompetenzen entwickeln

<i>Yvonne Adler</i> Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? .....	156
<i>Detta Sophie Schütz</i> Die <i>Language Route</i> –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte.....	162
<i>Margrith Lin-Huber</i> Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern.....	169

## Professionalisierung

<i>Manfred Grohnfeldt</i> Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz .....	176
<i>Ulrich von Knebel</i> "Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? .....	182
<i>Anja K. Theisel</i> Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung .....	189
<i>Ute Schräpler</i> Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?.....	196

## THEMENBEREICH VERNETZUNG

### Interdisziplinarität in der Kita

<i>Susanne Krebs</i> Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten .....	204
--	-----

## Inklusive Schule

*Ellen Bastians*

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

*Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim*

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv ..... 221

*Christiane Miosga*

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule ..... 228

## Herausforderung genetische Syndrome

*Anke Buschmann, Stephan Schmid*

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-  
Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 ..... 238

*Reiner Bahr*

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der  
Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

*Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller*

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und  
Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. .... 250

## Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

*Vera Oelze*

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

*Michael Willenberg*

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit  
elektronischen Hörhilfen..... 265

## Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

*Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann*

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-  
Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen ..... 276

*Andrea Liehs*

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei  
Kindern mit unzureichender Lautsprache ..... 283

*Birgit Appelbaum*

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

## Interaktion in der Kita

*Simone Kannengieser, Katrin Tovote*

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der  
Lupe..... 296

*Stephanie Kurtenbach, Ines Bose*

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und  
Kindern ..... 303

*Ulrich Stitzinger*

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern? .....	311
---	-----

## THEMENBEREICH INNOVATION

### Diagnostik und Förderung

*Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken*

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum .....	320
--	-----

*Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber*

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht .....	327
--	-----

*Ulla Licandro*

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie ....	335
--	-----

*Stephan Sallat*

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen? .....	341
--	-----

*Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel*

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung .....	348
---	-----

### Evaluation von Fördermaßnahmen

*Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke*

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern? .....	356
---	-----

*Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina*

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM) .....	361
---	-----

*Raphaela Schätz, Heinz Mandl*

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache .....	368
--	-----

### Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

*Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann*

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes .....	378
--	-----

*Andreas Mayer*

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht .....	390
---	-----

*Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba*

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung. ....	402
--	-----

<i>Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse</i>	
Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind .....	416
<i>Kathrin Mahlau</i>	
Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings.....	426
<i>Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks</i>	
Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter .....	433

## PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

<i>Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan</i>	
Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis .....	444
<i>Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld</i>	
Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) .....	454
<i>Maja Ullrich</i>	
Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen .....	465
<i>Kristin Golchert, Astrid Korneffel</i>	
Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie.....	477
<i>Veronika Molin (geb. Rank)</i>	
Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie.....	484
<i>Arno Deuse</i>	
Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? .....	491
<i>Marina Ruß</i>	
Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit .....	498
<i>Heiko Seiffert</i>	
Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht.....	508
<i>Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt</i>	
Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie .....	519

STICHWORTVERZEICHNIS.....	527
---------------------------	-----

AUTORENVERZEICHNIS .....	533
--------------------------	-----

*Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft,  
Natalia Gagarina*

# **Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)**

## **1 Einleitung**

Der Bedarf an empirisch gesicherten Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Sprachförderung im Elementarbereich ist hoch. Aktuelle Studien lassen keine eindeutige Aussage zu. Während einige Studien Verbesserungen durch Sprachförderung zeigen konnten (Simon & Sachse, 2011; Beller & Beller, 2009), sind durch andere Maßnahmen keine oder keine nachhaltigen Verbesserungen nachweisbar gewesen (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Roos, Polotzek & Schöler, 2010).

