

Evaluation der Effektivität des Sprachförderprogramms „Logo–Land“ bei sprachförderbedürftigen Kindern

Susanne Heimann & Corinna Röhlen

Kontakt:

susanneheimann90@web.de

c.roehlen@gmx.com

Begleitende Dozentin:

Horions, Katrien

Außerschulische Begleiterin

Horbach, Josefine

Auftraggeberin:

Amouzou-Charlier, Caroline

Abgabedatum:

10.06.2014

:

© Alle Rechte vorbehalten. Nichts aus dieser Ausgabe darf in einer automatischen Datendatei vervielfältigt oder gespeichert werden oder in jeglicher Form oder Art und Weise veröffentlicht werden, sei es durch elektronisch mechanische Mittel, durch Fotokopien, Aufnahmen oder durch jegliche andere Form, ohne vorherige schriftliche Zustimmung der Autoren.

Zusammenfassung

Hintergrund: Aufgrund ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit weisen viele Kinder in Deutschland sprachliche Auffälligkeiten in der deutschen Sprache auf. Dies führt häufig zu Problemen in der Schule und zu Integrationsschwierigkeiten in der Gesellschaft und im Berufsleben. Daher ist es notwendig, dass vor allem multilinguale Kinder sprachlich gefördert werden. Es besteht eine allgemeine Uneinigkeit über den Effekt spezifischer Sprachförderprogramme auf die Sprachentwicklung sprachförderbedürftiger Kinder.

Ziele: Diese Studie untersucht, inwieweit sprachförderbedürftige Kindergartenkinder, die überwiegend mehrsprachig aufwachsen, nach einer gezielten Sprachförderung mit dem Programm „Logo-Land“ Verbesserungen bezüglich des aktiven und passiven Wortschatzes, der Syntax, des Satzverständnisses sowie der aktiven morphologischen Fähigkeiten aufzeigen. Darüber hinaus wird geprüft, inwieweit die Heterogenität der Gruppen und die Teilnahmefrequenz der Kinder an der gezielten Sprachförderung einen Einfluss auf die Leistungszuwächse der Kinder nehmen. Zudem wird die praktische Umsetzung durch die ErzieherInnen und die Integration des Sprachförderprogramms in den Alltag der Kindertagesstätte untersucht.

Methode: Hierfür wurden die sprachlichen Fähigkeiten von 20 Kindern, die die Sprachförderung „Logo-Land“ erhielten, und 18 Kindern einer Kontroll-KiTa in einem Prä-Post-Vergleich überprüft. Zudem wurde der Korrelation zwischen der Heterogenität der Gruppen sowie zwischen der Teilnahmefrequenz der Kinder an den „Logo-Land“-Stunden und den sprachlichen Leistungszuwächsen der Kinder untersucht. Die praktische Umsetzung des Sprachförderprogramms wurde anhand von Fragebögen evaluiert.

Resultate: Es sind keine signifikanten Verbesserungen der Sprachkompetenzen der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe erkennbar. Auch wurde keine Korrelation zwischen der Heterogenität der Gruppen sowie zwischen der Teilnahmefrequenz an „Logo-Land“ und den sprachlichen Leistungszuwächsen der Kinder gemessen. Die Umsetzung des Sprachförderprogramms wurde durch die ErzieherInnen überwiegend als positiv bewertet. Bemängelt wurden die Räumlichkeiten, in denen die Sprachförderung stattfand, allgemeine Sprachförderkenntnisse und die selbständige Planung der „Logo-Land“-Stunden. Dabei stellten vor allem der Zeitmangel, die schriftliche Planung und der inhaltliche Aufbau ein Problem dar.

Schlussfolgerung: Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass die

sprachförderbedürftigen Kinder der Experimentalgruppe (sowohl einsprachig als auch mehrsprachig aufwachsend) nicht von der spezifischen Sprachförderung mit dem Programm „Logo-Land“ profitieren. Aufgrund der kurzen Interventionszeit und der Stichprobe, die sich aus lediglich zwei KiTas zusammensetzt, lassen sich nur bedingt Schlussfolgerungen in Bezug auf die Effektivität des Sprachförderprogramms „Logo-Land“ hinsichtlich der Sprachkompetenzen sprachförderbedürftiger Kindergartenkinder ziehen. Die Angaben der ErzieherInnen weisen darauf hin, dass das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ praktisch umsetzbar ist. Es bestehen jedoch Mängel, die bei der zukünftigen Umsetzung dieses Programms berücksichtigt werden sollten.

Mehrsprachigkeit - sprachliche Auffälligkeiten - gezielte Sprachförderung – Prä-Post Vergleich

Vorwort

Die vorliegende Bachelorthese entstand während unseres Bachelorstudiums im Studiengang Logopädie an der Hogeschool Zuyd in Heerlen (NL).

„Es ist ein lobenswerter Brauch: Wer was Gutes bekommt, der bedankt sich auch.“

Wilhelm Busch (1832-1908), dt. Schriftsteller, Maler u. Zeichner

Wir möchten uns hiermit recht herzlich bei allen bedanken, die uns bei der Realisierung dieser Studie unterstützt haben.

Unser Dank gebührt unserer Dozentin Katrien Horions und unserer außerschulischen Begleiterin Josefine Horbach, die es uns ermöglichten, diese Bachelorarbeit zu schreiben. Sie haben uns immer wieder in unserem Prozess unterstützt und viele Ideen eingebracht sowie neue Denkanstöße gegeben. Auch danken wir Thomas Günther für seine anfängliche Begleitung, Wolfgang Scharke für seine Hilfe bei der statistischen Auswertung unserer Studie sowie unserer Zweitbeurteilerin Tonia Lentzen für ihr Engagement.

Ebenfalls danken wir der Auftraggeberin Caroline Amouzou-Charlier, die uns die Idee für die Umsetzung dieser Studie lieferte und uns wichtige Informationen über das spezifische Sprachförderprogramm „Logo- Land“ zukommen ließ. Wir bedanken uns bei Gabriele Grobusch, die uns eine Kontrollgruppe aus der AWO-KiTa „Kunterbunt“ zur Verfügung stellte. Einen großen Dank möchten wir den Aachener AWO-Kindertagesstätten „Mittendrin“ und „Kunterbunt“ für ihr Engagement und die Zurverfügungstellung der Räumlichkeiten für unsere Testungen aussprechen. Unser Dank gilt besonders den ErzieherInnen für ihre gute Kooperation und die Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen.

Einen ganz speziellen Dank möchten wir zum Schluss unseren Eltern, Partnern und Freunden aussprechen, die uns in dieser nicht immer einfachen Zeit zur Seite gestanden haben. Eurer Unterstützung konnten wir uns allzeit sicher sein. Wenn wir verzweifelten, habt ihr uns wieder aufgerichtet und motiviert, weiter zu machen. Danke dafür!

Nicht zuletzt möchten wir uns bei allen Teilnehmern sowie bei den Eltern der Teilnehmer der Studie bedanken, die persönliche Daten zu Forschungszwecken zur Verfügung gestellt und die Entstehung dieser Arbeit erst ermöglicht haben.

Inhalt

1 EINLEITUNG.....	6
2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	9
2.1. Mehrsprachigkeit.....	9
2.2. Sprachförderung.....	11
2.3. Forschungsergebnisse zum Effekt spezifischer Sprachförderprogramme.....	13
2.4. Kriterien einer gezielten Sprachförderung.....	18
2.5. Gezielte Sprachförderung mit „Logo-Land“.....	20
2.6. Untersuchungsfragen und Hypothesen.....	24
3 METHODE.....	28
3.1 Design.....	28
3.2 Fragebogen zur Erfassung der persönlichen Daten der Probanden.....	29
3.3 Stichprobenbeschreibung.....	31
3.4 Prozedere.....	34
3.5 Untersuchungsinstrumente.....	36
3.6 Datenanalyse.....	39
4 RESULTATE.....	41
4.1 Leistungszuwächse im Gruppenvergleich.....	41
4.1.1 Aktiver und passiver Wortschatz.....	41
4.1.2 Syntax.....	43
4.1.3 Satzverständnis.....	46
4.1.4 Aktive morphologische Fähigkeiten.....	47
4.2 Einflussfaktoren.....	48
4.2.1 Einfluss der Heterogenität.....	48
4.2.2 Einfluss der Teilnahmefrequenz an "Logo-Land".....	51
4.3 Umsetzung der Sprachförderung „Logo-Land“.....	52

5 DISKUSSION.....	58
5.1 Zusammenfassungen der Ergebnisse.....	58
5.2 Methodische Schwächen und Stärken der Studie.....	58
5.2.1 Bewertung Untersuchungsergebnisse.....	58
5.2.2 Durchführung der Untersuchung und der Sprachförderung.....	65
5.2.3 Untersuchungsinstrumente.....	68
5.3 Bezugnahme zum aktuellen Forschungsstand.....	69
5.4 Schlussfolgerung.....	71
5.5 Ausblick.....	72
5.6 Take home message.....	74
6 LITERATUR.....	75
ANHANG.....	83

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Studiendesign.....	28
Abbildung 2: Heterogenität in der Experimental- und Kontrollgruppe.....	33
Abbildung 3: Verschiedene Sprachtypen der Kinder der Experimental- und Kontroll- gruppe.....	34
Abbildung 4: Abwanderungen der Kinder der Experimentalgruppe innerhalb der vier Entwicklungsstufen vom Prä- zum Posttest.....	44
Abbildung 5: Abwanderungen der Kinder der Kontrollgruppe innerhalb der vier Entwick- lungsstufen vom Prä- zum Posttest.....	45
Abbildung 6: Sprachliche Leistungszuwächse im Untertest „Verstehen von w-Fragen (WF)“ gegliedert nach DaM, DaZ simultan und DaZ sukzessiv Experimental- und Kontrollgruppe.....	49
Abbildung 7: Sprachliche Leistungszuwächse im Untertest „Verstehen von Negation (NEG)“ gegliedert nach DaM, DaZ simultan und DaZ sukzessiv Experimental- und Kontrollgruppe.....	49
Abbildung 8: Sprachliche Leistungszuwächse im Bereich der Konjunktionen des Untertests „Wortklassen (WK)“ gegliedert nach DaM, DaZ simultan und DaZ sukzessiv Experimental- und Kontrollgruppe.....	50
Abbildung 9: Teilnahmefrequenz der Kinder der Experimentalgruppe an „Logo-Land“....	51
Abbildung 10: War es möglich, „Logo-Land“ regelmäßig (1x wöchentlich) stattfinden zu lassen?.....	53
Abbildung 11: Wie eigneten sich die Räumlichkeiten, in denen die „Logo-Land“-Stunden stattfanden?.....	53
Abbildung 12: Gab es Probleme bei der Planung der „Logo-Land“-Stunden?.....	54
Abbildung 13: Reichten die Kenntnisse über Sprachförderung von Kindern aus, um die „Logo-Land“-Stunden selbständig zu planen und durchzuführen?.....	55
Abbildung 14: Gab es Probleme bei der Durchführung der „Logo-Land“-Stunden?.....	55
Abbildung 15: Wie wurde die Größe der "Logo-Land"-Fördergruppen empfunden?.....	56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausschlusskriterien für die Probanden der Studie.....	32
Tabelle 2: Statistiken bezüglich der Untertests zum Wortverständnis der PDSS.....	41
Tabelle 3: Statistiken bezüglich des Untertests „Wortklassen (WK)“ der LiSe-DaZ.....	42
Tabelle 4: Statistiken bezüglich der Untertests zum Sprachverständnis der LiSe-DaZ.....	46
Tabelle 5: Statistiken bezüglich des Untertests „Kasus (KAS)“ der LiSe-DaZ.....	47
Tabelle 6: Zusammenfassung der Bewertungen der ErzieherInnen in Bezug auf das Sprachförderprogramm „Logo-Land“.....	57

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Flyer.....	83
Anhang 2: Einverständniserklärung.....	84
Anhang 3: Informationen an die ErzieherInnen.....	85
Anhang 4: Fragebogen zur Erfassung der persönlichen Daten der Kinder.....	87
Anhang 5: Fragebogen zur Umsetzung der Sprachförderung „Logo-Land“.....	89
Anhang 6: Beschreibung LiSe-DaZ.....	90
Anhang 7: Beschreibung PDSS.....	93
Anhang 8: Häufigkeiten Merkmale der Probanden.....	96
Anhang 9: Alterskorrelationen.....	101
Anhang 10: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte Untertests.....	115
Anhang 11: Chi-Quadrat-Test.....	132
Anhang 12: Einfluss Heterogenität auf Leistungszuwächse.....	134
Anhang 13: Einfluss Teilnahmefrequenz „Logo-Land“ auf Leistungszuwächse.....	141

Abkürzungsverzeichnis

AWO-KiTa	AWO-Kindertagesstätte
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaZ simultan	Deutsch als Zweitsprache; die verschiedenen Sprachen werden seit der Geburt erlernt
DaZ sukzessiv	Deutsch als Zweitsprache; die verschiedenen Sprachen werden zu unterschiedlichen Lebensabschnitten erlernt
DIF	Differenzwert der Rohwerte vom Prä- zum Posttest
<i>df</i>	Zahl der Freiheitsgrade
Ex	Experimentalgruppe
Ko	Kontrollgruppe
LiSe-DaZ	Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache
<i>M</i>	Mittelwert
<i>Max</i>	Maximum
<i>Min</i>	Minimum
<i>n</i>	Elemente einer definierten Teilstichprobe
<i>p</i>	Signifikanzniveau
PDSS	Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen
RW	Rohwert
<i>SD</i>	Standardabweichung
T1	Prätest
T2	Posttest
<i>t</i>	t-Wert
vs.	versus (lateinische Präposition) = gegen(über)/ gegen(übergestellt)

1 EINLEITUNG

„Das Wort erst vollendet die Idee und gibt ihr das Leben.“

Joseph Joubert (1754 - 1824), französischer Moralist

Die Sprache ist das Tor zur Welt und gilt als ein wichtiger Bestandteil aller Kulturen. Sie wird in erster Linie durch das Kommunizieren mit den engsten Kontaktpersonen (Eltern, Geschwister, Erzieher) erworben. Die Weisheit, dass Sprache nur durch Sprechen erlernt werden kann, gewinnt in der heutigen Zeit des überwiegend passiven Medienkonsums (TV, Radio, PC) an Bedeutung (Adler, 2006). Miteinander kommunizieren zu können ist ein Grundbedürfnis eines jeden Individuums. Von Geburt an senden wir Signale aus, um anderen unsere Bedürfnisse mitteilen zu können. Durch die Sprache können wir unsere Botschaften jedoch weitaus deutlicher formulieren. Aus diesem Grund ist die Sprache sowohl für das Individuum, als auch für die Gesellschaft sehr wichtig. Wird die Sprache nicht oder nur unzureichend beherrscht, so wirkt sich dies negativ auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit aus (Adler, 2006).

Da nicht allen Kindern die gleichen Voraussetzungen für einen guten Spracherwerb gegeben sind, sei es individuell, sozial, oder gesellschaftlich begründet, ist es wichtig, die sprachschwachen Kinder zu unterstützen, um Nachteile auszugleichen oder gar nicht erst entstehen zu lassen (Adler, 2006). Je öfter das Kind eine Sprache hört, desto schneller lernt es diese (Schaerlaekens, 2008). Die Kindergartenzeit wird laut Ehlich (2005) als sprachliche „Schonfrist“ angesehen, in welcher „sprachliche Defizite [...] vielfach noch ohne schwerwiegende Folgen für das Kind bearbeitet werden“ (S. 34) können, bevor das Kind mit Beginn des Schulbesuchs neuen Anforderungen ausgesetzt wird.

Während sprachliche Förderung lange Zeit vor allem auf die Bedürfnisse der monolingual aufwachsenden Kinder zugeschnitten war, hat sich dieser Förderschwerpunkt in den vergangenen Jahren mehr und mehr auf die sprachliche Förderung von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, verschoben (Thiersch, 2007). Diese Veränderung resultiert aus der Tatsache, dass sich die individuellen Sprachkompetenzen der monolingual aufwachsenden Kinder im Vergleich zu den mehrsprachig aufwachsenden Kindern beim Schuleintritt sehr zum Nachteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder unterscheiden. Diese Differenzen lösen sich auch im Laufe des Schulbesuchs kaum auf (Ehlich, 2005). Bezüglich der Bedeutung des Begriffes Mehrsprachigkeit sind in der Literatur ähnliche Auffassungen zu

finden. Laut Ahrenholz (2008) wird mit Mehrsprachigkeit eine individuelle oder auch gesellschaftliche Sprachkompetenz bezeichnet, die mehr als eine Sprache umfasst. Häufig ist jedoch erst dann von Mehrsprachigkeit die Rede, wenn das Individuum mehr als zwei Sprachen beherrscht. Dem gegenüber steht das Zitat von Oksaar (2003, S. 31): „Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert.“

Gogolin konzentriert sich in ihrer Definition zur Mehrsprachigkeit besonders auf die Sprach- und Lebenssituation des mehrsprachig aufwachsenden Kindes. Diese zeichne sich dadurch aus, dass „zwei (oder mehr) Sprachen für die alltägliche Lebenspraxis eines Kindes von Bedeutung sind“ (Gogolin, 2007, S. 7).

Auch in der vorliegenden Studie taucht der Begriff Mehrsprachigkeit (Multilingualismus) häufig auf. Er umfasst hier alle Kinder, die zweisprachig (bilingual) oder mit mehr als zwei Sprachen (multilingual) aufwachsen. Da Wert auf eine möglichst natürliche Verteilung innerhalb der untersuchten Gruppen gelegt wurde, zeichnet sich die Stichprobe durch eine hohe Heterogenität aus. Sie setzt sich folglich aus sprachförderbedürftigen Kindergartenkindern zusammen, darunter einzelne einsprachig deutsch aufwachsende Kinder und rund 80% mehrsprachig aufwachsende Kinder. Unter den mehrsprachigen Kindern folgt die Mehrheit einem überwiegend sukzessiven Spracherwerb, das heißt, dass die verschiedenen Sprachen zu unterschiedlichen Lebensabschnitten erlernt werden. Die übrigen mehrsprachigen Kinder folgen einem simultanen Spracherwerb, was bedeutet, dass sie die verschiedenen Sprachen seit der Geburt lernen.