Viele Studien befassen sich mit Sprachfördermaßnahmen nach der sensitiven Spracherwerbsphase. Die BIVEM-Studie untersucht hingegen zwei- bis dreijährige bilinguale Kinder mit den Herkunftssprachen Türkisch oder Russisch und vergleicht die Wirkung alltagsintegrierter und additiver Sprachfördermaßnahmen auf den Erwerb unterschiedlicher linguistischer Bereiche. Hier wird ein Ausschnitt aus der Studie – die Ergebnisse zum Lexikonerwerb – präsentiert.

## **2 Fragestellungen**

Folgende zwei Fragestellungen werden untersucht:

1. Unterscheiden sich die lexikalischen Leistungen der geförderten Kinder von einer Kontrollgruppe, die keine gezielte Sprachförderung erhielt?
2. Unterscheiden sich die beiden unterschiedlichen Sprachfördermaßnahmen voneinander?

## **3 Methoden**

### **3.1 Studiendesign**

Im Rahmen der Studie mit einem Prä-Post-Design mit mehreren Messpunkten wurden longitudinale Daten erhoben. Die Stichprobe unterteilt sich in drei voneinander getrennte Gruppen – eine Kontrollgruppe und zwei Maßnahmengruppen. In der Kon-

trollgruppe (M0) erhielten die Kinder die in ihrer Einrichtung übliche Förderung, jedoch keine weitere Förderung im Rahmen der Studie. In der ersten Sprachfördermaßnahme (M1) wurden die ErzieherInnen der Kinder mit einer speziell konzipierten Seminarreihe (8x90 Minuten) zum BIVEM-Sprachförderkonzept fortgebildet mit dem Ziel, die alltagsintegrierte Sprachförderung zu verbessern. Das BIVEM-Sprachförderkonzept steht auf drei Säulen: Wissen zum Spracherwerb, Transfer in die tägliche Arbeit und sprachförderliches Verhalten. In der zweiten Sprachfördermaßnahme (M2) erhielten die Kinder zwei Mal wöchentlich eine additive Sprachförderung in Kleingruppen aus 3-6 Kindern außerhalb ihres Gruppenverbandes. Die Förderung wurde auf Deutsch durchgeführt und an den Sprachentwicklungsstand der Kinder angepasst. Neben inputorientierter Arbeit (Siegmüller & Fröhling, 2010) wurde großer Wert auf die Anregung von Sprachproduktion gelegt. Die Studie durchläuft mehrere Phasen, die durch die Maßnahmenblöcke definiert werden. Ein Maßnahmenblock dauert vier Monate. Vor dem ersten und nach jedem weiteren Maßnahmenblock wird der Sprachstand der Kinder in beiden Sprachen erhoben.

### 3.2 Probanden

An der Hauptstudie nehmen 162 Kinder aus 21 Berliner Kindertageseinrichtungen teil. Für diese Teilstudie werden die Daten von 112 bilingualen Kindern mit den Herkunftssprachen Türkisch (N=65) oder Russisch (N=47) dargestellt. Das Alter der Kinder zu Studienbeginn lag zwischen 26 und 47 Monaten (MW 38, SD 5,75), die Kontaktzeit mit dem Deutschen zwischen 1 und 45 Monaten (MW 15, SD 10,28). Es bestand kein signifikanter Unterschied in der Kontaktzeit zwischen türkisch- und russischsprachigen Kindern. Die Probanden wurden jeweils einer der drei Gruppen M0, M1 oder M2 zugeteilt.