Aufgrund der hohen Anzahl mehrsprachiger Kinder in der Stichprobe soll in den folgenden Kapiteln detaillierter auf das Thema Mehrsprachigkeit, Vorteile und Rahmenbedingungen des Mehrsprachenerwerbs sowie Probleme bezüglich der Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder eingegangen werden. Es wird zudem die Notwendigkeit gezielter Sprachförderung besonders bei mehrsprachigen Kindern betont und ein Überblick über die Effektivität gezielter Sprachförderprogramme für sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder gegeben. Schließlich wird das spezifische Sprachförderprogramm „Logo-Land“ vorgestellt, welches in der AWO-KiTa „Mittendrin“ in Aachen durchgeführt wird. In der vorliegenden Studie wird der sprachliche Leistungszuwachs sprachförderbedürftiger Kindergartenkinder, die überwiegend mehrsprachig aufwachsen, nach der gezielten Förderung mit diesem Programm

untersucht und diskutiert. In einem weiteren Schritt werden der Einfluss der Heterogenität der Untersuchungsgruppen sowie der Einfluss der Teilnahmefrequenz der Kinder am Sprachförderprogramm „Logo-Land“ auf den Leistungszuwachs der Kinder überprüft. Zum Schluss wird die Umsetzung der Sprachförderung durch das pädagogische Fachpersonal bewertet und diskutiert.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Mehrsprachigkeit

In Deutschland wachsen rund 1,5 Millionen Kinder zwei- oder mehrsprachig auf (Statistisches Bundesamt, 2009). Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein–Westfalen gibt darüber hinaus an, dass fast ein Drittel aller Kinder im Vorschulalter zwei- oder mehrsprachig sind (Frischmann, 2004). Dies ist eine beachtliche Anzahl. Wächst ein Kind mit zwei oder mehreren Sprachen auf, ist es wichtig, dass die Eltern genau festlegen, welche Sprache durch welchen Elternteil gesprochen wird. Zudem ist auch der Zeitpunkt entscheidend, zu dem die verschiedenen Sprachen angeboten werden. Die Eltern können beispielsweise einführen, dass täglich zum Mittagessen Deutsch gesprochen wird und beim Frühstück beispielsweise Türkisch, vorausgesetzt, die Sprachen werden von beiden Eltern angemessen beherrscht (Steunpunt Diversiteit & Leren et al., n.d.). Je mehr eine Struktur diesbezüglich eingehalten wird, desto leichter kann ein Kind eine zweite bzw. mehrere Sprachen lernen. Zudem sollte das Angebot in den Sprachen möglichst gleich groß sein, um eine Sprache nicht zu vernachlässigen. Da es keine einheitliche Lösung für alle gibt, muss jede Familie für sich entscheiden, welcher Weg am geeignetsten für das Kind ist und womit sie das Kind im Spracherwerb am besten unterstützen kann (Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie, 2013).

Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass manche Kinder eine neue Sprache problemlos und schnell lernen, während andere Kinder teilweise starke Schwierigkeiten aufweisen. Außerdem nimmt der Erwerb einer zweiten oder sogar mehreren Sprachen unter Umständen mehr Zeit in Anspruch, da das Kind jedes Wort in mehreren Sprachen lernt bzw. erstmal mit dem Lautinventar und der Grammatik der Sprachen vertraut werden muss (Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie, 2013). Diese Verzögerung des Spracherwerbs wird als normal angesehen. Bei ausreichender Stimulation durch die Eltern sowie bei einer normal entwickelten Intelligenz und einem gewissen Sprachgefühl kann dieser Rückstand laut der niederländischen Vereinigung für Logopädie und Phoniatrie (2013) problemlos aufgeholt werden. Es wird empfohlen, dass die Muttersprache von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu Hause konsequent bzw. ausschließlich gesprochen wird, damit das Kind diese aufgrund der sich entwickelnden dominanten Zweitsprache nicht verlernt. Die Muttersprache biete schließlich eine engere Verbundenheit mit der eigenen Kultur sowie das einzige Mittel, um mit Verwandten oder Freunden aus dem eigenen

Herkunftsland Kontakt zu halten (Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie, 2013). Unter Einhaltung dieser sowie weiterer Rahmenbedingungen stellt die Mehrsprachigkeit einen großen Reichtum für das Kind dar (Fürstenau et al., 2003).

Die nachfolgenden Fakten zeigen jedoch, dass viele Kinder aufgrund ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit in Deutschland sprachliche Auffälligkeiten in der deutschen Sprache aufweisen. Dies führt häufig zu Problemen in der Schule und darüber hinaus zu Integrations-schwierigkeiten in der Gesellschaft und im Berufsleben. Laut der Untersuchungsergebnisse von Grimm (2006) und Freude et al. (2006) weisen eine große Anzahl mehrsprachiger Kinder Leistungsschwierigkeiten in der Schule, Spracherwerbsprobleme sowie Sprachstörungen auf. Auch Brizič (2007) bestätigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund geringere Sprachkompetenzen in Bezug auf die Zweitsprache Deutsch haben als Kinder mit deutscher Muttersprache. Dass sich die sprachlichen Probleme bei bilingualen Kindern negativ auf die gesellschaftliche und berufliche Zukunft auswirken, wird in der Studie von Hofmann et al. deutlich. Hier wird angeführt, dass primär die „Beherrschung der deutschen Sprache ausschlaggebend für eine erfolgreiche Bildungskarriere der Schüler/-innen(...)“ (Hofmann et al., 2008, S. 292) sei. Aufgrund der schwierigen „(...)sprachlichen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund(...)“ (Hofmann et al., 2008, S. 292) hätten diese im Erwachsenenalter einen erschwerten „(...)Zugang zu Bildung, Einkommen und gesellschaftlicher Anerkennung(...)“ (Hofmann et al., 2008, S. 292), was auch Folgen für die Gesellschaft mit sich ziehe, wie in den Befunden der PISA 2006 dargestellt wird (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2007).

Aufgrund der erheblichen Konsequenzen des verzögerten – bzw. gestörten Zweitspracherwerbs ist es notwendig, dass vor allem multilinguale Kinder sprachlich gefördert werden. Dies wird auch durch Kielhöfer und Jonekeit (1995) bestätigt: Unabkömmlich führe der bilinguale Spracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund zur Ausbildung einer starken und einer schwachen Sprache (Kielhöfer & Jonekeit, 1995). Bis zum Eintritt in den Kindergarten werde überwiegend in der Muttersprache gesprochen. Somit sei die Herkunftssprache noch die dominante Sprache. Was eine erfolgreiche Schullaufbahn und Integration betreffe, so sei jedoch die Beherrschung der Unterrichts- und Landessprache unumgänglich. Demnach müsse die Zweitsprache (Deutsch) als zukünftige dominante Sprache gefördert werden (Rösch, 2001). Aus wirtschaftlicher Sicht bedeute eine Sprachförderung von sprachschwachen Kindern sowie Kindern mit Migrationshintergrund, dass längerfristig Folgekosten (z.B. logopädische Therapie, Förderunterricht i. d. Schule) vermieden werden könnten (Hofmann et al., 2008). Auch hier wird die Notwendigkeit einer

intensiven, gezielten und regelmäßigen Sprachförderung der Risikokinder unterstrichen. In der von Hofmann et al. (2008) vorgestellten wissenschaftlichen Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern wird darüber hinaus deutlich, dass es eine wichtige Rolle spielt, zu welchem Zeitpunkt sprachschwache Kinder gezielt gefördert werden. Eine spezifische Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr sei zu spät angesetzt, da gerade jüngere Kinder einen wesentlich größeren Lernerfolg verbuchen würden. Die Studie schlussfolgert, dass förderbedürftige Kinder im Idealfall schon im Alter von drei Jahren, zu Beginn des Kindergartenbesuchs, sprachlich gefördert werden sollten, sodass die Förderung über einen längeren Zeitraum stattfindet (Hofmann et al., 2008). Zudem finde bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren eine für den Spracherwerb bedeutsame Entwicklungsphase statt (Jampert, 2006). In dieser Entwicklungsphase sei die Sprache erstmals ausschlaggebend für das Handeln und die Denkprozesse des Kindes (Breitkopf, 2009).

2.2 Sprachförderung

Sprachförderung verfolgt im Allgemeinen das Ziel, die Kommunikation anzuregen und die Sprechfreude zu vergrößern (Schrey-Dern, 2006). Darüber hinaus zielt die Sprachförderung darauf ab, den Kindern die Landes- bzw. Unterrichtssprache als sprachliches Werkzeug in die Hände zu geben, um allen Kindern dieselben Chancen auf Bildungserfolg zu ermöglichen (Holler, 2007). Demnach hängt der individuelle Schulerfolg maßgeblich von der Sprachkompetenz ab. An dieser Feststellung wird heutzutage nicht mehr gezweifelt und sie wird als definitiv erwiesen betrachtet (Müller, 1997). Reich (2005) verdeutlicht, dass es zu den Aufgaben des Bildungssystems gehöre, den Kindern entsprechende sprachliche Kompetenzen in Form einer Förderung zu vermitteln. Einer Sprachförderung bedürfen Kinder, deren Entwicklung „normal“ verläuft, die aber dennoch im Vergleich zu anderen gleichaltrigen Kindern sprachlichen Förderbedarf haben. Dazu zählen sowohl Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, als auch monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder (Knapp, 2009).

In der Sprachförderung werden im Großen und Ganzen zwei Richtungen unterschieden. Die gezielte Sprachförderung und die alltagsintegrierte Sprachförderung.

Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten: Alltagsintegrierte Sprachförderung bedeutet, dass sich die fröhpädagogischen Fachkräfte gegenüber allen Kindern sprachfördernd verhalten. Sie ist alltagsorientiert, da sie im Tagesablauf durchgehend anzuwenden ist, d.h. in jeder Interaktions- oder Spielsituation zwischen ErzieherIn und Kind. Den fachpädagogischen Fachkräften ist bewusst, dass bestimmte Verhaltensweisen (sprach)fördernd sind und andere nicht, sie setzen gezielt spezifische Grundprinzipien sprachfördernden Verhaltens ein, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen (DBL, n.d.). Diese beziehen sich auf alle Stufen und Bereiche der Sprachentwicklung und sind für Kinder aller Altersgruppen geeignet. Die alltagsintegrierte Sprachförderung unterstützt den Aufbau und den Einsatz vielfältiger Formen der Kommunikation (u.a. Mimik, Gestik, Stimme, Körperausdruck). Hierfür bedarf es keiner zusätzlichen Hilfsmittel, Räumlichkeiten oder zeitlich-organisatorischen Aufwand. Ein Beispiel für alltagsintegrierte Sprachförderung stellt das Konzept „Sprachreich – Logopädisch orientierte Sprachförderung im Alltag“ dar, welches der Planung und Durchführung einer ErzieherInnenfortbildung dient, die von Logopäden/Logopädinnen ausgeführt werden kann. Diese Fortbildung orientiert sich an den fünf oben beschriebenen Merkmalen „Entwicklung“, „Verhalten“, „Kommunikation“, „Alltag“ und „Praxis“ und zielt darauf ab, sprachliche Förderung in Bildungsangebote zu integrieren und damit Bildungsbenachteiligungen auszugleichen (DBL, n.d.).

Der aktuellen Literatur ist zu entnehmen, dass eine Kombination von alltagsintegrierter und gezielter Sprachförderung den größten positiven Effekt habe (Zehnbauer & Jampert, 2007; Reich, 2008; Lamparter-Posselt & Jeuk, 2008). Auch Tracy (2008) hebt hervor, dass eine ausschließliche alltagsintegrierte Sprachförderung nicht eine vollständige Förderung aller Förderschwerpunkte leisten könne. „Natürlich müssen Kinder Sprache in sinnvollen, alltagsrelevanten Situationen erleben, aber dies bedeutet nicht, um es etwas zugespitzt zu formulieren, dass man den Unterschied zwischen Nominativ und Akkusativ ertasten oder erschnüffeln oder das Genus durch Seilspringen oder Klettern erwerben könnte (Tracy, 2008, S. 163).“

Gezielte Sprachförderung in Kindertagesstätten: Die gezielte Sprachförderung wird in separaten Sprachfördereinheiten mit sprachförderbedürftigen Kindern durchgeführt. Sie geht vom System der jeweiligen Zielsprache (in der vorliegenden Studie von der deutschen Sprache) aus, deren Kompetenz in aufeinanderfolgenden Schritten durch ein ausreichendes, kontrastreiches Sprachangebot ausgebaut werden soll (Reich, 2008). Somit wird der Inhalt der spezifischen Sprachförderung vornehmlich für die sprachförderbedürftigen Kinder konzipiert.

2.3 Forschungsergebnisse zum Effekt spezifischer Sprachförderprogramme

Um die Frage nach der Effektivität einer gezielten Sprachförderung bei sprachförderbedürftigen Kindern zu beantworten, wurde zunächst nach bisherigen Studien über den Effekt gezielter Sprachförderprogramme auf die Sprachentwicklung sowohl ein- als auch mehrsprachiger Kinder recherchiert und Folgendes gefunden:

Laut Heide et al. (2009) traten bei der sprachlichen Förderung mehrsprachiger Kinder Mängel wie beispielsweise die ausschließliche Förderung der Zweitsprache Deutsch bei Kindern mit Migrationshintergrund auf. Auch andere Wissenschaftler kritisieren die Ablehnung der Förderung der Erstsprache(n): Eine Ablehnung oder auch ein Unterdrücken der Erstsprache könne dem Selbstwertgefühl der Kinder schaden. Die Erstsprache der Kinder verliere im deutschsprachigen Kindergartenalltag häufig ihren hohen Stellenwert, sodass die Kinder die Erstsprache als Ausgrenzung erleben würden (Günther & Günther, 2004). Des Weiteren wurden bilinguale sowie bikulturelle Bestände bzw. die Entwicklungs- und Lebensbedingungen der Kinder mit Migrationshintergrund nicht im Förderkonzept berücksichtigt. Allgemein bestehe wenig Interesse daran, die Effektivität der verschiedenen Förderkonzepte zu überprüfen (Heide et al., 2009).

Eine bisherige qualifizierte Forschungsarbeit ist die Evaluationsstudie EVAS der Landesstiftung Baden-Württemberg (Hofmann et al., 2008). Hier wurden drei einjährige spezifische Sprachförderprogramme bei sowohl ein – als auch zweisprachigen Kindern in KiTa-Einrichtungen evaluiert. Die Fördermaßnahmen wurden über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten durch entsprechend ausgebildete bzw. weitergebildete Sprachförderkräfte ausgeführt und umfassten eine Förderzeit von vier bis fünf Stunden pro Woche. In den Fördergruppen befanden sich sechs bis maximal zehn Kinder. Um die Effekte von spezifischen und unspezifischen Sprachfördermaßnahmen zu untersuchen, wurden drei Untersuchungsgruppen in einem Prä-Post-Design verglichen. Eine dieser Gruppen bestand aus Kindern ohne Förderbedarf. Die zweite Gruppe setzte sich aus Kindern zusammen, die förderbedürftig waren und eine alltagsintegrierte Sprachförderung erhielten. In der dritten Gruppe befanden sich förderbedürftige Kinder, die an einem der drei spezifischen Sprachförderprogramme von Penner (2003), Tracy (2003) oder Kaltenbacher und Klages (2005) teilnahmen. Das Sprachförderprogramm von Penner (2003) ist für Kinder mit Migrationshintergrund, einer Spracherwerbsverzögerung, einem Risiko für Lese-Recht-schreibschwäche, aber auch für sprachunauffällige Kinder gedacht und verfolgt das Ziel der Vermittlung von kontextreduzierten und abstrakten Formen des Sprachgebrauchs. Es ist in

drei aufeinander aufbauende Module unterteilt. Im ersten Modul mit dem Schwerpunkt „Sprachrhythmus und Wortbildung“ lernen die Kinder sprachrhythmische und lautbezogene Eigenschaften von Wörtern sowie die Wort- und Pluralbildung. Im zweiten Modul „Grammatik“ werden die Grammatik des bestimmten Artikels, seine Verwendung im Deutschen und Hauptsatzstrukturen vermittelt. Das dritte Modul „Sprachverstehen“ behandelt das Verstehen von Referenzen, Fragen, Aktiv- und Passivformen sowie Zeitabfolgen und Mengen. Das Sprachförderprogramm nach Tracy (2003) ist für Kinder ab drei Jahren bestimmt, deren Deutschkenntnisse gering oder nicht vorhanden sind. Die Förderstunden werden in einem täglichen Umfang von einer Stunde ausgeführt und beinhalten eine intensive sprachliche Interaktion, die nach dem Wortschatz, der Syntax und der Morphologie strukturiert ist und sich an vier Entwicklungsschritten (Einwortäußerungen, erste Wortkombinationen, einfache Sätze mit finiten Verben, komplexe Satzstrukturen) orientiert. Dabei steht den Sprachförderkräften kein konkretes Material zur Verfügung. Sie sollen die Förderstunden mit Hilfe eigener Erkenntnisse aus der Fort- und Weiterbildung und unter Berücksichtigung des Sprachstandes der Kinder gestalten. Die Zielgruppe des Sprachförderprogramms von Kaltenbacher und Klages (2005) umfasst Kinder, die aufgrund geringer sprachlicher Fähigkeiten noch nicht in der Lage sind, die Schule zu besuchen und zwischen fünf und sechs Jahre alt sind. Das Sprachförderprogramm fördert linguistische Bereiche, die für den Zweitspracherwerb problematisch sind (Genus- und Kasussystem, Syntax, Erwerb räumlicher Präpositionen, Wortschatz, Verstehen und Produzieren zusammenhängender Äußerungen, Aussprache, Sprachrhythmus). Drei der fünf Förderbereiche zielen darauf ab, sprachliche Kompetenzen wie den Wortschatz, die Grammatik und den Text zu verbessern. Die übrigen zwei Förderbereiche trainieren mathematische Vorläuferfähigkeiten und die phonologische Bewusstheit (Polotzek et al., 2008).