### 3.3 Sprachstandserhebung

Die Leistungen der Kinder wurden in beiden Sprachen in den Bereichen Lexikon, Morphosyntax und Diskurs erfasst. Das Lexikon wurde mit den Untertests Wortverständnis Nomen (DSVN), Wortverständnis Verben (DSVV), Wortproduktion Nomen (DPRON) und Wortproduktion Verben (DPROV) der Patholinguistischen Diagnostik für Sprachentwicklungsstörungen (PDSS) (Kauschke & Siegmüller, 2010) getestet. Anhand dieser Daten wurde eine quantitative Analyse durchgeführt, bei der die Anzahl der korrekt beantworteten Testitems (Rohwerte) berücksichtigt wurde. Außerdem wurden die Antworten der Kinder in den Untertests zur Wortproduktion qualitativ ausgewertet, indem sie unterschiedlichen Kategorien (z.B. Nullreaktion, Geste, Umschreibung, etc.) zugeordnet wurden. Die qualitative Analyse wurde durchgeführt, weil die PDSS nicht für mehrsprachige Kinder entwickelt wurde. Als nonverbale Antworten wurden Nullreaktionen und Gesten klassifiziert. Es wurde untersucht, ob sich die Anzahl der nonverbalen Äußerungen in den Untertests DPRON (DPRONNULL) und DPROV (DPROVNULL) in den einzelnen Maßnahmengruppen unterschied.

Anhand eines Elternfragebogens (Gagarina et al., 2010) wurden Angaben zur Sprachlernsituation der Kinder insbesondere zur Herkunftssprache und zur Kontaktzeit mit dem Deutschen erhoben.

## 4 Ergebnisse

Die Analyse wurde im Rahmen des allgemeinen linearen Modells mit Hilfe der Statistiksoftware R (R Core Team, 2013) durchgeführt. Die abhängige Variable der Analyse ist die Differenz der erreichten Rohwerte zwischen Pre- und Post 1-Testung. Diese wird als normalverteilt angenommen, was anhand der Residuenverteilung überprüft wurde. Ausgehend von einem maximalen Modell, das die Variablen Maßnahme, Herkunftssprache, Geschlecht, Alter, Kontaktzeit mit dem Deutschen und alle ihre Interaktionen zweiter Ordnung mit einschließt, werden solange nichtsignifikante Terme entfernt, die nicht an Interaktionen beteiligt sind, bis der AIC (Akaike, 1974) seinen minimalen Wert erreicht.

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der quantitativen Analyse für die Untertests DSVN, DSVV, DPRON und DPROV, die sich aus den Rohwerten ergeben, sowie der qualitativen Analyse der produktiven Tests: für die Variablen DPRONNULL und DPROVNULL wurde die Anzahl der Nullreaktionen (inkl. Gesten) ausgewertet.

**Tab. 1: p-Werte und Konfidenzintervalle der Einzelvergleiche zwischen den Maßnahmen**

Untertest	M0 vs. M1 & M2 p-Werte (Konfidenzintervall)	M1 vs. M2 p-Werte (Konfidenzintervall)
DSVN	n.d.	n.d.
DSVV	0,796 (-1,36 bis 1,04)	0,515 (-0,59 bis 1,18)
DPRON	n.d.	n.d.
DPROV	0,014 (-1,14 bis -0,13)	0,077 (-0,04 bis 0,68)
DPRONNULL	0,012 (0,52 bis 4,14)	0,8 (-1,51 bis 1,17)
DPROVNULL	0,079 (-0,24 bis 4,24)	0,162 (-2,67 bis 0,45)

p-Werte für den Vergleich der Kontrollgruppe M0 mit den Sprachfördermaßnahmen M1 und M2 (Mittelwert) sowie für den Vergleich der Sprachfördermaßnahmen untereinander. Wegen der Anwesenheit signifikanter Interaktionen sind die Einzelvergleiche für DSVN und DPRON nicht in analoger Weise definierbar (n.d.) wie für die anderen Untertests.