Die Ergebnisse zeigen, dass kein Unterschied in Bezug auf die Sprachkompetenzen der Kinder (sowohl ein- als auch zweisprachig) bei einer spezifischen Sprachförderung und einer unspezifischen Sprachförderung im Rahmen des Kindergartenalltags zu sehen war (Hofmann et al., 2008; Heide et al., 2009). Außerdem reichten die Fördermaßnahmen in ihrer Qualität und Quantität nicht aus, um die sprachlichen Unterschiede zwischen den Kindern mit und ohne Förderbedarf zu verringern. Dem ist hinzuzufügen, dass die förderbedürftigen Kinder überwiegend bilingual aufwachsen (Hofmann et al., 2008). Hofmann et al. führen in der Diskussion ihrer Studie diverse Mängel an, die die drei Sprachförderprogramme von Penner (2003), Tracy (2003), Kaltenbacher und Klages (2005) mit sich bringen. Zum einen wird der Förderzeitpunkt der Kinder als problematisch angesehen. Die Kinder wurden im letzten

Kindergartenjahr im Alter von fünf und sechs Jahren gefördert. Ein früherer Beginn der Förderung würde möglicherweise mehr Vorteile bringen. Des Weiteren hätten sich die Sprachförderkräfte in ihren Kompetenzen hinsichtlich des Bereichs Sprache und Sprachförderung unterschieden. Eine Beaufsichtigung und Beratung der Sprachförderkräfte sei jedoch durch fehlende personelle und finanzielle Ressourcen nicht möglich gewesen. Zudem fällt auf, dass keine Überprüfung der Satzproduktion bzw. der morphologischen Fähigkeiten im expressiven Bereich stattfand. Es wird angeraten, weitere Sprachfördermaßnahmen zu untersuchen, um weitere Bedingungen und Kriterien zu inventarisieren, die die Effektivität dieser Maßnahmen, auch auf lange Sicht, erhöhen (Hofmann et al., 2008).

In Wolters Studie (2009) konnten dagegen signifikante Verbesserungen bezüglich des rezeptiven und expressiven Wortschatzes bei zwei zweisprachig aufwachsenden Kindern (eins davon mit vermuteter SES (Sprachentwicklungsstörung)) nach einer gezielten sprachlichen Förderung mit dem Programm „Wir verstehen uns gut“ (Schlösser, 2007) erzielt werden. In einem Prä-Post-Test-Design mit Follow-up-Untersuchung wurde untersucht, inwieweit das spezifische Sprachförderprogramm, welches viermal täglich 20 bis 40 Minuten über eine Dauer von vier Wochen bei beiden Probanden durchgeführt wurde, einen Effekt auf den expressiven und rezeptiven Nomenwortschatz der Kinder zeigte (Wolter, 2009). Kritikpunkte bezüglich dieser Studie sind zum Einen die Tatsache, dass es sich hier um zwei Einzelfallberichte handelt, deren Ergebnisse eine Generalisierbarkeit aufgrund des geringen Evidenzgrades in Frage stellen. Zum anderen kann eine tägliche Durchführung von vier Sitzungen bezogen auf den Kindergartenalltag als problematisch erachtet werden. Hier bleibt die Frage nach der zeitlichen und organisatorischen Realisierbarkeit dieser Förderfrequenz.

In der Studie von Schwab et al. (2014) konnte gezeigt werden, dass spezifische Sprachförderprogramme im Vorschulalter positive Fördereffekte bei Kindern mit Migrationshintergrund aufzeigen können, jedoch nicht alle Kinder von derselben Art der Frühförderung profitieren. Zudem ist zu sagen, dass die signifikanten Effekte nur für einen Teil der Stichprobe beobachtet werden konnten. In einem quasi-experimentellen Design wurde u. a. der Effekt einer speziellen Sprachförderung auf die sprachlichen Lernzuwächse von 1150 Kindergartenkindern im Vorschulalter untersucht. Hierzu wurde die Leistungsentwicklung im Längsschnitt zu Beginn und am Ende eines Kindergartenjahres mittels des Sprachscreenings für das Vorschulalter (SSV) überprüft. Die spezifische Sprachförderung wurde über einen Zeitraum von durchschnittlich 33,61 Wochen in 108 Gruppen mit je sechs bis zwölf Vorschulkindern durchgeführt. Dabei variierte die Frequenz der Fördereinheiten (zweimal bis viermal wöchentlich) sowie die Dauer der Fördereinheiten (+ - 60 Minuten) und die Wahl des

Sprachförderkonzeptes in den Gruppen. Schwab et al. führten in ihrer Studie verschiedene Kritikpunkte an. Zum einen wurden die Probanden der Studie nicht nach bestimmten Testkriterien ausgewählt und es fand keine randomisierte Zuordnung zur Experimentalgruppe und Kontrollgruppe statt. Des Weiteren konnten die Sprachförderkräfte das Programm für die Sprachförderung selbst wählen. Meist wurden keine spezifischen Sprachförderkonzepte gewählt oder die Sprachförderprogramme wurden gewechselt. Ein weiterer Kritikpunkt bestand darin, dass sich die wöchentliche Anzahl der Sprachfördereinheiten, die Gesamtdauer der Sprachförderprogramme und die Anzahl der Gruppenteilnehmer in den Gruppen voneinander unterschieden. Bezüglich der Sprachförderkräfte fiel auf, dass sie unterschiedlich motiviert waren und unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen im Bereich der Sprachförderung aufwiesen. Laut Schwab et al. sollten zukünftig gezielte Sprachförderprogramme entwickelt werden, die sich mittels einer differenzierten Ausgangsdiagnostik nach den individuellen Fähigkeiten und Schwächen der zu fördernden Kinder richten und somit eine zielgerechte und wirkungsvolle Förderung leisten könnten (Schwab et al., 2014). Der in Kapitel 2.1 angeführten Literatur ist zu entnehmen, dass eine spezifische Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr zu spät angesetzt sei (Hofmann et al., 2008). Diesbezüglich kann auch das Alter der in Schwabs Studie untersuchten Probanden (Fünf Jahre) als kritisch erachtet werden.

Auch in Klotz' Studie über die Wirksamkeit eines von Sprachheilpädagoginnen entworfenen und von Kindergartenpädagoginnen durchgeführten spezifischen Sprachförderprogramms zeigte sich eine signifikante positive Wirkung auf die Sprachentwicklung von Kindergartenkindern, die in der Mehrzahl Deutsch als Zweitsprache erwarben und Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen aufwiesen (Klotz, 2008). Die Inhalte dieses Förderprogramms betrafen die Grammatik – darunter den Satzbau, die phonologische Bewusstheit bzw. den phonologischen Speicher, das Zuhören und freie Sprechen, das Erzählen und Verstehen von Bildgeschichten, die morphologische und syntaktische Regelbildung sowie die Wortschatzerweiterung. Hierbei zeigten sich in der Versuchsgruppe signifikante Verbesserungen bezüglich des Wortschatzes, des Verständnisses für grammatikalische Strukturen sowie der alltagsbezogenen sprachlichen Fähigkeiten (Ausdrücken von Gefühlszuständen etc.). In Gruppen zu je sieben Kindern im Alter von 44 bis 59 Monaten wurde zwei- bis dreimal wöchentlich gefördert. Die Gesamtdauer der gezielten Sprachförderung wird in der Studie nicht deutlich herausgestellt. Klotz rät an, weitere metaanalytische Untersuchungen zu diesem Thema durchzuführen (Klotz, 2008).

In der Studie von Kammermeyer et al. (2011) wurden unter 37 Gruppen mit insgesamt 214

Kindergartenkindern Sprachfördergruppen identifiziert, in denen die Kinder den größten Fortschritt machten, und schließlich überprüft, welche Maßnahmen zu diesem Erfolg geführt haben. Es wurden 3 Gruppen (Gruppe 31, Gruppe 35 und Gruppe 39) identifiziert, darunter zwei Intensivfördergruppen, in denen die Kinder 200 Stunden im Jahr und eine Basisfördergruppe, in der die Kinder 100 Stunden im Jahr gefördert wurden. Die drei Gruppen umfassten jeweils sechs bis sieben Kinder. Dabei wächst mehr als die Hälfte der Kinder aus Gruppe 35 mehrsprachig auf. Gruppe 39 zeigte eine starke Entwicklung im Bereich des Wortschatzes und eine geringfügige Entwicklung der grammatikalischen Kompetenzen (morphologische Regelbildung) und der phonologischen Bewusstheit. Gruppe 31 verbesserte sich besonders bezüglich des Wortschatzes und bezüglich der morphologischen Regelbildung. In der Gruppe der überwiegend mehrsprachigen Kinder (Gruppe 35) wurden Verbesserungen im sprachbezogenen Selbstkonzept und in der sprachbezogenen Lernfreude sichtbar. Gruppe 31 und 39 zeigten zu Beginn bereits hohe sprachliche Ausgangsfähigkeiten, während die sprachlichen Leistungen in Gruppe 35 zu Beginn im unterdurchschnittlichen Bereich lagen. Somit zeigten sich bei den überwiegend mehrsprachigen Kindern im Vergleich kaum sprachliche Fortschritte. Hinsichtlich der Ursachen für die Ausprägung der sprachlichen Fortschritte wurde festgestellt, dass Gruppe 31 besonders sprachlich-kognitiv herausgefordert wurde (Vielfalt des Wortschatzes, grammatikalisch komplexer Input, offene Fragen, Themen benennen, entdecken, Themen verbinden, Zusammenhänge eines Themas erklären), Gruppe 39 dahingegen weniger. In Gruppe 35 war die sprachlich-kognitive Herausforderung mittelmäßig. Auch bezüglich der sprachlich-kognitiven Anregungen (Bücher und Bilder, Anregung zur Kommunikation, Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, allgemeiner Sprachgebrauch) und Interaktionen erfüllte Gruppe 35 ein Mittelmaß, wohingegen Gruppe 31 besonders sprachlich-kognitiv angeregt wurde und viele Interaktionen erfuhr. Gruppe 39 erhielt zwar ebenfalls viel Interaktion, aber ähnlich geringe sprachlich-kognitive Anregungen wie Gruppe 35. Deutet man die Ergebnisse dieser Studie im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit der Kinder, könnte der geringe sprachliche Fortschritt der überwiegend mehrsprachigen Kinder in Gruppe 35 auf die geringe sprachlich-kognitive Herausforderung, die geringe sprachlich-kognitive Anregung sowie die geringe Interaktionsqualität in der Gruppe zurückgeführt werden. Die Ergebnisse lassen also keine Rückschlüsse bezüglich des Einflusses der Mehrsprachigkeit der Kinder auf die sprachlichen Fortschritte ziehen. Laut der Studie besteht ein Qualifizierungsbedarf bei Sprachförderkräften vor allem in der Verbesserung der Lernunterstützung im Sinne eines verstärkten Einsatzes adaptiver Sprachförderstrategien, die die Kinder zu komplexen sprachlichen Äußerungen

herausfordern (z.B. offene Fragen, Feedback). Diese Strategien sollten am Interesse der Kinder ansetzen. Auch die Prozessqualität (sprachlich-kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung) muss hoch sein (Kammermeyer et al., 2011).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine allgemeine Uneinigkeit über den Effekt eines spezifischen Sprachförderprogramms auf die Sprachentwicklung sprachförderbedürftiger Kinder besteht. Die bisher untersuchten gezielten Sprachfördermaßnahmen unterscheiden sich hinsichtlich des Inhalts, der Dauer, des Aufbaus und der Durchführung und viele weisen in allen vier Bereichen diverse Mängel auf. Auch die Fördergruppen sind unterschiedlich groß und alt. Es besteht allgemein noch Forschungsbedarf bezüglich geeigneter effektiver Sprachfördermaßnahmen.

2.4 Kriterien einer gezielten Sprachförderung

In dem folgenden Abschnitt werden einige Kriterien einer effektiven spezifischen Sprachförderung nach Gusenbauer (2011) aufgelistet. Die Kriterien entstammen einem Forschungsüberblick, den Gusenbauer in ihrer Diplomarbeit anstellt. Dabei versucht sie den aktuellen Forschungsstand zu verschiedenen Aspekten der Sprachförderung darzulegen. Die durch Gusenbauer präsentierten wissenschaftlichen Diskussionen orientieren sich an den durch sie vorgestellten Rahmenbedingungen des Zweitspracherwerbs und an Literatur aus der Linguistik und der Pädagogik. In einem weiteren Schritt vergleicht Gusenbauer die Forschungsergebnisse mit der Praxis in österreichischen Kindergärten, indem sie zunächst Maßnahmen bezüglich der vorschulischen Sprachförderung in Österreich untersucht und anschließend feststellt, inwieweit die von ihr vorgestellten Kriterien für eine erfolgreiche Sprachförderung in Österreich umgesetzt werden. Gusenbauers Erkenntnisse werden schließlich zusammengefasst und es wird ein Ausblick über Forschungsdefizite und über Verbesserungsaspekte bezüglich der vorschulischen Sprachfördersituation in Österreich gegeben. Zunächst benötigen Kinder mit Sprachförderbedarf einen gezielten und vor allem strukturierten Input, um die sprachlichen Strukturen besser erlernen zu können (Ehlich et al., 2008). Darüber hinaus muss dieser Input stets auf den Sprachstand der förderbedürftigen Kinder abgestimmt sein (Tracy, 2008).

Gleichzeitig sollen Zielstrukturen während der Sprachförderung in vermehrter Frequenz auftreten, damit sie von den Kindern besser wahrgenommen, verarbeitet und automatisiert werden können (Jeuk, 2003). Die Aufgabe der Sprachförderung besteht also nicht nur darin,

gezielten, entwicklungsgerechten sprachlichen Input zur Verfügung zu stellen, sondern diesen auch in sehr dichter Form zu wiederholen.

Ein weiteres Kriterium ist der Bezug auf die gesamtsprachlichen Fähigkeiten der Kinder, was beinhaltet, dass die Erstsprache bei mehrsprachigen Kindern mit integriert wird: „Untersuchungen, die vorliegen, zeigen in paralleler Weise, daß die Beachtung und Förderung beider Sprachen, der Herkunftssprache und der Zielsprache Deutsch, deutlich bessere Ergebnisse für die Sprachaneignung der Kinder zeigt als eine ungleichgewichtige Förderung nur in der Zielsprache“ (Ehlich, 2005, S. 30).

Für das Einbeziehen der Erstsprache ist die Zusammenarbeit mit den Eltern ein wichtiges Qualitätsmerkmal einer intensiven Sprachförderung, da die Eltern einen großen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung und Leistungen der Kinder haben, (Thiersch, 2007; Vomhof et al., 2009). Eine gute spezifische Sprachförderung zeichnet sich durch die Zusammenarbeit des gesamten Fachpersonals in der Einrichtung untereinander sowie mit anderen Institutionen (Schulen, Therapeuten) aus (Gogolin, 2007).

Was den Inhalt einer guten Sprachförderung betrifft, so ist es sinnvoll, sämtliche aktuelle inhaltliche Themen und Bildungsangebote innerhalb der Einrichtung an den Sprachförderinhalt zu koppeln: „Generell ließ sich [...] feststellen, dass die Kinder sprachlich aktiv waren, wenn ein Thema sie interessierte oder ihre eigenen Erfahrungen angesprochen waren. Wenn die Kinder Gelegenheit hatten, über eigene Erlebnisse zu berichten, strengten sie sich sprachlich meist stark an“ (Reich, 2008, S. 113).

Ein wichtiges Kriterium für das pädagogische Fachpersonal ist, dass sich dieses seiner Vorbildrolle gegenüber den förderbedürftigen Kindern stets bewusst sein sollte. In diesem Sinne sollte das Sprechverhalten des Fachpersonals einen sprachförderlichen Umgang erfüllen und die Kinder anregen verbal zu kommunizieren. Dies beinhaltet das Kreieren von Gesprächsgelegenheiten sowie das zu Wort kommen lassen der Kinder (Knapp et al., 2010).

Dementsprechend ist eine Qualifikation des pädagogischen Fachpersonals, welches die spezifische Sprachförderung ausführen soll, ein weiteres wichtiges Kriterium für eine erfolgreiche Förderung (Knapp et al., 2010).

Auch die Größe der Sprachfördergruppen sollte für eine effektive Sprachförderung berücksichtigt werden. Wichtig ist, dass die Gruppen klein sind (ca. fünf bis acht Kinder), da vor allem mehrsprachige Kinder von der Arbeit in kleinen Gruppen besonders profitieren. Durch kleine Gruppen ist es dem Fachpersonal möglich, den Kindern mehr Aufmerksamkeit zu schenken und mit ihnen intensiver zu kommunizieren (Nusche, 2009). Trotz der o.g. Kriterien einer guten Sprachförderung sind die Form und der Umfang der Interaktionen

zwischen Kind und Pädagogin als maßgebliche Faktoren zu berücksichtigen (Fthenakis, 2003).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es trotz einer intensiven Sprachförderung Jahre bedarf, bis die mehrsprachigen Kinder ihre monolingualen Altersgenossen, was den Sprachgebrauch betrifft, einholen (Gogolin, 2007). Daher muss darauf geachtet werden, dass die frühe Sprachförderung nicht ausreichend sein kann, sondern mit Beginn des Schuleintritts fortgeführt werden sollte (Thiersch, 2007).

2.5 Gezielte Sprachförderung mit „Logo – Land“

Die vorliegende Studie untersucht das spezifische Sprachförderprogramm mit dem Namen „Logo-Land“, welches in der AWO-KiTa „Mittendrin“ in Aachen durchgeführt wurde. Folgende Aspekte grenzen dieses Sprachförderprogramm von anderen spezifischen Sprachförderprogrammen ab:

Zunächst wurde das Sprachförderprogramm von einer Logopädin entwickelt, welche mit dem pädagogischen Fachpersonal und den Kindern in der AWO-Kindertagesstätte „Mittendrin“ eng zusammenarbeitet. Ausgeführt wird das Sprachförderprogramm vom pädagogischen Fachpersonal selbst, das durch die Logopädin intensiv betreut und begleitet wird. Dadurch wird unter anderem sichergestellt, dass die Umsetzung in jeder zu fördernden Gruppe auf die gleiche Art und Weise erfolgt. Die ErzieherInnen erhalten neben inhaltlichem Feedback auch therapeutische Ratschläge, um die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder so effektiv wie möglich zu fördern. Um offene Fragen zu klären und um die Durchführung des gesamten Projekts zu evaluieren, finden regelmäßig Teamstunden statt, welche ebenfalls von der Logopädin betreut werden. Zudem besucht die Logopädin einzelne „Logo-Land“-Stunden und gibt dem/der ausführenden Erzieher/in anschließend schriftliches und mündliches Feedback, indem sie das soziale Miteinander, die Kommunikation zwischen den Kindern sowie die Kommunikation zwischen dem/der Erzieher/in und den Kindern, den Inhalt der „Logo-Land“-Stunde sowie dessen Umsetzung und Auswirkungen auf die Kinder berücksichtigt. Darüber hinaus reflektieren die ausführenden ErzieherInnen selbst über den Verlauf der „Logo-Land“-Stunde. Dabei erfassen sie eventuelle Probleme, die aufgetreten sind, und suchen stets nach neuen Möglichkeiten und Zielen, um die Sprachförderung zu optimieren und den Bedürfnissen und Interessen der Kinder gerecht zu werden. Das fachpädagogische Personal sowie die verantwortliche Logopädin zeichnen sich durch ein

hohes Maß an Engagement, Motivation und fachlicher Qualität aus.