### Rezeptives Lexikon: Nomen & Verben

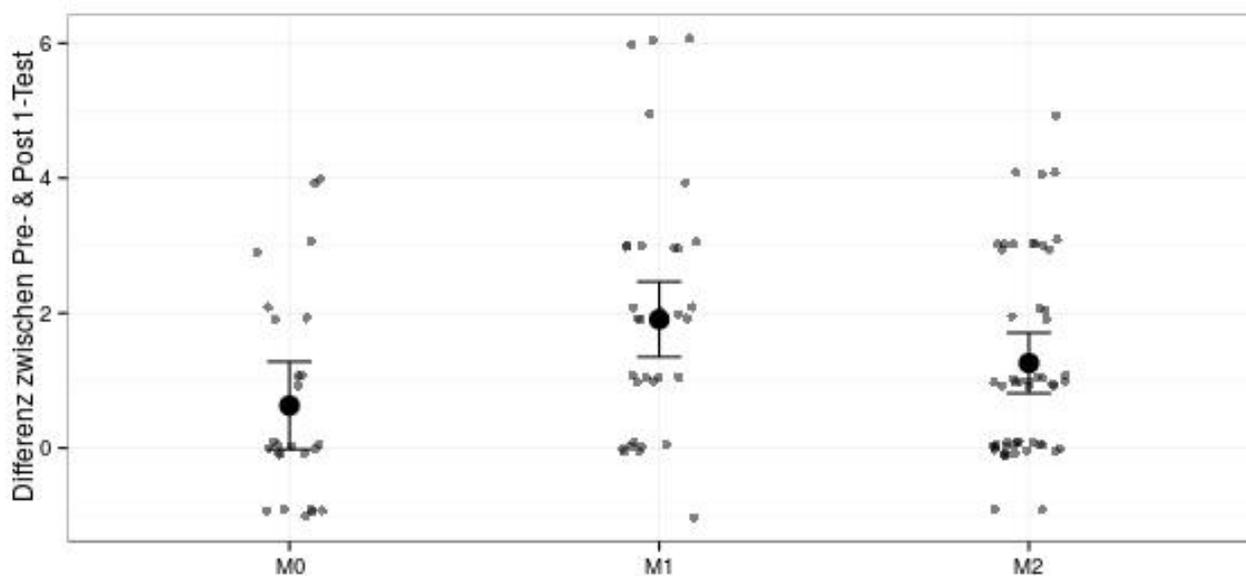
Für DSVN sind die Effekte schwer zu deuten. Es ergibt sich eine signifikante Interaktion zwischen Alter und Maßnahme. Während der Alterseffekt in M0 und M1 positiv ist, ist er in M2 negativ. Eine solche Abnahme der sprachlichen Fähigkeiten ist kontraintuitiv, v.a. wenn sie lediglich in einer der Maßnahmen auftritt. Die Interaktion hat aber

mit 0,012 keinen über jeden Zweifel erhabenen p-Wert. Mit Reproduzierbarkeit ist daher nicht zu rechnen. Für DSVV finden sich in den Daten keine signifikanten Effekte.

### Produktives Lexikon: Verben

Für den Untertest DPROV zeigen sich in der quantitativen Analyse signifikante Effekte (s. Abb. 1). Der Unterschied zwischen M0 und dem Mittelwert aus M1 und M2 ist mit einem p-Wert von 0,014 signifikant. Der Unterschied zwischen M1 und M2 ist mit einem p-Wert von 0,077 nicht signifikant.