Die oben genannten Tätigkeiten werden durch eine staatliche finanzielle Unterstützung gesichert.

Ein weiterer besonderer Aspekt hinsichtlich des „Logo-Land“-Programms stellt das frühe Förderalter der Kinder dar. Die geförderten Kinder befinden sich im Alter von 2;09 bis 4;07 Jahren.

Alle Aktivitäten in dieser KiTa beruhen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, das heißt, dass die Kinder selbst entscheiden, ob sie an der „Logo-Land“-Stunde teilnehmen möchten oder nicht. Dadurch wird verhindert, dass die Kinder den Spaß und die Motivation bezüglich des Lernens von Sprache verlieren und zu viel Leistungsdruck erfahren. Zudem werden die Kinder für ihre aktive Teilnahme an der „Logo-Land“-Stunde gelobt und ihre sprachlichen Äußerungen werden bestätigt bzw. mit korrektivem Feedback wiederholt. In Bezug auf die Effektivität des Sprachförderprogramms stellt das Prinzip der Freiwilligkeit einen wichtigen zu untersuchenden Faktor dar, der mit in die Datenanalyse der Studie aufgenommen wurde. Für jedes Kind wurde festgehalten, wie viele Sitzungen es insgesamt an der Sprachförderung „Logo-Land“ teilgenommen hat, um einen eventuellen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an den „Logo-Land“-Stunden und der sprachlichen Kompetenz der Kinder herstellen zu können.

Eine Besonderheit des Sprachförderprogramms „Logo-Land“ ist zudem, dass auch die Muttersprachen der multilingualen Kinder durch gemeinsame Rituale (Abschied und Begrüßung) mit in die „Logo-Land“-Stunden einbezogen werden. Des Weiteren werden die Kinder dazu angeregt, Wörter, welche neu erlernt werden, auch in ihrer Muttersprache zu sagen.

Der Aufbau der einzelnen „Logo-Land“-Stunden folgt einer festen Struktur, die einer logopädischen Therapiesitzung ähnelt. Somit ist jede Stunde gleich organisiert.

Kennzeichnend ist, dass sich der didaktische Inhalt der Stunden auf alle linguistischen Ebenen konzentriert. Die Themenwahl sowie die Reihenfolge verschiedener linguistischer Aspekte orientieren sich an den aktuellen Themen sowie Bedürfnissen und Interessen der Kinder. Hierzu werden die Kinder auch im KiTa-Alltag beobachtet. Ist beispielsweise der Wald, indem die Kinder oft spazieren gehen und Tiere, die dort leben, ein geläufiges Gesprächsthema unter den Kindern, so wird dieses auch in den „Logo-Land“-Stunden aufgegriffen, um die sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz, Grammatik etc.) in diesem Bereich zu erweitern.

Im Folgenden soll der Aufbau des spezifischen Sprachförderprogramms „Logo-Land“ näher

erläutert werden. Die gezielte Sprachförderung findet einmal wöchentlich in einem frei zugänglichen Nebenraum in der AWO-Kindertagesstätte "Mittendrin" in Aachen statt. Sie wird vom fachpädagogischen Personal der AWO-KiTa „Mittendrin“ ausgeführt. Das Ziel der wöchentlichen „Logo-Land“-Stunden besteht in der Förderung der semantischen, syntaktischen, morphologischen sowie pragmatischen Sprachkompetenzen. Darunter fallen der allgemeine passive und aktive Wortschatz (Nomina, Verben, Adjektive), die Pluralbildung bei Nomina, die Konjugation von Verben bzw. die Verbzweitstellung im Satz und die Verbstellung im Fragesatz, der korrekte Gebrauch des Präsens und Perfekts, der passive und aktive Gebrauch von Präpositionen und unbestimmten sowie bestimmten Artikeln, die Beherrschung des Akkusativs und Dativs, die Kongruenz zwischen Artikel, Substantiv und Adjektiv sowie die Konjunktion „weil“ mit passender Nebensatzbildung. Zudem lernen die Kinder ein Gespräch angemessen zu führen. Dies bedeutet, dass sie sich aussprechen lassen, sich an einem Gespräch beteiligen und Rücksicht auf das Vorwissen der Gesprächspartner nehmen sowie den Kontext des Gesprächs berücksichtigen. Was wann und in wie vielen „Logo-Land“-Stunden gefördert wird, ist abhängig von den Interessen sowie Bedürfnissen der Kinder (siehe oben).

Vor jeder „Logo-Land“-Stunde bestimmt das fachpädagogische Team der AWO-KiTa „Mittendrin“ vorab das Thema der bevorstehenden Stunde sowie Zielsätze, die sich innerhalb der „Logo-Land“-Stunde mehrfach wiederholen sollen. Folgendes Beispiel soll dies veranschaulichen: Die ErzieherInnen wählen die sprachliche Äußerung „Das Pferd/Schaf/Schwein etc. steht auf der Weide.“ Diese wird im Verlauf der „Logo-Land“-Stunde immer wieder verwendet. Der daran gekoppelte Zielwortschatz beinhaltet den passiven und aktiven Gebrauch der Präposition „auf“. Die mit der sprachlichen Äußerung angestrebte Zielgrammatik besteht aus dem aktiven Gebrauch des Dativs sowie der Präposition „auf“ im Satz. Alle oben aufgeführten Aspekte werden durch die ErzieherInnen festgelegt und schriftlich festgehalten, sodass sie vom Team jederzeit eingesehen werden können. Zusätzlich wird eine Spielform sowie passendes Material gewählt, um die sprachlichen Äußerungen zu unterstreichen und die Zielgrammatik und den Zielwortschatz effektiv zu vermitteln. Das Material setzt sich aus verschiedenen Spiel- und Lernmaterialien aller Gruppen in der AWO-KiTa „Mittendrin“ zusammen und steht den Kindern auch außerhalb der „Logo-Land“-Stunde zur Verfügung. Auch hier ist erwähnenswert, dass es sich um Material handelt, welches gerne und oft von den Kindern gebraucht wird bzw. welches den Kindern bekannt ist.

Jede „Logo-Land“-Stunde ist wie folgt aufgebaut: Die Kinder werden durch „Logo“, den Papagei (eine durch den jeweiligen Erzieher/ die jeweilige Erzieherin gespielte Handpuppe),

zur „Logo-Land“-Stunde abgeholt. Basierend auf dem Prinzip der Freiwilligkeit gehen die Kinder zusammen in den Nebenraum des Gruppenraumes. Alle Kinder setzen sich in einen Kreis auf Stühle oder Kissen. Es folgt die Begrüßung durch „Logo“ und die Begrüßung des Erziehers/ der Erzieherin und der Gruppe untereinander. Schließlich wird zusammen mit den Kindern gezählt, wie viele und welche Kinder in der „Logo-Land“-Stunde anwesend sind. Die Kinder dürfen danach erzählen, wie es ihnen geht und was sie am Morgen schon erlebt haben. Im Anschluss wird mithilfe verschiedener Materialien (z.B. Zaubersack) in das Thema der „Logo-Land“-Stunde eingeleitet und zur sprachgelenkten Übung übergegangen. Gegebenenfalls können die Kinder ein Arbeitsblatt zum Thema bearbeiten, was sie in den dafür vorgesehenen Ordner abheften oder mit nach Hause nehmen können. Die „Logo-Land“-Stunde wird durch ein Lied (u. U. mit Bewegung) abgerundet. Während des Aufräumens und des Hinausgehens singen die Kinder ein Abschlusslied bzw. sprechen einen Abschlussreim. Nach jeder „Logo-Land“-Stunde wird schriftlich protokolliert, welches Kind anwesend war. In jeder Fördergruppe dürfen maximal sieben Kinder teilnehmen. Es handelt sich dabei um Kinder, die laut der in der AWO-KiTa durchgeführten Sprachscreenings sprachförderbedürftig sind, und um sprachgesunde interessierte Kinder, die gerne am Sprachförderprogramm teilnehmen möchten. Durch die Teilnahme sprachgesunder Kinder am Förderprogramm konnte eine erhöhte Motivation zur aktiven Teilnahme bei sprachförderbedürftigen Kindern beobachtet werden. Insgesamt gibt es in der AWO-KiTa „Mittendrin“ vier Fördergruppen. Zwei der Fördergruppen werden von jeweils einem Erzieher/ einer Erzieherin geleitet. In den anderen beiden Fördergruppen sind jeweils zwei ErzieherInnen für die Durchführung der „Logo-Land“-Stunden verantwortlich. Die Gruppen werden so gemischt, dass ein ausgewogenes soziales Miteinander ermöglicht werden kann und alle Kinder gleichermaßen von der „Logo-Land“-Stunde profitieren können. Zudem werden allgemeine Beobachtungen sowie sprachliche Äußerungen der Kinder notiert. Die ErzieherInnen reflektieren im Team alle acht Wochen über den Verlauf der Sprachförderung und eventuelle sprachliche Fortschritte der Kinder. Die Ergebnisse werden ebenfalls schriftlich festgehalten.

In Bezug auf die von Gusenbauer (2011) angeführten Kriterien für eine gezielte Sprachförderung werden folgende Kriterien durch das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ erfüllt:

- gezielter und strukturierter Input
- kleine Gruppengröße (fünf bis acht Kinder)
- erhöhte Frequenz von Zielstrukturen
- Aktualität und Popularität der Themen
- Integration der Muttersprache bei mehrsprachigen Kindern
- Kreieren von Gesprächsgelegenheiten und zu Wort kommen lassen.

2.6 Untersuchungsfragen und Hypothesen

Untersuchungsfrage A

Zeigen sprachförderbedürftige Kindergartenkinder nach einer spezifischen Sprachförderung mit dem Programm „Logo-Land“ kombiniert mit einer alltagsintegrierten Sprachförderung einen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs als die Kinder der Kontrollgruppe nach einer ausschließlich alltagsintegrierten Sprachförderung?

Hypothese

Die sprachförderbedürftigen Kinder, die durch das Programm „Logo-Land“ gefördert werden, befinden sich in einem jungen Alter (zwei bis vier Jahre), welches sich optimal für die Einführung einer gezielten Sprachförderung eignet (Jampert, 2006). Der in Kapitel 2.2 angeführten Literatur ist zu entnehmen, dass eine Kombination aus alltagsintegrierter und spezifischer Sprachförderung den größten positiven Effekt mit sich bringe (Zehnbauer & Jampert, 2007; Reich, 2008; Lamparter-Posselt & Jeuk, 2008). Darüber hinaus erfüllt das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ wichtige Kriterien einer effektiven gezielten Sprachförderung (Gusenbauer, 2011), die auch in den Kritiken der angeführten Studien herausgestellt werden. Hieraus resultiert folgende Hypothese:

Die sprachförderbedürftigen Kindergartenkinder, die neben einer alltagsintegrierten Sprachförderung das spezifische Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, zeigen einen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs als die Kinder der Kontrollgruppe nach einer ausschließlich alltagsintegrierten Sprachförderung.

Neben der primären Untersuchungsfrage ergeben sich weitere sekundäre Fragestellungen:

1. Ist eine signifikante Verbesserung des aktiven sowie passiven Wortschatzes bei den Kindern, die das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe messbar?
2. Ist eine signifikante Verbesserung der Syntax bei den Kindern, die das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe messbar?
3. Ist eine signifikante Verbesserung des Satzverständnisses bei den Kindern, die das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe messbar?
4. Ist eine signifikante Verbesserung der aktiven morphologischen Fähigkeiten bei den Kindern, die das spezifische Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe messbar?

Hypothese

Das Ziel des spezifischen Sprachförderprogramms „Logo-Land“ besteht in der intensiven Förderung der semantischen, syntaktischen, morphologischen sowie pragmatischen Sprachkompetenzen. Daher wurde folgende Hypothese formuliert:

Die Kinder, die das spezifische Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, zeigen verglichen mit der Kontrollgruppe signifikant bessere Leistungen in Bezug auf den aktiven sowie passiven Wortschatz, die Syntax, das Satzverständnis sowie die aktiven morphologischen Fähigkeiten.

Dabei ist anzumerken, dass der Bereich der Pragmatik nur begrenzt messbar ist und daher nicht in die Untersuchung aufgenommen wurde.

Untersuchungsfrage B

Inwieweit zeigen andere Faktoren einen Einfluss auf den sprachlichen Leistungszuwachs sprachförderbedürftiger Kindergartenkinder?

Hypothese

Andere Faktoren zeigen einen Einfluss auf den sprachlichen Leistungszuwachs sprachförderbedürftiger Kindergartenkinder.

Neben der primären Untersuchungsfrage ergeben sich weitere sekundäre Fragestellungen:

1. Ist ein Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Untersuchungsgruppen und dem sprachlichen Leistungszuwachs der Kinder messbar?

Hypothese:

Viele mehrsprachige Kinder weisen sprachliche Auffälligkeiten in der deutschen Sprache auf (Grimm, 2006; Freude, 2006). Der Spracherwerb mehrerer Sprachen kann durch das Erlernen einer neuen Grammatik, eines neuen Wortschatzes und eines neuen Lautinventars mehr Zeit in Anspruch nehmen (Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie, 2013). Häufig besteht eine große Differenz zwischen der Sprachkompetenz einsprachiger und mehrsprachiger Kinder, die oft trotz intensiver Sprachförderung erst nach vielen Jahren ausgeglichen werden kann (Ehlich, 2005; Gusenbauer, 2011). Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse wurde folgende Hypothese aufgestellt:

Einsprachig aufwachsende Kinder profitieren mehr von der sprachlichen Förderung mit dem spezifischen Sprachförderprogramm „Logo-Land“ als mehrsprachig aufwachsende Kinder.

2. Ist ein Zusammenhang zwischen der Frequenz der Teilnahme der sprachförderbedürftigen Kindergartenkinder an den „Logo-Land“-Stunden und dem sprachlichen Leistungszuwachs dieser Kinder messbar?

Hypothese:

Je regelmäßiger das Kind an der Sprachförderung teilnimmt, desto mehr sprachlichen Input erhält es, was wiederum zu einem schnelleren Lernerfolg führt (Schaerlaekens, 2008).

In Untersuchungsfrage A wird angenommen, dass die Kinder, die an der spezifischen Sprachförderung „Logo-Land“ teilnehmen, ihre sprachlichen Fähigkeiten signifikant verbes-

sern. Demnach wurde folgende Hypothese aufgestellt:

Die Kinder, die häufiger an der spezifischen Sprachförderung teilgenommen haben, verbuchen einen höheren sprachlichen Leistungszuwachs als die Kinder, die nicht regelmäßig teilgenommen haben.

Untersuchungsfrage C

Ist das gezielte Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durch das geschulte pädagogische Fachpersonal der KiTa „Mittendrin“ in Zusammenarbeit mit einer Logopädin praktisch umsetzbar und integrierbar in den Alltag der Kindertagesstätte?

Hypothese:

Mit Hilfe der intensiven Begleitung des Sprachförderprogramms durch eine Logopädin wird sichergestellt, dass jede „Logo-Land“-Stunde derselben Struktur folgt. Die ErzieherInnen, die das Programm durchführen, erhalten inhaltliches Feedback und therapeutische Ratschläge und nehmen an regelmäßigen Teamstunden teil, in denen der Verlauf der „Logo-Land“-Stunden evaluiert wird und offene Fragen geklärt werden können. Sowohl die ErzieherInnen als auch die Logopädin zeichnen sich durch ein hohes Maß an Engagement, Motivation und fachlicher Qualität aus. Dies führt zu folgender Annahme:

Das gezielte Sprachförderprogramm „Logo-Land“ ist durch das geschulte Fachpersonal der KiTa „Mittendrin“ in Zusammenarbeit mit einer Logopädin praktisch umsetzbar und integrierbar in den Alltag der Kindertagesstätte.

3 METHODE

3.1 Design

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine nichtrandomisierte Einfachblindstudie, die die Kriterien eines kombinierten Between- und Within-subjects-Designs erfüllt. Zudem liegt ein quasi-experimentelles Prä- Post- Design (nonequivalent control group design) vor (Goodwin, 2010). Demzufolge wurde eine bereits bestehende Gruppe aus sprachförderbedürftigen Kindern, die in der AWO-KiTa „Mittendrin“ spezifisch gefördert wurden, als Experimentalgruppe gewählt. Zudem wurde eine Kontrollgruppe aus sprachförderbedürftigen Kindern aus der AWO-KiTa „Kunterbunt“ zusammengestellt. Die Zusammenstellung erfolgte durch die Kindertagesstätten. Auf eine randomisierte Gruppenzuweisung wurde demnach verzichtet. Die Probanden der Experimentalgruppe erhielten neben einer alltagsintegrierten Sprachförderung ein zusätzliches gezieltes Sprachförderprogramm mit dem Namen "Logo-Land“. Die Probanden der Kontrollgruppe erhielten dagegen ausschließlich eine alltagsintegrierte Sprachförderung.

Bei allen Probanden wurden dieselben Untersuchungen abgenommen. Die Erstuntersuchungen der Studie fanden in den Monaten September-November 2013, die Zweituntersuchungen in den Monaten Februar-März 2014 statt. Die Testergebnisse des ersten sowie zweiten Testzeitpunktes wurden für beide Gruppen quantitativ ausgewertet.



Abbildung 1. Studiendesign

Im Allgemeinen wird zwischen einer abhängigen und einer unabhängigen Variable unterschieden. In dieser Arbeit ist die unabhängige Variable die spezifische Sprachförderung „Logo-Land“. Die abhängige Variable ist die Sprachkompetenz der Probanden. Dies bedeutet, dass die spezifische Sprachförderung die Sprachkompetenzen der Probanden beeinflusst. Des

Weiteren gibt es die nicht zu beeinflussenden Variablen („*non-manipulated variables/ subject variables*“), Merkmale, die beim Probanden vorhanden und somit nicht änderbar sind, die jedoch bei der Auswahl der Probanden kontrolliert werden können (Goodwin, 2010). In der vorliegenden Studie sind es der Sprachförderbedarf der Kinder, gemessen in den Kindertagesstätten, das Alter sowie eine vorhandene Mehrsprachigkeit der Kinder, die in beiden Gruppen kontrolliert wurden.

3.2 Fragebogen zur Erfassung der persönlichen Daten der Probanden

In einem allgemeinen selbst erstellten Fragebogen wurden relevante Informationen über alle Probanden erfasst. Der Fragebogen wurde sowohl für die Kinder der Experimentalgruppe, als auch für die Kinder der Kontrollgruppe ausgefüllt (siehe Anhang 4). Neben allgemeinen Daten wie Name, Geschlecht, Geburtsdatum und Staatsangehörigkeit wurden Informationen über die Art der Mehrsprachigkeit (simultan oder sukzessiv), Gesundheitsprobleme, die Dauer des KiTaverbleibs sowie über die allgemeine und häusliche Kommunikation zwischen dem Kind und dessen Umgebung erfragt. Bezüglich der allgemeinen häuslichen Kommunikation wurde erfragt, ob das Kind im Allgemeinen gerne redet oder nicht. Kinder, die eher schüchtern sind und weniger reden, erzielen u.U. schwächere Leistungen in den Untersuchungen, da sie weniger sprachliche Äußerungen produziert haben, die bewertet werden können. Der Faktor Mehrsprachigkeit kann ebenfalls einen entscheidenden Einfluss auf die Testergebnisse der Kinder nehmen. In der Literatur zeigt sich, dass sich die individuellen Sprachkompetenzen der einsprachig aufwachsenden Kinder im Vergleich zu den mehrsprachig aufwachsenden Kindern beim Schuleintritt sehr zum Nachteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder unterscheiden und sich diese Differenz auch trotz intensiver Sprachförderung erst nach langer Zeit auflöst (Ehlich, 2005; Gusenbauer, 2011). Aus diesen Gründen wurde erfragt, welche Sprache(n) zuhause hauptsächlich mit dem Kind gesprochen werden. Des Weiteren wurde inventarisiert, welche Sprache(n) die Mutter mit dem Kind spricht, welche der Vater mit dem Kind spricht und welche Sprache(n) das Kind mit seinen Geschwistern spricht. Hieraus wurde geschlussfolgert, ob das Kind einsprachig, simultan mehrsprachig oder sukzessiv mehrsprachig aufwächst. Um eventuelle Rückschlüsse bezüglich des Einflusses der Mehrsprachigkeit auf die sprachlichen Leistungen des Kindes zu ziehen, wurde auch erfragt, welche Sprache das Kind am besten beherrscht und welche es weniger gut beherrscht. Dabei konnten die Eltern insgesamt drei Sprachen eintragen, die sie von gut nach

schlecht sortieren konnten. Zudem wurde erfragt, welche Sprache das Kind heute selbst überwiegend spricht, um festzustellen, mit welcher Sprache sich das Kind am wohlsten fühlt. Einen weiteren wichtigen Aspekt stellte der Zeitpunkt des ersten Kontakts zur deutschen Sprache und zur jeweiligen anderen Muttersprache oder Zweitsprache dar. Die Eltern der Probanden sollten angeben, seit wie vielen Monaten ihr Kind die einzelnen Sprachen hört. Dasselbe sollte auch für den aktiven Gebrauch der einzelnen Sprachen durch das Kind inventarisiert werden. Kinder, die erst seit kurzer Zeit Kontakt zur deutschen Sprache haben, haben noch nicht so lang die Gelegenheit, die deutsche Sprache zu erwerben und weisen dadurch wahrscheinlich schwächere sprachliche Leistungen in der Untersuchung auf. Auch die Gesundheit der Probanden wurde inventarisiert. Sie spielt eine maßgebliche Rolle, da Hör- oder Sehprobleme, aber auch z.B. eine geistige - bzw. Lernbeeinträchtigung die Sprachentwicklung negativ beeinflussen können. Demnach verfügen hörgeschädigte Kinder beispielsweise über einen kleineren rezeptiven und expressiven Wortschatzumfang als gesunde Kinder (Kiese-Himmel & Ohlwein, 2002). Was den KiTa-Verbleib betrifft, so sollten die Eltern die Dauer des bisherigen KiTa-Verbleibs in Monaten sowie den täglichen Aufenthalt in der KiTa in Stunden angeben. Sind die Kinder noch nicht so lang in der Kindertagesstätte und sprechen zuhause hauptsächlich eine andere Sprache, so hatten sie bis zum Eintritt in die KiTa keinen sprachlichen Input und keine Sprachpraxis in der deutschen Sprache. Auch der tägliche KiTa-Besuch entscheidet, wie lang das Kind sowohl passiv als auch aktiv mit der deutschen Sprache in Kontakt steht. Dies spiegelt sich möglicherweise in den Untersuchungsergebnissen wieder. In Beckers Studie zur Wortschatzentwicklung bei Kindern deutscher und Kindern türkischer Herkunft (2010) wurde der Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und dem sprachlichen Förderbedarf von Kindern nichtdeutscher Herkunft belegt: Je länger diese Kinder den Kindergarten besucht hatten, desto geringer war der sprachliche Förderbedarf.

Die Inhalte der Fragebögen wurden anonym behandelt. Im Rahmen dieser Studie wurden neben dem Faktor Mehrsprachigkeit das Alter, Geschlecht und Gesundheitsprobleme der Kinder genauer untersucht.

3.3 Stichprobenbeschreibung

Für die Studie wurden insgesamt 46 Probanden aus zwei AWO-Kindertagesstätten im Raum Aachen (AWO-KiTa „Mittendrin“ und AWO-KiTa „Kunterbunt“) herangezogen. Ca. 80 % dieser Kinder wachsen mehrsprachig auf. Die mehrsprachigen Kinder, die an der vorliegenden Studie teilnahmen, traten überwiegend zum ersten Mal zu Beginn des Kindergartenbesuchs mit der deutschen Sprache in Kontakt.

Es wurden 21 Kinder aus der AWO-Kindertagesstätte „Mittendrin“ in Aachen, der Experimentalgruppe zugeordnet. Bei diesen Probanden handelte es sich um einsprachige und mehrsprachige sprachförderbedürftige Kinder, die neben der alltagsintegrierten Sprachförderung nach „Sprachreich“ (Deutscher Bundesverband für Logopädie, n.d.) in der Kindertagesstätte speziell sprachlich gefördert wurden. Sprachgesunde Kinder sowie Kinder, welche sich in logopädischer Therapie befanden, wurden von der Untersuchung ausgeschlossen.

Der Sprachentwicklungsstand sowie das kommunikative Verhalten der Kinder in der Experimentalgruppe wurden durch den jährlich ausgeführten Delfin 4 Test (Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz In Nordrhein - Westfalen bei 4- Jährigen) (Fried et al., 2009) und die Beobachtungsbögen der Screenings „SISMIK“ (Ulich & Mayr, 2003) und „SELDAK“ (Ulich & Mayr, 2006) erfasst. Zudem werden die Kinder zweimal jährlich anhand des Beobachtungsbogens des Leuener Modells beurteilt (Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs, n.d.). Anhand der Resultate dieser Untersuchungen wurden die Kinder, welche für das gezielte Sprachförderprogramm „Logo-Land“ in Frage kamen, durch die AWO-KiTa ausgewählt.

Für die Kontrollgruppe wurden 25 Kinder aus der AWO-Kindertagesstätte „Kunterbunt“ ausgewählt, welche ebenfalls sprachförderbedürftig waren und einen vergleichbaren Migrationshintergrund (überwiegend multilingual aufwachsende Kinder) hatten. Darüber hinaus wurde versucht, Kinder aus demselben Altersbereich heranzuziehen. Auch in dieser Gruppe wurden Kinder, welche sich in logopädischer Behandlung befanden, nicht mit einbezogen. Die Auswahl erfolgte durch eine in der KiTa arbeitende Logopädin.

Tabelle 1: *Ausschlusskriterien für die Probanden der Studie*

Ausschlusskriterien der Probanden für die Teilnahme an der Studie
- Sprachgesunde Kinder
- Keine Einwilligung der Eltern
- Teilnahmeverweigerung der Kinder
- Erhalt logopädischer Therapie

Alle Eltern der Probanden mussten den Testungen durch eine schriftliche Einverständniserklärung zustimmen (siehe Anhang 2).

Unter der Beachtung der Ein- und Ausschlusskriterien befanden sich schließlich 20 Kinder in der Experimentalgruppe und 18 Kinder in der Kontrollgruppe, deren Ergebnisse in die Datenanalyse aufgenommen wurden.

In der Experimentalgruppe ist der jüngste Proband 33 Monate und der älteste Proband 50 Monate alt. Das Durchschnittsalter in der Experimentalgruppe beträgt 42,65 Monate.

In der Kontrollgruppe ist der jüngste Proband ebenfalls 33 Monate und der älteste Proband 58 Monate alt. Die Kontrollgruppe ist somit im Durchschnitt älter als die Experimentalgruppe (49,72 Monate) (siehe Anhang 8, Tabelle A.2).

In Bezug auf das Geschlecht waren 40 % der Probanden in der Experimentalgruppe männlich und 60% weiblich. In der Kontrollgruppe dagegen waren 44,4% männlich und 55,6% weiblich (siehe Anhang 8, Tabelle A.4).

In beiden Gruppen wurden keine Seh- oder Hörprobleme aufgeführt. 10% der Probanden der Experimentalgruppe und 5,6 % der Probanden in der Kontrollgruppe wiesen ein anderes gesundheitliches Problem auf, welches nicht ausschlaggebend für die Sprachentwicklung war (siehe Anhang 8, Tabelle A.5).

In der Experimentalgruppe wachsen 10 % der Probanden einsprachig deutsch auf. In der Kontrollgruppe beträgt die Anzahl der einsprachig deutsch aufwachsenden Probanden 22,2 %. 10% der Probanden in der Experimentalgruppe wachsen simultan mehrsprachig und 80% sukzessiv mehrsprachig auf. Im Vergleich wachsen in der Kontrollgruppe 27,8% simultan mehrsprachig und 50% sukzessiv mehrsprachig auf (siehe Abbildung 2).

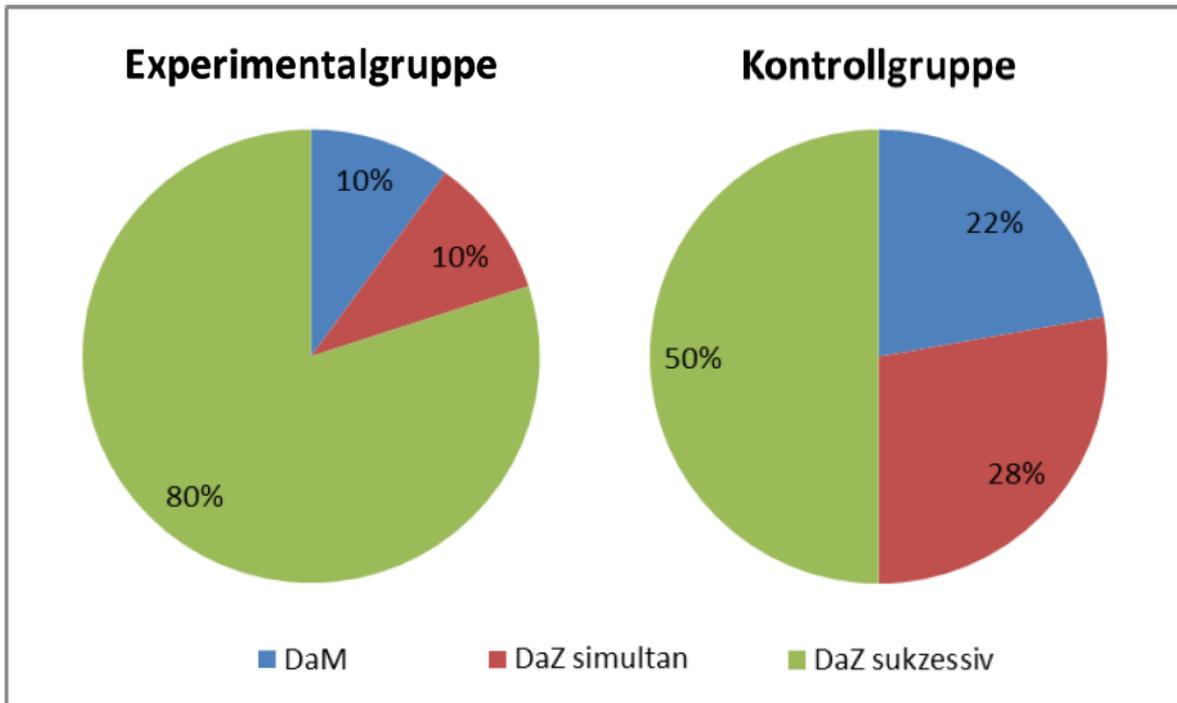


Abbildung 2. Heterogenität in der Experimental- und Kontrollgruppe.

Anmerkungen. DaM = Deutsch als Muttersprache; DaZ simultan = Deutsch als Zweitsprache (die verschiedenen Sprachen werden seit der Geburt erlernt); DaZ sukzessiv = Deutsch als Zweitsprache (die verschiedenen Sprachen werden zu unterschiedlichen Lebensabschnitten erlernt).

Zudem wurden die verschiedenen Sprachen, die zuhause gesprochen wurden, aufgeführt. Gesprochen wurden folgende Sprachen: Türkisch, Kurdisch, Englisch, Arabisch, Afrikanisch, Balanka (afrikanischer Dialekt), Ibo (afrikanischer Dialekt), Chinesisch, Serbisch, Russisch, Tschetschenisch, Bosnisch, Jugoslawisch, Albanisch, Bulgarisch, Französisch, Twi (afrikanischer Dialekt), Griechisch, Marrokanisch (arabisch), Spanisch, Mina (afrikanischer Dialekt). Zur Übersicht wurden die Sprachen unterteilt in Sprachen, die der deutschen Sprache ähnlich sind, sowie Sprachen, die der deutschen Sprache unähnlich sind. Hierzu wurden das Buch „Abenteuer Sprache. Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde“ von Störig (1997) sowie das Buch „The Germanic Languages“ von Wayne Harbert (2007) herangezogen. Folglich wurde ausschließlich die englische Sprache als der deutschen Sprachen ähnlich zugeordnet. Alle anderen Sprachen galten als der deutschen Sprache unähnlich.

Sowohl in der Experimentalgruppe (45%), als auch in der Kontrollgruppe (66,7%) hört die Mehrheit der Probanden eine Zweitsprache, die dem Deutschen unähnlich ist. Abbildung 3 zeigt, dass in der Experimentalgruppe weitaus mehr verschiedene Arten des Mehrsprachenerwerbs auftreten als in der Kontrollgruppe. Unterscheidet man die beiden Gruppen nach Kindern, die ausschließlich dem Deutschen ähnliche Sprachen hören und

Kindern, die dem Deutschen unähnliche Sprachen hören, so hören nur 5 % aller Kinder dem Deutschen ähnliche Sprachen (siehe Abbildung 3).

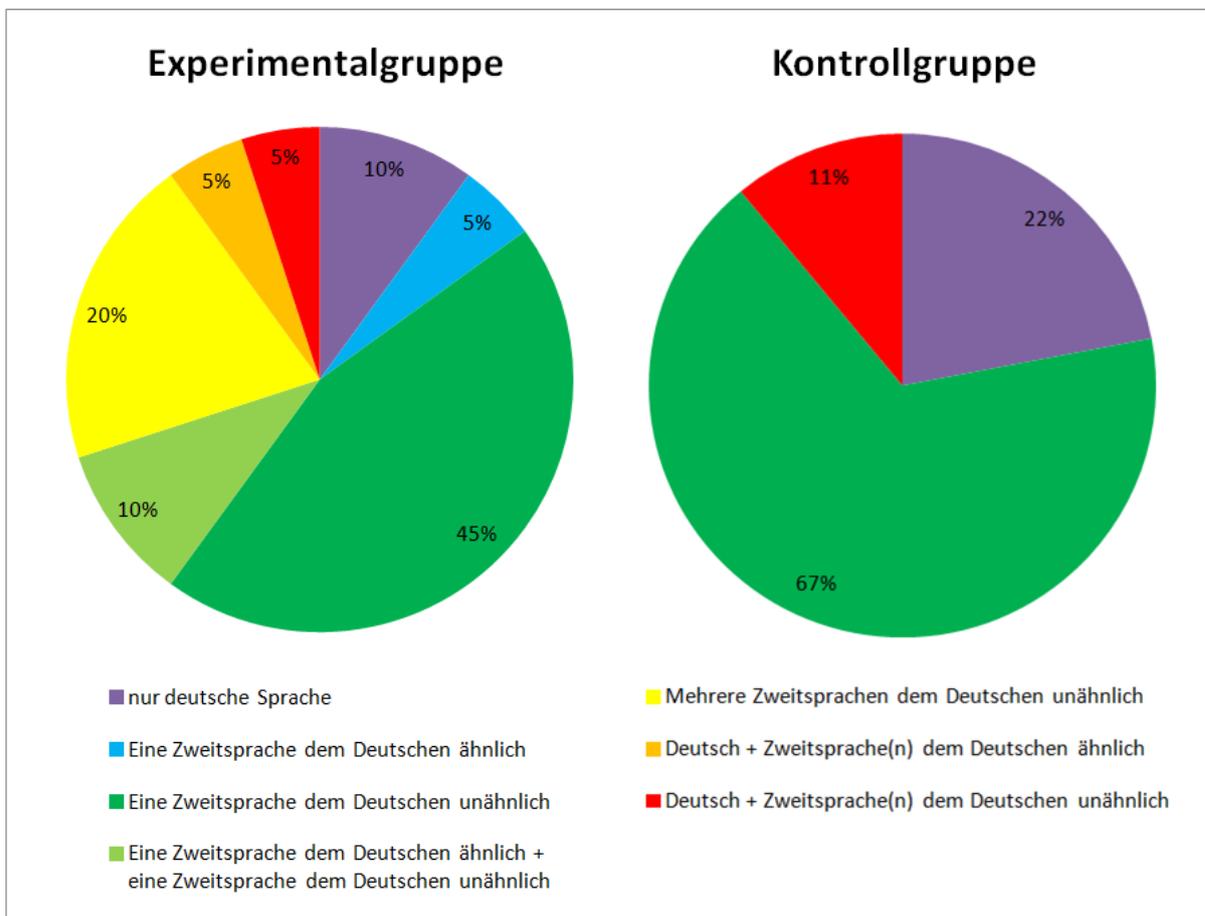


Abbildung 3. Verschiedene Sprachtypen der Kinder der Experimental- und Kontrollgruppe.

3.4 Prozedere

Um den Effekt des spezifischen Sprachförderprogramms „Logo-Land“ zu untersuchen, wurden bei allen 38 Probanden zwei Messungen durchgeführt. Hierbei wurde der Sprachstand der Kinder untersucht.