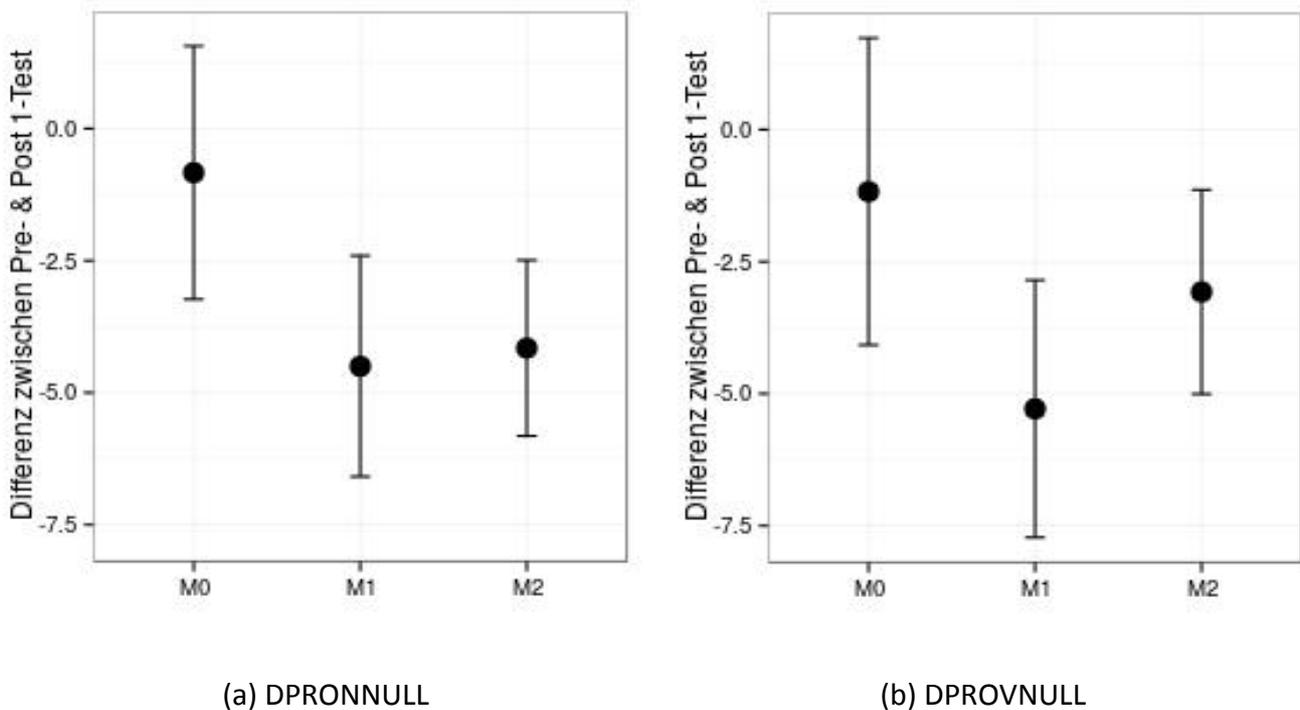
Bei der qualitativen Analyse der nonverbalen Antworten lässt die Darstellung der Daten in Abb. 2b zwar eine höhere Zahl nonverbaler Reaktionen in der Kontrollgruppe und eine niedrigere Anzahl in der M1 als in der M2 vermuten, diese Effekte sind jedoch nicht signifikant.



**Abb. 1: Maßnahmeneffekt des DPROV-Untertests.** Dargestellt sind die Datenpunkte sowie die Konfidenzintervalle (95%). Der Unterschied zwischen M0 und dem Mittelwert aus M1 & M2 ist signifikant.

### Produktives Lexikon: Nomen

Im Untertest DPRON zeigen sich wiederum im Sinne der Forschungsfrage schwer interpretierbare Effekte, auch wenn sie nicht so kontraintuitiv sind wie der negative Alterseffekt für DSVN. Sie äußern sich in einem signifikanten Interaktionsterm zwischen dem Geschlecht und dem Maßnahmeneffekt ( $p=0,022$ ). In der M0-Gruppe schneiden die Mädchen signifikant besser ab als die Jungen. Die qualitative Analyse für DPRONNULL (s. Abb. 2a) offenbart jedoch einen deutbaren und signifikanten Maßnahmeneffekt. In den Sprachfördergruppen M1 & M2 gibt es signifikant weniger nonverbale Reaktionen als in der M0-Gruppe ( $p=0,012$ ). Die beiden Sprachfördermaßnahmen M1 & M2 unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ( $p=0,800$ ).