Die erste Messung erstreckte sich von Ende September bis November 2013. Eine Folgemessung fand im Februar und März 2014 statt. Das Ziel dieser Testungen bestand darin, die Einflüsse des gezielten Sprachförderprogramms „Logo-Land“ auf die Sprachentwicklung der ein- und mehrsprachigen Kinder in der AWO-KiTa „Mittendrin“ zu untersuchen. Damit wurde ein Beitrag zur Evaluation und Optimierung dieser gezielten Sprachförderung für ein- sowie mehrsprachige Kinder geleistet. Zugleich diente dieses Projekt dem aktuellen

Forschungsbedarf im Bereich Sprachförderung mono- und multilingualer Kinder. Um den Effekt des gezielten Sprachförderprogramms „Logo-Land“ untersuchen zu können, wurden die Ergebnisse in der Experimentalgruppe mit denen in der Kontrollgruppe verglichen. Die Untersuchungsergebnisse bezogen sich somit ausschließlich auf den Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Messung. Bei den Messungen wurde auch berücksichtigt, wie oft jedes Kind, welches für das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ in Frage kam, an den „Logo-Land“-Stunden teilgenommen hatte. Hierzu erstellte die AWO-KiTa „Mittendrin“ Anwesenheitslisten, die in jeder „Logo-Land“-Stunde von den ErzieherInnen ausgefüllt und für die Analyse der Testergebnisse eingesehen wurden.

Die ErzieherInnen und die Eltern der Probanden wurden über das Ziel der Studie und die Durchführung der Untersuchung sowie über die Art der Datenerhebung (anonymisiert) schriftlich informiert (siehe Anhang 1 und Anhang 3).

Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und konnte durch die Eltern jederzeit beendet werden. Traten während der Testung Probleme auf, konnten die Versuchsleiterinnen die Untersuchung ebenfalls abbrechen oder verschieben, um das Wohl der Probanden zu wahren.

Alle Daten wurden nur mit Zustimmung der Eltern der Probanden erhoben und unterliegen dem Datenschutz. Die Weitergabe und Auswertung der Daten erfolgte anonymisiert.

Willigten die Eltern der Probanden ein, so wurden in Absprache mit den ErzieherInnen der Kindertagesstätten Termine für die Testungen vereinbart.

Insgesamt nahm eine komplette Testung pro Kind ca. 60 - 120 Minuten in Anspruch. Davon wurden 30 - 60 Minuten zum ersten Testzeitpunkt (September-November 2013) und 30 - 60 Minuten zum zweiten Testzeitpunkt (Februar-März 2014) eingeplant. Jede Sitzung umfasste max. 60 Minuten. Während der Sitzungen wurden die Verfassung des zu untersuchenden Kindes sowie die Stimmung berücksichtigt. Bei allen Testungen wurde eine fünfminütige Pause eingelegt, sodass das Kind sich kurz erholen konnte. Auch während der Pause war die Aufsicht der Probanden durch die Versuchsleiterinnen gewährleistet. Es wurde ebenso Wert auf eine Vertrauensbasis zwischen den Untersucherinnen und den Kindern gelegt. Hierfür bauten die Untersucherinnen schon vorher Kontakt zu den Kindern auf und lernten diese besser kennen, bevor sie sie testeten. Nach Beendigung der Testung wurden die Probanden wieder zurück zu ihrer Gruppe begleitet. Anschließend erhielten alle Probanden der Studie ein kleines Präsent.

3.5 Untersuchungsinstrumente

Für die Testungen im September/ Oktober/ November 2013 und im Februar/ März 2014 wurden die LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache) und die PDSS (Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen) verwendet. Eine nähere Erläuterung dieser Untersuchungen ist in den Anhängen 6 und 7 zu finden.

Die LiSe-DaZ wurde bei beiden Testungen komplett abgenommen, da diese das erste Testverfahren ist, welches für einen relativ großen Altersbereich für Produktions- und Verständnisleistungen entwickelt und an einer eigenen Stichprobe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie mit Deutsch als Muttersprache normiert wurde (Schulz & Tracy, 2011). Zudem überprüft dieses Untersuchungsinstrument einen großen Teil der syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten sowie des Satzverständnisses, die im Förderprogramm „Logo-Land“ abgedeckt werden.

Hierzu zählen folgende Bereiche:

- die Konjugation von Verben bzw. die Verbzweitstellung im Satz
- das Verständnis von Fragen und Aussagesätzen (einschließlich Perfekt)
- den korrekten Gebrauch des Präsens
- den aktiven Gebrauch von Präpositionen
- die Subjekt- Verb-Kongruenz
- die aktive Beherrschung des Akkusativs und Dativs
- die Konjunktion „weil“ mit passender Nebensatzbildung

Objektivität ist in der „LiSe-DaZ“ durch standardisierte Anweisungen zur Durchführung, Auswertung sowie Interpretation gegeben. Darüber hinaus wird Inhaltsvalidität aufgrund der zugrunde liegenden linguistischen Theorie und der spracherwerbtheoretischen Fundierung gewährleistet. Konstruktvalidität wird durch positive und hoch signifikante Korrelationen aller Untertests mit dem Alter und innerhalb der Untertests für Verständnis und Produktion belegt (Schulz & Tracy, 2011). Ein weiterer Grund für die Wahl der „LiSe-DaZ“ ist, dass bei den untersuchten Kindern die Kontaktdauer zur deutschen Sprache berücksichtigt wird, um zu überprüfen, seit wann die Kinder zum Testzeitpunkt die Gelegenheit hatten, die deutsche Sprache zu erwerben. Zudem sind alle in der „LiSe-DaZ“ untersuchten sprachlichen Bereiche in der Spracherwerbsforschung (auch im frühen Zweitspracherwerb) erforscht. Die in der „LiSe-DaZ“ überprüften sprachlichen Aspekte (verschiedene Satztypen, hierfür benötigte Wortklassen, Subjekt-Verb-Kongruenz und Kasusmarkierung sowie Verständnis ausgewählter

Verbklassen, einfacher W-Fragen und verneinter Sätze) unterscheiden sich durch das notwendige Erlernen von Regeln in der deutschen Sprache enorm von den Sprachen, die durch die größten in Deutschland lebenden Migrantenpopulationen gesprochen werden (Schulz & Tracy, 2011).

Neben morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten, die in der „LiSe-DaZ“ in erster Linie untersucht werden, wird auch der produktive und rezeptive Wortschatz in den „Logo-Land“-Stunden gefördert. Da in der „LiSe-DaZ“ jedoch kein Wortschatztest enthalten ist, wurde zusätzlich der rezeptive Wortschatztest aus der „PDSS (Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen)“ (Kauschke & Siegmüller, 2009) verwendet, um den rezeptiven Wortschatz der Kinder überprüfen zu können. Angesichts des teilweise jungen Alters der Teilnehmer dieser Studie (2;09 – 5;10 Jahre) sollte sich die Vor- und Nachtestung jeweils auf einen Termin pro Kind beschränken. Mit einer Durchführungszeit von maximal 15 Minuten konnten die Untertests zum Wortverständnis aus der „PDSS“ im Anschluss an die „LiSe-DaZ“ abgenommen werden, ohne die Konzentrationsgrenze der Kinder zu überschreiten. Des Weiteren beinhaltet dieser Untertest eine strukturierte Auswertungsmöglichkeit sowie T-Werte und Prozentränge für die verschiedenen Altersgruppen zur Einschätzung des jeweiligen Kindes. Zudem ist die PDSS ein valides Untersuchungsinstrument, welches mit Hilfe von über 600 einsprachig aufwachsenden Kindern normiert wurde. Auch die Reliabilität der PDSS ist für alle Subtests als gut zu bewerten (Kauschke & Siegmüller, 2009). Die PDSS ist zwar nicht für mehrsprachige Kinder normiert, kann jedoch in dieser Studie für eine Vor-Nachtest-Situation verwendet werden, da lediglich der Fortschritt der Sprachentwicklung der Kinder gemessen werden soll.

Um die Leistungszuwächse in der Experimentalgruppe mit denen in der Kontrollgruppe zu vergleichen, wurden die sprachlichen Fähigkeiten der Experimental- und Kontrollgruppe anhand verschiedener Parameter gemessen. Diese setzen sich aus dem aktiven und passiven Wortschatz, aus der Syntax, dem Satzverständnis sowie den aktiven morphologischen Fähigkeiten zusammen.

Zur Messung des aktiven Wortschatzes wurden die Ergebnisse des Untertests „Wortklassen (WK)“ aus dem Bereich Sprachproduktion der LiSe-DaZ verwendet. Dieser Untertest beinhaltet folgende Bereiche: Präpositionen, Fokuspartikel, Vollverben, Modal- und Hilfsverben sowie Konjunktionen. Für die Messung des passiven Wortschatzes wurden die Ergebnisse aller Untertests zum rezeptiven Wortschatz aus der PDSS (Wortverständnis Nomen, Wortverständnis Verben, Wortverständnis Adjektive und Farbadjektive, Wortver-

ständnis Präpositionen) herangezogen. Auf eine qualitative Auswertung mithilfe der durch das Kind gezeigten semantisch nahen und weiten Ablenker (siehe Anhang 7) wurde verzichtet, da diese zur Beantwortung der Untersuchungsfrage nicht relevant waren.

Die Untersuchung der Syntax der Probanden geschah mittels der Untertests „Satzklammer (SK)“ und „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ aus dem Bereich Sprachproduktion der LiSe-DaZ. Beim Untertest „Satzklammer (SK)“ wurde jedem Kind eine Entwicklungsstufe (ESS I-IV) zugeordnet, die sich durch die vom Kind produzierten Haupt- und Nebensatzstrukturen sowie durch die Satzposition des verwendeten Verbs auszeichnete (siehe Anhang 6). Der im Untertest „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ durch die beiden Summenwerte errechnete Rohwert wurde nicht in die Datenanalyse aufgenommen, da eine große Differenz bezüglich der Anzahl der insgesamt durch die Kinder produzierten Subjekt-Verb-Äußerungen bestand (siehe Anhang 10, Abbildung A.35 und Abbildung A.36). Der Rohwert erlaubt somit keinen Vergleich der Kinder bezüglich der Beherrschung der Subjekt-Verb-Kongruenz. Darüber hinaus ist dieser Wert mit einem maximalen Leistungszuwachs bzw. Leistungsabfall von 1 nicht aussagekräftig. Auch die Zuordnung der Leistung in Quartile (Unteres Viertel, Unterer Mittelbereich, Oberer Mittelbereich, Oberes Viertel) wurde aufgrund vieler fehlender Werte in der Experimentalgruppe ($n_{\text{fehlend}} = 13$) aus der Auswertung ausgeschlossen (siehe Anhang 10, Abbildung A.39). Die fehlenden Werte ergaben sich dadurch, dass der Anteil der Kinder in der Vergleichsgruppe für Dreijährige, die die dritte oder vierte Entwicklungsstufe erreicht haben, zu klein war und die Quartile daher für die dreijährigen Kinder nicht ermittelt werden konnten. Zudem konnte der Untertest „SVK- Subjekt- Verb- Kongruenz“ nur ausgewertet werden, wenn mindestens die dritte Entwicklungsstufe im Untertest „SK - Satzklammer“ erreicht wurde.

Zur Messung des Satzverständnisses der Probanden wurden die Untertests „Verstehen der Verbbedeutung (VB)“, „Verstehen von w-Fragen (WF)“ und „Verstehen von Negation (NEG)“ aus dem Bereich Sprachverständnis der LiSe-DaZ verwendet.

Um die aktiven morphologischen Fähigkeiten der Probanden zu untersuchen, wurden der Untertest „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ (siehe oben) und der Untertest „Kasus (KAS)“ der LiSe-DaZ herangezogen. Aus den oben genannten Gründen wurden die Ergebnisse des Untertests „Subjekt- Verb- Kongruenz (SVK)“ aus der Auswertung ausgeschlossen.

Für die Datenanalyse wurden alle Rohwerte der einzelnen Untertests sowie erreichte Entwicklungsstufen aus der Vor- und Nachmessung verwendet.

Neben Unterschieden in den sprachlichen Leistungszuwächsen der Experimental- und Kontrollgruppe wurde der Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Gruppen und dem sprachlichen Leistungszuwachs der Kinder für jeden Untertest untersucht. Hierfür wurde die Variable „Mehrsprachigkeit“, welche zwischen einem sukzessiv mehrsprachigen, einem simultan mehrsprachigen und einem einsprachigen Spracherwerb unterscheidet, verwendet (siehe Kapitel 3.6).

Um den Zusammenhang zwischen der Frequenz der Teilnahme an der spezifischen Sprachförderung „Logo-Land“ und den Leistungszuwächsen der Kinder der Experimentalgruppe zu untersuchen, wurde für jedes Kind festgehalten, an wie vielen Sitzungen der Sprachförderung „Logo-Land“ es insgesamt teilgenommen hat (siehe Kapitel 3.6).

Damit ein Sprachförderprogramm als effektiv gelten kann, muss es nicht nur einen sprachlichen Fortschritt bei den geförderten Kindern erzielen. Eine andere wichtige Voraussetzung ist eine für das pädagogische Fachpersonal tragbare Durchführung.

Daher wurde die praktische Umsetzung des Sprachförderprogramms anhand eines selbst erstellten Fragebogens evaluiert. Dieser Fragebogen sollte angeben, inwiefern die Ausführung des gezielten Sprachförderprogramms „Logo-Land“ eine zusätzliche Arbeitsbelastung für die ErzieherInnen der AWO-KiTa „Mittendrin“ darstellt. Zudem wurde herausgestellt, inwiefern das Sprachförderprogramm in den täglichen Zeitplan der KiTa eingreift (siehe Anhang 5).

3.6 Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe des Programms SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) Version 22.0 für Windows.

Um zu untersuchen, ob der sprachliche Leistungszuwachs in der Experimentalgruppe signifikant größer war als in der Kontrollgruppe, wurden für jeden Untertest Differenzwerte aus den einzelnen Rohwerten sowie aus den Entwicklungsstufen vom Prä- zum Posttest berechnet. Von diesen Differenzwerten wurde für jede Gruppe ein Mittelwert (= Mittelwertsdifferenz) errechnet. Die beiden Gruppen wurden schließlich bezüglich dieser Mittelwertsdifferenzen verglichen.

Aufgrund einer ähnlichen Verteilung der Untersuchungsergebnisse in beiden Gruppen sowie einer ähnlichen Verteilung der Gruppenteilnehmer (Ex.: $n = 20$ vs. Ko.: $n = 18$) wurde für diesen Vergleich der t-Test verwendet (Moore et al., 2006). Der t-Test ist ein parametrischer

Test, der prüft, ob die Mittelwertsdifferenz vom Prä- zum Posttest signifikant ist oder auf Zufall beruht. In der vorliegenden Studie beträgt das Signifikanzniveau 5%. Ist der empirische t-Wert größer als der Betrag des kritischen t-Werts, spricht man von einer signifikanten Mittelwertsdifferenz (Rasch et al., 2006). Für den Vergleich der Differenzwerte der Entwicklungsstufen wurde der Chi-Quadrat-Test verwendet. Dieser eignet sich für die Untersuchung kategorischer Variablen (Van Borsel, 2004). Der Chi-Quadrat-Test überprüft hier, inwieweit die Abwanderungen der Experimentalgruppe innerhalb der Entwicklungsstufen signifikant von den Abwanderungen der Kontrollgruppe abweichen. Ist der p-Wert kleiner oder gleich 0.05 (Signifikanzniveau), deutet dies auf einen signifikanten Unterschied hin (Rasch et al., 2006). Da die Kontrollgruppe im Durchschnitt älter ist als die Experimentalgruppe, wurde vorab für jeden Untertest der Einfluss des Alters auf die Leistungszuwächse der Kinder mittels einer Korrelationsanalyse überprüft. Da keine signifikanten Korrelationen zwischen dem Alter und den Leistungszuwächsen zu messen waren, musste das Alter nicht als Kovariat in die Analyse mit aufgenommen werden (siehe Anhang 9).

Es folgte eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Heterogenität der Gruppen und dem sprachlichen Leistungszuwachs der Kinder für jeden Untertest. Da aufgrund der zu kleinen Gruppe der einsprachigen Kinder keine statistische Analyse möglich war, wurden die Stichprobenergebnisse lediglich deskriptiv dargestellt (siehe Anhang 12).

Darüber hinaus wurde der Zusammenhang zwischen der Frequenz der Teilnahme an der spezifischen Sprachförderung „Logo-Land“ und den Leistungszuwächsen der Kinder für jeden Untertest anhand einer Korrelationsanalyse überprüft (siehe Anhang 13).

Zur Erfassung der Umsetzung des Sprachförderprogramms „Logo-Land“ wurden die Antworten der insgesamt sechs ErzieherInnen aus den Fragebögen mit Hilfe von Häufigkeitstabellen ausgewertet. Anschließend wurden ein Gesamtüberblick über die Bewertungen der ErzieherInnen gegeben und Schlussfolgerungen gezogen (siehe Kapitel 4.3).

4 RESULTATE

4.1 Leistungszuwächse im Gruppenvergleich

Untersuchungsfrage: Zeigen sprachförderbedürftige Kindergartenkinder nach einer spezifischen Sprachförderung mit dem Programm „Logo-Land“ kombiniert mit einer alltagsintegrierten Sprachförderung einen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs als die Kinder der Kontrollgruppe nach einer ausschließlich alltagsintegrierten Sprachförderung?

4.1.1 Aktiver und passiver Wortschatz

Fragestellung: Ist eine signifikante Verbesserung des aktiven sowie passiven Wortschatzes bei den Kindern, die das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe messbar?

In allen Untertests bezüglich des passiven Wortschatzes zeigt die Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs. In den Untertests „Wortverständnis Verben“ und „Wortverständnis Präpositionen“ ist dagegen eine signifikante Verbesserung in der Kontrollgruppe zu erkennen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Statistiken bezüglich der Untertests zum Wortverständnis der PDSS

Untertest	Experimentalgruppe <i>n</i> = 20				Kontrollgruppe <i>n</i> = 18				<i>t</i> (36)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>		
WV NOM DIF	1.85	3.30	7.00	-6.00	1.44	2.38	6.00	-3.00	.430	.670
WV VER DIF	.20	2.44	4.00	-3.00	2.06	2.13	7.00	-2.00	2.49	.018*
WV ADJ DIF	1.95	3.80	9.00	-5.00	1.61	1.88	6.00	-1.00	.342	.734
WV PRÄ DIF	-.15	1.93	3.00	-4.00	1.44	2.06	4.00	-3.00	-2.46	.019*

Anmerkungen. WV NOM = Wortverständnis Nomen; WV VER = Wortverständnis Verben; WV ADJ = Wortverständnis Adjektive und Farbadjektive; WV PRÄ = Wortverständnis Präpositionen. DIF = Differenzwerte der Rohwerte vom Prä- zum Posttest. *n* = Elemente der definierten Teilstichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Max* = Maximum; *Min* = Minimum; *t* = t-Wert; *p* = Signifikanzniveau; * *p* < .05.

Die Verbesserungen im Bereich des Wortverständnisses von Verben in der Kontrollgruppe sind auf zwei Kinder zurückzuführen, die verglichen mit der übrigen Gruppe deutlich bessere Leistungen vom Prä- zum Posttest erzielten und die Mittelwertsdifferenz (nähere Erläuterung siehe Kapitel 3.6) anhoben (siehe Anhang 10, Abbildungen A.18). Es fällt auf, dass die Leistungen eines der beiden Kinder (DIF = 6.00) zu beiden Testzeitpunkten in allen Untertests der LiSe-DaZ und in fast allen Untertests der PDSS im durchschnittlichen Bereich lagen und dass das Kind bezüglich aller Untertests überwiegend Verbesserungen vom Prä- zum Posttest zeigte. Die Leistungen des anderen Kindes (DIF = 7.00) zeigten dagegen kein eindeutiges Bild. Es traten sowohl Verbesserungen als auch vermehrt Unsicherheiten in den übrigen Untertests der LiSe-DaZ und der PDSS vom Prä- zum Posttest auf.

Im Bereich des Wortverständnisses von Präpositionen dagegen kamen die signifikanten sprachlichen Leistungszuwächse in der Kontrollgruppe nicht durch Ausreißer (Einzelleistungen im über- oder unterdurchschnittlichen Bereich) zustande. Hier wiesen insgesamt elf Kinder Verbesserungen auf (siehe Anhang 10, Abbildung A.22).

In allen Untertests bezüglich des aktiven Wortschatzes zeigt die Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe vom Prä- zum Posttest keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Statistiken bezüglich des Untertests „Wortklassen (WK)“ der LiSe-DaZ

Untertest	Experimentalgruppe <i>n</i> = 15				Kontrollgruppe <i>n</i> = 13				<i>t</i> (26)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>		
PRÄ DIF	1.80	3.55	11.00	-3.00	.69	3.28	5.00	-6.00	.853	.401
VV DIF	3.07	8.51	17.00	-12.00	.54	2.37	5.00	-3.00	1.035	.310
MHV DIF	1.07	4.23	7.00	-9.00	2.15	2.34	6.00	-1.00	-.822	.418
FP DIF	1.20	3.38	6.00	-4.00	.62	3.07	6.00	-3.00	.476	.638
KON DIF	.40	3.09	5.00	-7.00	2.00	2.00	7.00	-1.00	-.159	.122

Anmerkungen. PRÄ = Präpositionen; VV = Vollverben; MHV = Modal- und Hilfsverben; FP = Fokuspartikel; KON = Konjunktionen. DIF = Differenzwerte der Rohwerte vom Prä- zum Posttest. *n* = Elemente der definierten Teilstichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Max* = Maximum; *Min* = Minimum; *t* = t-Wert; *p* = Signifikanzniveau ($p \leq 0,05$).

Im Gebrauch der Präpositionen, Vollverben und Fokuspartikel zeigte ca. ein Drittel der Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe höhere, jedoch nicht signifikante Fortschritte.

Bezüglich des Gebrauchs von Modal- und Hilfsverben sowie von Konjunktionen zeigte die Kontrollgruppe eine höhere Mittelwertsdifferenz als die Experimentalgruppe. Im Untertest „Modal- und Hilfsverben“ waren nur bei einem Kind aus der Experimentalgruppe auffällige Verschlechterungen (DIF = -9.00) zu erkennen, wodurch die Mittelwertsdifferenz in der Experimentalgruppe (M = 1.07) geringer war als die Mittelwertsdifferenz der Leistungen der Kontrollgruppe (M = 2.15) (siehe Anhang 10, Abbildungen A.29, A.30). Eine noch stärkere Differenz zeigte sich im Gebrauch von Konjunktionen ($M_{EX} = .40$; $M_{Ko} = 2.00$). Diese ist auch hier in der Experimentalgruppe auf lediglich ein Kind (DIF = -7.00) zurückzuführen (siehe Anhang 10, Abbildung A.31). Dabei handelt es sich um dasselbe Kind, welches auch im Bereich der Modal- und Hilfsverben und darüber hinaus im Bereich der Fokuspartikel und Vollverben Verschlechterungen zeigte. In der Kontrollgruppe dagegen wurde die Mittelwertsdifferenz im Gebrauch von Konjunktionen allein durch ein Kind, welches sich auch in anderen Bereichen der LiSe-DaZ und der PDSS verbesserte, erhöht (DIF = 7.00) (siehe Anhang 10, Abbildung A.32).

4.1.2 Syntax

Fragestellung: Ist eine signifikante Verbesserung der Syntax bei den Kindern, die das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe messbar?

Verglichen mit der Kontrollgruppe zeigt die Experimentalgruppe in Bezug auf die Syntax keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs, $\chi^2(3) = 1,87, p > 0.05$.

Im Folgenden wird die individuelle Abwanderung innerhalb der Entwicklungsstufen (nähere Erläuterung siehe Anhang 6) für beide Gruppen schematisch dargestellt. Für die Darstellung wurden nur die Ergebnisse der Kinder mit einbezogen, für die der Untertest zu beiden Testzeitpunkten ausgewertet werden konnte (siehe Abbildung 4 und Abbildung 5).

In der Experimentalgruppe verteilten sich die Kinder zum ersten Testzeitpunkt auf alle vier Entwicklungsstufen. Zum zweiten Testzeitpunkt erreichten die Kinder der Experimentalgruppe minimal die zweite Entwicklungsstufe. Insgesamt wechselten 4 Kinder vom Prä- zum Posttest in die nächst höhere Entwicklungsstufe (ESS 2 → ESS 3, ESS 3 → ESS 4). Zwei Kinder verbesserten sich um zwei Entwicklungsstufen (ESS 1 → ESS 3) (siehe Abbildung 4). Nur ein Kind erreichte im Posttest eine niedrigere Entwicklungsstufe als im Prätest (ESS 3 → ESS 2). Folglich sind in der Experimentalgruppe überwiegend Verbesserungen bezüglich der erreichten Entwicklungsstufen vom Prä- zum Posttest zu erkennen.

Experimentalgruppe

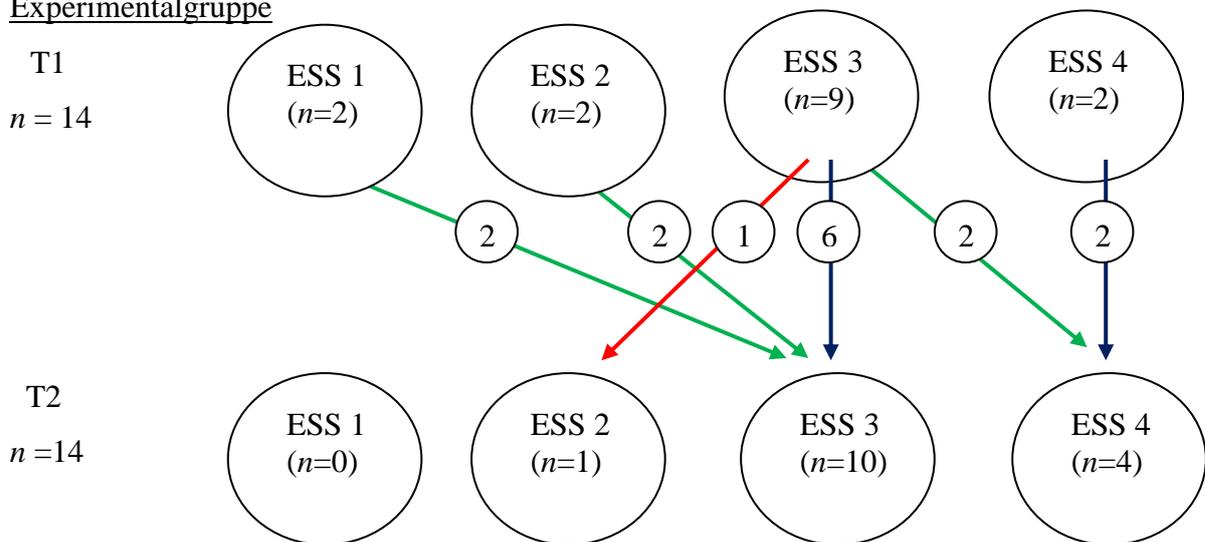


Abbildung 4. Abwanderungen der Kinder der Experimentalgruppe innerhalb der vier Entwicklungsstufen vom Prä- zum Posttest.

In der Kontrollgruppe dagegen befanden sich die Kinder zu beiden Testzeitpunkten ausschließlich in der dritten und vierten Entwicklungsstufe. Insgesamt wechselten vier Kinder vom Prä- zum Posttest in die nächst höhere Entwicklungsstufe (siehe Abbildung 5). Ein Kind erreichte im Posttest eine niedrigere Entwicklungsstufe als im Prätest. Demzufolge fand bei der Mehrheit der Kinder vom Prä- zum Posttest keine Veränderung im Bereich der Entwicklungsstufen statt.

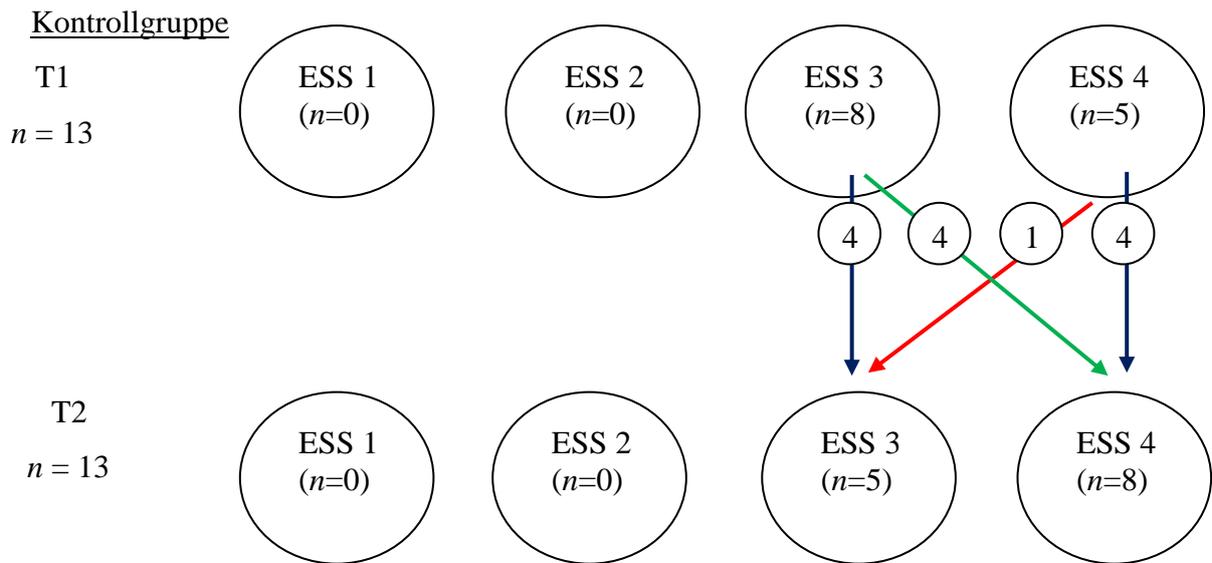


Abbildung 5. Abwanderungen der Kinder der Kontrollgruppe innerhalb der vier Entwicklungsstufen vom Prä- zum Posttest.

4.1.3 Satzverständnis

Fragestellung: Ist eine signifikante Verbesserung des Satzverständnisses bei den Kindern, die das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe messbar?

In allen Untertests bezüglich des Satzverständnisses zeigt die Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs vom Prä- zum Posttest (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Statistiken bezüglich der Untertests zum Sprachverständnis der LiSe-DaZ

Untertest	Experimentalgruppe					Kontrollgruppe					<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>		
VB DIF	19	2.00	1.97	5.00	-3.00	16	2.00	2.71	7.00	-2.00	.000(33)	1.00
WF DIF	18	.89	2.47	5.00	-3.00	14	.57	1.60	4.00	-2.00	.417(30)	.680
NEG DIF	18	.83	2.38	4.00	-6.00	14	.29	2.64	4.00	-6.00	.615(30)	.543

Anmerkungen. VB = Verstehen der Verbbedeutung; WF = Verstehen von w-Fragen; NEG = Verstehen von Negation. DIF = Differenzwerte der Rohwerte vom Prä- zum Posttest. *n* = Elemente der definierten Teilstichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Max* = Maximum; *Min* = Minimum; *t* = *t*-Wert; *df* = Zahl der Freiheitsgrade; *p* = Signifikanzniveau ($p \leq 0,05$).

Im Bereich des Verstehens von Negation waren die Mittelwertsdifferenzen der Leistungen in beiden Gruppen sehr gering (siehe Anhang 10, Abbildungen A.47, A.48).

Dabei fielen in beiden Gruppen Ausreißer auf, die diese geringen Mittelwertsdifferenzen verursachten. In der Experimentalgruppe handelte es sich um ein Kind, bei welchem die Sprachproduktion beim Prätest nicht überprüft werden konnte und welches allgemein Verschlechterungen im Bereich des Sprachverständnisses vom Prä- zum Posttest aufwies. Auch in der Kontrollgruppe handelte es sich um ein Kind, welches ebenfalls in anderen Bereichen des Sprachverständnisses der LiSe-DaZ und der PDSS Verschlechterungen vom Prä- zum Posttest zeigte.

4.1.4 Aktive morphologische Fähigkeiten

Fragestellung: Ist eine signifikante Verbesserung der aktiven morphologischen Fähigkeiten bei den Kindern, die das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe messbar?

Bezüglich der Kasuzuweisung kann in der Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe kein signifikant höherer sprachlicher Leistungszuwachs vom Prä- zum Posttest gemessen werden (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Statistiken bezüglich des Untertests „Kasus (KAS)“ der LiSe-DaZ

Untertest	Experimentalgruppe					Kontrollgruppe					t(26)	p
	n	M	SD	Max	Min	n	M	SD	Max	Min		
KAS DIF	15	-.07	1.28	2.00	-3.00	13	-.38	2.14	3.00	-4.00	.484	.632

Anmerkungen. KAS = Kasus. DIF = Differenzwerte der Rohwerte vom Prä- zum Posttest. n = Elemente der definierten Teilstichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Max = Maximum; Min = Minimum; t = t-Wert; p = Signifikanzniveau ($p \leq 0,05$).

Zur Hauptuntersuchungsfrage bezüglich der Leistungszuwächse in der Experimental- und Kontrollgruppe (siehe Kapitel 4.1) wurde folgende allgemeine Hypothese aufgestellt:

Hypothese: Die sprachförderbedürftigen Kindergartenkinder, die neben einer alltagsintegrierten Sprachförderung das spezifische Sprachförderprogramm „Logo-Land“ durchlaufen, zeigen einen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs als die Kinder der Kontrollgruppe nach einer ausschließlich alltagsintegrierten Sprachförderung.

Die oben aufgeführten Ergebnisse zeigen, dass die Kinder der Experimentalgruppe verglichen mit den Kindern der Kontrollgruppe keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs verbuchen. Die Ergebnisse unterstützen die Hypothese nicht.

4.2 Einflussfaktoren

Untersuchungsfrage: Inwieweit zeigen andere Faktoren einen Einfluss auf den sprachlichen Leistungszuwachs sprachförderbedürftiger Kindergartenkinder?

Die Ergebnisse befassen sich mit der Heterogenität der Untersuchungsgruppen sowie mit der Teilnahmefrequenz der Kinder an den „Logo-Land“-Stunden.

4.2.1 Einfluss der Heterogenität

Fragestellung: Ist ein Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Untersuchungsgruppen und den sprachlichen Leistungszuwächsen der Kinder messbar?

Aufgrund der teilweise geringen Gruppengröße war es nicht möglich, eine statistische Analyse durchzuführen. Die sprachlichen Leistungszuwächse der einsprachig, simultan mehrsprachig und sukzessiv mehrsprachig aufwachsenden Kinder zeigen sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe in allen Untertests der LiSe-DaZ und der PDSS ein unterschiedliches Bild. Zur Verdeutlichung wurden drei Diagramme ausgewählt, die einen widersprüchlichen sprachlichen Leistungszuwachs der einsprachig aufwachsenden Kinder verglichen mit den mehrsprachig aufwachsenden Kindern in der Experimentalgruppe zeigen. Im Untertest „Verstehen von w-Fragen (WF)“ zeigten die einsprachig aufwachsenden Kinder einen ähnlich hohen sprachlichen Leistungszuwachs wie die sukzessiv mehrsprachig aufwachsenden Kinder (siehe Abbildung 6).

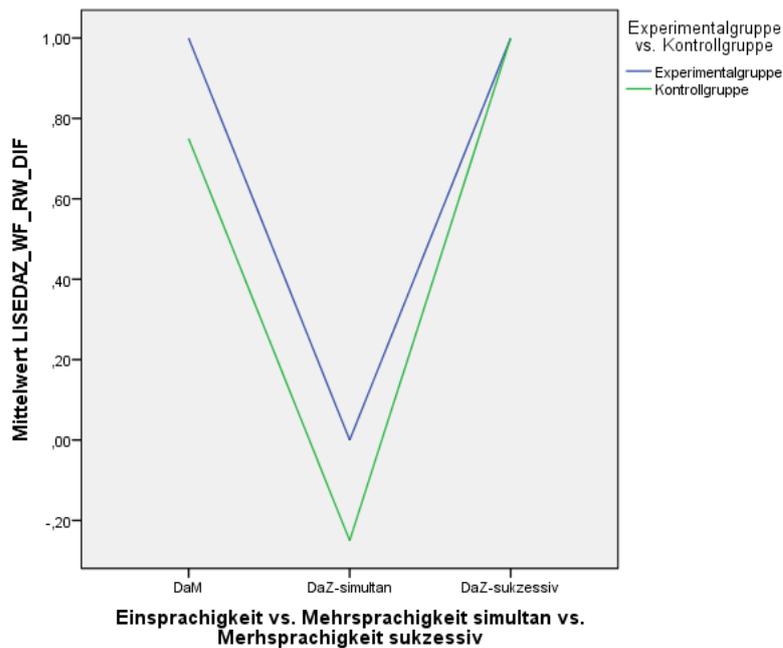


Abbildung 6. Sprachliche Leistungszuwächse im Untertest „Verstehen von w-Fragen (WF)“ gegliedert nach DaM, DaZ simultan und DaZ sukzessiv Experimental- und Kontrollgruppe.