(a) DPRONNULL

(b) DPROVNULL

**Abb. 2: Der Maßnahmeneffekt für DPRON und DPROV bezogen auf nonverbale Antworten. Dargestellt sind die Konfidenzintervalle (95%).**

## 5 Diskussion

Es wurde untersucht, ob sich die lexikalischen Leistungen der geförderten Kinder signifikant von einer Kontrollgruppe, die keine gezielte Sprachförderung erhielt, unterscheiden und ob sich die Leistungen der Kinder mit alltagsintegrierter Förderung von Kindern mit additiver Förderung in Kleingruppen unterscheiden. Nach 4 Monaten zeigten sich für die rezeptiven Untertests keine Verbesserungen. In den produktiven Tests zeigte sich jedoch durch die qualitative Analyse bei Nomen bzw. durch die quantitative Analyse bei Verben, dass sich die Kinder in beiden Sprachfördermaßnahmen signifikant stärker verbesserten als in der Kontrollgruppe.

Die Interpretation der Ergebnisse wird allerdings durch Interaktionen mit den konfundierenden Variablen Herkunftssprache, Geschlecht und Alter erschwert. Insbesondere die teilweise beobachtete gegensätzliche Entwicklung von Jungen und Mädchen in der Kontrollgruppe führt zu Fragen nach weiteren bisher unbekanntem Einflussfaktoren. Darüber hinaus muss damit gerechnet werden, dass die statistische Power der Studie zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht ausreicht, einen Maßnahmeneffekt zweifelsfrei nachweisen zu können. Ein Grund hierfür ist wahrscheinlich die kurze Dauer der Sprachfördermaßnahmen von vier Monaten. Im weiteren Studienverlauf werden zusätzliche Daten aus weiteren Maßnahmenblöcken zur Verfügung stehen. Die Kinder sollen bis zum Schuleintritt begleitet werden.

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Sprachfördermaßnahmen M1 und M2 konnte für keinen der Untertests gezeigt werden. Dies könnte einerseits daran liegen, dass kein Unterschied existiert. Andererseits begann die Erzieherfortbildung nur einen Monat vor Beginn des viermonatigen Förderzeitraums und dauerte ebenfalls vier

Monate. Zu Beginn der Förderung waren die ErzieherInnen folglich noch nicht mit allen Themen vertraut. Zudem fehlten ihnen weitere Inhalte insbesondere zu sprachförderlichem Verhalten, die erst im zweiten Maßnahmenblock im Mittelpunkt stehen. Es ist daher möglich, dass die Auswirkungen der Erziehermaßnahme erst zu einem späteren Zeitpunkt in vollem Umfang erfasst werden können.

In der additiven Sprachfördermaßnahme erhielten die Kinder wöchentlich 60 Minuten Förderung. Die ErzieherInnen verbringen jedoch täglich viele Stunden mit den Kindern. Die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, Kindern guten Input anzubieten und sie zu eigenen Äußerungen anzuregen, sind folglich weitaus größer. Denn besonders mehrsprachige Kinder sind auf guten Input in ausreichender Menge angewiesen (Pearson et al., 1997). In der Arbeit mit den ErzieherInnen wurde deutlich, dass es ihnen noch schwer fällt, eine durchgängige Sprachförderhaltung einzunehmen, die Sprachförderung in jeden Bereich des Alltags integriert. ErzieherInnen stehen unter hoher Belastung. Verstärkt wird dies zusätzlich durch die geringe gesellschaftliche Anerkennung ihrer Arbeit, die im Widerspruch zu den hohen Erwartungen steht, die Eltern, Träger, Gesellschaft und Politik an diese Berufsgruppe stellen. Unter diesen Umständen ist es vorstellbar, dass sich durch eine Entlastung von ErzieherInnen durch bessere Personalschlüssel, mehr Zeit für Fort- und Weiterbildung und insbesondere mehr Möglichkeiten für die individuelle Arbeit mit den Kindern, noch bessere Ergebnisse durch alltagsintegrierte Fördermaßnahmen erzielen lassen werden. Aktuell zeigte sich in den hier vorgestellten Ergebnissen kein Unterschied zwischen alltagsintegrierter Förderung durch ErzieherInnen und additiver Förderung durch Spracherwerbsexperten. Wenn es gelingt die Qualifikationen von ErzieherInnen so zu steigern, dass sie selbst zu Spracherwerbsexperten werden, ist der alltagsintegrierte Ansatz langfristig möglicherweise am vielversprechendsten.

## Zusammenfassung

Es wurde ein Ausschnitt aus einer umfangreicheren Studie zur Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen präsentiert. Das Ziel dieser Teilstudie war herauszufinden, ob sich die lexikalischen Leistungen der untersuchten mehrsprachigen Kinder durch Sprachförderung im Vergleich mit einer Kontrollgruppe (M0), die keine zusätzliche Förderung erhielt, verbessern lassen und ob sich die Ergebnisse alltagsintegrierter (M1) und additiver (M2) Sprachfördermaßnahmen unterscheiden. An der Studie nahmen 112 bilinguale zwei- bis dreijährige Kinder mit den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch teil. Das Verständnis und die Produktion von Nomen und Verben wurden mit den entsprechenden Untertests der PDSS getestet und sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet. Die Probanden wurden entweder einer der zwei Maßnahmengruppen oder der Kontrollgruppe zugeteilt. Die Ergebnisse aus den produktiven Tests zeigen entweder durch die qualitative Analyse bei Nomen bzw. durch die quantitative Analyse bei Verben, dass sich die Kinder in beiden Sprachfördermaßnahmen signifikant stärker verbesserten als in der Kontrollgruppe. Für die

rezeptiven Tests konnte das nicht gezeigt werden. Die Ergebnisse zeigen außerdem keinen signifikanten Unterschied zwischen alltagsintegrierter Förderung durch ErzieherInnen und additiver Förderung durch Spracherwerbsexperten. Mögliche Gründe dafür, dass die Effekte der erzieherzentrierten Maßnahme noch nicht in vollem Umfang zum Tragen kommen konnten, werden diskutiert. Dass nach vier Monaten Förderung durch ErzieherInnen bereits die gleichen Ergebnisse erreicht werden wie durch Spracherwerbsexperten, ist ein Anhaltspunkt dafür, dass der alltagsintegrierte Ansatz langfristig möglicherweise am vielversprechendsten ist, wenn es gelingt die Qualifikationen von ErzieherInnen so zu steigern, dass sie selbst zu Spracherwerbsexperten werden.

## Danksagung

Die Studie entstand mit finanzieller Unterstützung der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Forschung Berlin und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen 01UG0711). Wir bedanken uns ausdrücklich bei allen beteiligten ErzieherInnen, Kindergärten, Eltern und Kindern.

## Literatur

- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *Automatic Control, IEEE Transactions on*, 19 (6), 716-723.
- Beller, S., & Beller, E. K. (2007). Abschlussbericht des Projekts. Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. Abgerufen von <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf>.
- Gagarina, N., Klassert, A., & Topaj, N. (2010). Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. *ZAS Papers in Linguistics*, 54, Sonderheft. Berlin: ZAS.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Pädagogische Hochschule Weingarten. Abgerufen von [http://www.phweingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht\\_Sprachfoerderung\\_Landesstiftug\\_PH\\_Weingarten.pdf](http://www.phweingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftug_PH_Weingarten.pdf).
- Kauschke, C., & Siegmüller, J. (2010). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18 (01), 41-58.
- R Core Team (2013). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. Wien. Abgerufen von <http://www.R-project.org>.
- Roos, J., Polotzek, S., & Schöler, H. (2010). EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag‘mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Abgerufen von [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten\\_Abschlussbericht\\_2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf).
- Siegmüller, J., & Fröhling, A. (2010). *Das PräSES-Konzept: Potenzial der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Elsevier.
- Simon, S., & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 462-480.