Bezüglich des Untertests „Verstehen von Negation (NEG)“ zeigt sich das zu erwartende Bild. Demnach verbuchten die einsprachig aufwachsenden Kinder den höchsten und die sukzessiv mehrsprachig aufwachsenden Kinder den niedrigsten sprachlichen Leistungszuwachs (siehe Abbildung 7).

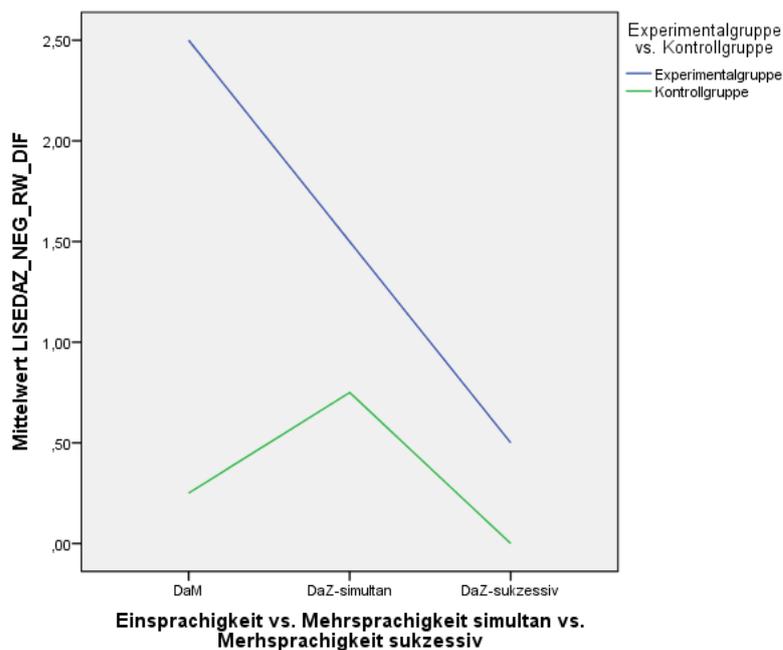


Abbildung 7. Sprachliche Leistungszuwächse im Untertest „Verstehen von Negation (NEG)“ gegliedert nach DaM, DaZ simultan und DaZ sukzessiv Experimental- und Kontrollgruppe.

Dagegen zeigten die einsprachig aufwachsenden Kinder im Bereich der Konjunktionen im Untertest „Wortklassen (WK)“ den geringsten sprachlichen Leistungszuwachs, während die simultan mehrsprachig aufwachsenden Kinder den höchsten sprachlichen Leistungszuwachs verbuchten (siehe Abbildung 8).

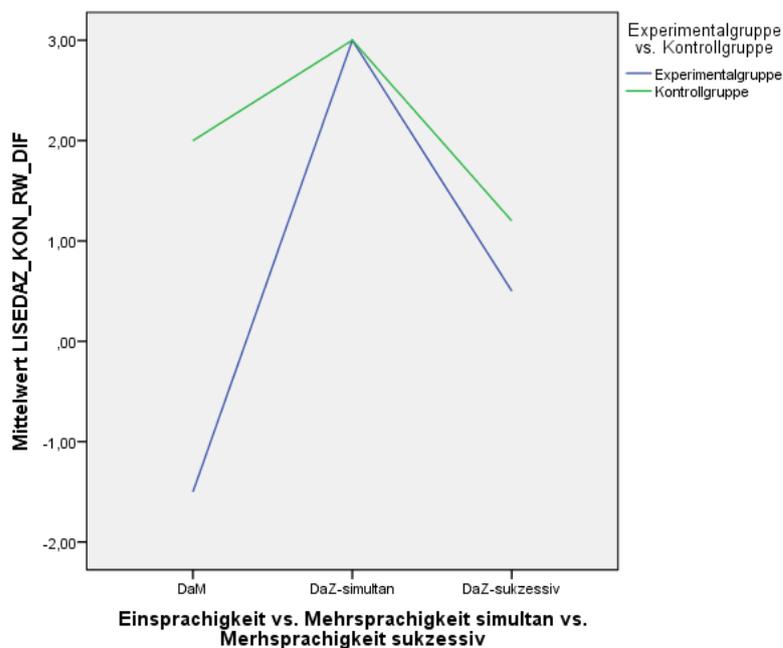


Abbildung 8. Sprachliche Leistungszuwächse im Bereich der Konjunktionen des Untertests „Wortklassen (WK)“ gegliedert nach DaM, DaZ simultan und DaZ sukzessiv Experimental- und Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse aller Untertests weisen nicht auf einen Zusammenhang zwischen der Art des Spracherwerbs und dem sprachlichen Leistungszuwachs der Kinder hin (siehe Anhang 12).

Zur Fragestellung bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Heterogenität der Gruppen und der sprachlichen Leistungszuwächse der Kinder wurde folgende Hypothese formuliert:

Hypothese: Einsprachig aufwachsende Kinder profitieren mehr von der sprachlichen Förderung mit dem spezifischen Sprachförderprogramm „Logo-Land“ als mehrsprachig aufwachsende Kinder.

Da keine statistischen Analysen durchgeführt werden konnten, kann die Hypothese nicht getestet werden. Zur Überprüfung der Hypothese ist eine größere Stichprobe nötig.

4.2.2 Einfluss der Teilnahmefrequenz an „Logo-Land“

Fragestellung: Ist ein Zusammenhang zwischen der Frequenz der Teilnahme der sprachförderbedürftigen Kindergartenkinder an den „Logo-Land“-Stunden und dem sprachlichen Leistungszuwachs dieser Kinder messbar?

Die Teilnahme der Probanden der Experimentalgruppe an den „Logo-Land“-Sitzungen variierte zwischen fünf und zwölf Sitzungen. Dabei nahm die Mehrheit der Probanden (40 %) insgesamt an sechs „Logo-Land“-Sitzungen teil (siehe Abbildung 9).

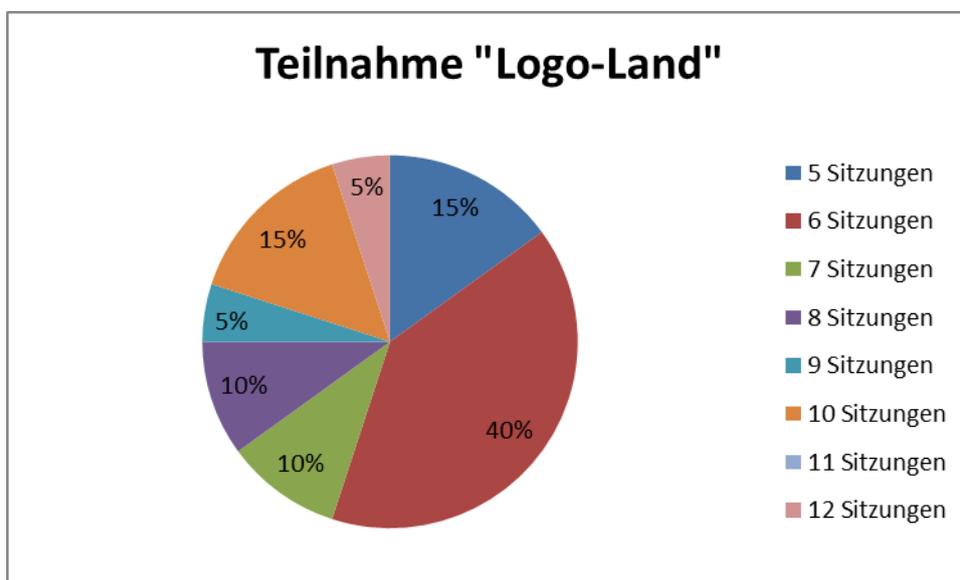


Abbildung 9. Teilnahmefrequenz der Kinder der Experimentalgruppe an „Logo-Land“. Anmerkung. Prozentsatz = Anteil der Kinder.

Mittels der Korrelationsanalyse konnte keine Korrelation zwischen der Teilnahmefrequenz der Kinder an den „Logo-Land“-Stunden und dem sprachlichen Leistungszuwachs der Kinder gemessen werden (siehe Anhang 13).

Zu der oben genannten Fragestellung wurde folgende Hypothese formuliert:

Hypothese: Die Kinder, die häufiger an der spezifischen Sprachförderung teilgenommen haben, verbuchen einen höheren sprachlichen Leistungszuwachs als die Kinder, die nicht regelmäßig teilgenommen haben.

Die oben genannten Ergebnisse unterstützen die Hypothese nicht.

Zur Hauptuntersuchungsfrage, ob andere Faktoren Einfluss auf die Leistungszuwächse der Kinder haben (siehe Kapitel 4.2), wurde folgende allgemeine Hypothese aufgestellt:

Hypothese: Andere Faktoren zeigen einen Einfluss auf den sprachlichen Leistungszuwachs sprachförderbedürftiger Kindergartenkinder.

In Bezug auf den Einfluss der Teilnahmefrequenz der Kinder an den „Logo-Land“-Stunden wird die Hypothese nicht unterstützt. Hinsichtlich des Einflusses der Heterogenität der Gruppen auf die Leistungszuwächse der Kinder kann keine Aussage getroffen werden.

4.3 Umsetzung der Sprachförderung „Logo-Land“

Untersuchungsfrage: Ist das gezielte Sprachförderprogramm „Logo-Land“ der Kindertagesstätte „Mittendrin“ in Aachen durch das geschulte pädagogische Fachpersonal in Zusammenarbeit mit einer Logopädin praktisch umsetzbar und integrierbar in den Alltag der Kindertagesstätte?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden die an die ErzieherInnen der AWO-Kindertagesstätte „Mittendrin“ ausgeteilten Fragebögen zur Umsetzung der gezielten Sprachförderung „Logo-Land“ herangezogen und analysiert. In den folgenden Tabellen sind die Antworten für die einzelnen Fragen dargestellt. Insgesamt wurden sechs Fragebögen durch die ErzieherInnen ausgefüllt. Bei vier Fragen gab es jeweils eine fehlende Antwort.

Bezüglich der Frage nach der regelmäßigen Durchführung der Sprachförderung „Logo-Land“ waren fünf von sechs ErzieherInnen in der Lage, die Sprachförderung „Logo-Land“ einmal wöchentlich stattfinden zu lassen. Ein Erzieher/ eine Erzieherin kreuzte dagegen an, dass es nicht immer möglich war, die „Logo-Land“-Stunden wöchentlich durchzuführen (siehe Abbildung 10).

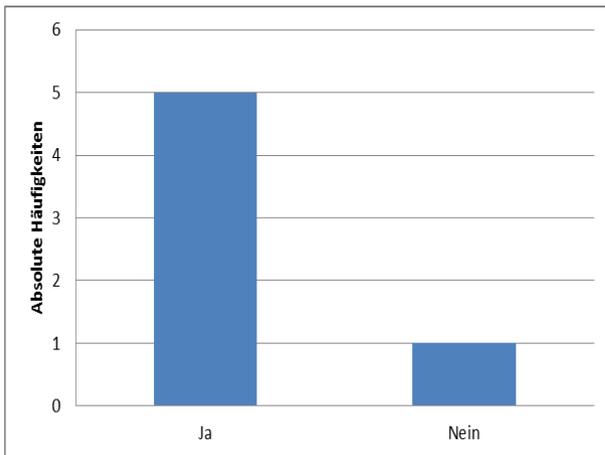


Abbildung 10. War es möglich, „Logo-Land“ regelmäßig (1x wöchentlich) stattfinden zu lassen?

In Bezug auf die Eignung der Räumlichkeiten, in denen die Sprachförderung „Logo-Land“ durchgeführt wurde, fand die Mehrheit (drei von fünf) der ErzieherInnen, dass die Räumlichkeiten nicht geeignet waren. Gründe hierfür waren, dass die Räumlichkeiten entweder zu klein oder manchmal von zu viel Lärm begleitet waren. Es wurde angegeben, dass die „Logo-Land“-Stunden oftmals in den Nebenräumen der KiTa-Gruppen stattfanden. Die übrigen zwei ErzieherInnen fanden die Räumlichkeiten optimal (siehe Abbildung 11).

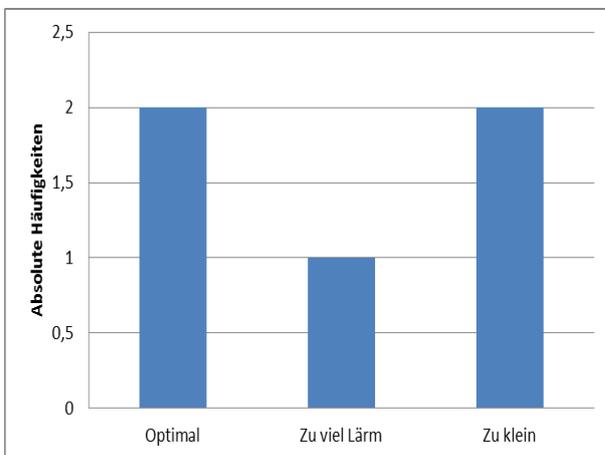


Abbildung 11. Wie eigneten sich die Räumlichkeiten, in denen die „Logo-Land“-Stunden stattfanden?

Bezüglich der Planung der „Logo-Land“-Stunden gaben alle ErzieherInnen, die auf diese Frage antworteten ($n = 5$), Probleme an. Drei ErzieherInnen beklagten den Zeitmangel, wohingegen zwei ErzieherInnen neben dem Zeitmangel auch Schwierigkeiten im inhaltlichen Aufbau angaben. In der Anmerkung des Fragebogens bezeichneten zwei ErzieherInnen die schriftliche Planung als schwierig. Es wird also deutlich, dass bei allen ErzieherInnen, die diese Frage beantworteten, zeitliche Probleme auftraten (siehe Abbildung 12).

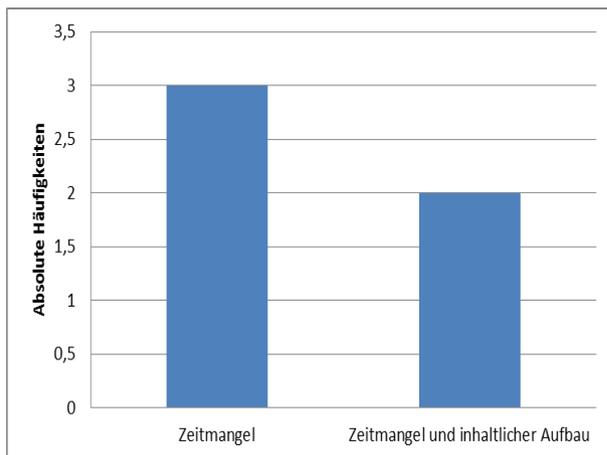


Abbildung 12. Gab es Probleme bei der Planung der „Logo-Land“-Stunden?

Hinsichtlich der Frage, ob die Kenntnisse über Sprachförderung ausreichten, um die „Logo-Land“-Stunden selbständig zu planen und durchzuführen, gab es geteilte Ansichten. Ein Erzieher/ eine Erzieherin gab an, dass er/ sie über ausreichende Kenntnisse verfügte. Zwei ErzieherInnen fanden, dass ihre Kenntnisse nicht reichten. Die übrigen ErzieherInnen antworteten weder mit „Ja“ noch mit „Nein“, sondern kreuzten beide Antwortmöglichkeiten an oder schrieben als Antwort „Jain“ in den Fragebogen (siehe Abbildung 13).

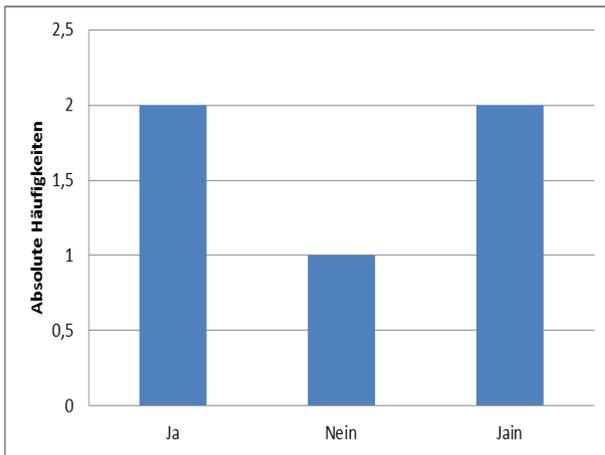


Abbildung 13. Reichten die Kenntnisse über Sprachförderung von Kindern aus, um die „Logo-Land“-Stunden selbständig zu planen und durchzuführen?

Auf die Frage, ob es Probleme bei der Durchführung der Sprachförderung „Logo-Land“ gab, antworteten fünf ErzieherInnen mit „Nein“ und ein Erzieher/ eine Erzieherin mit „Ja“. Er/ sie gab an, dass die Kinder in der Gruppe abgelenkt waren und führte im Feld „Andere Probleme“ an, dass der Sprachstand der Kinder zu unterschiedlich war (siehe Abbildung 14).

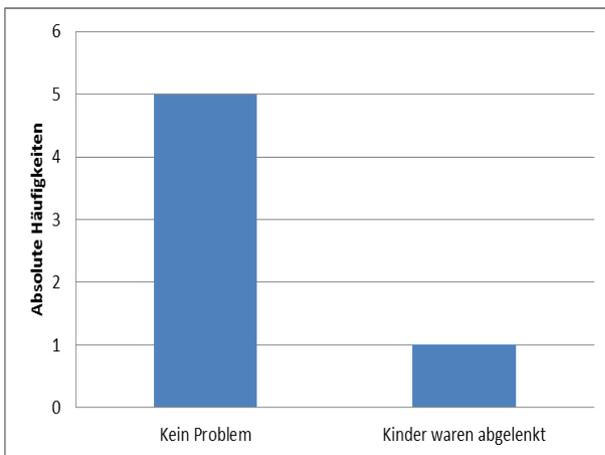


Abbildung 14. Gab es Probleme bei der Durchführung der „Logo-Land“-Stunden?

Die Größe der Fördergruppen wurde von vier ErzieherInnen als optimal, von einem Erzieher/ einer Erzieherin als zu groß empfunden. Ein Erzieher/ eine Erzieherin gab bezüglich dieser Frage keine Antwort (siehe Abbildung 15).

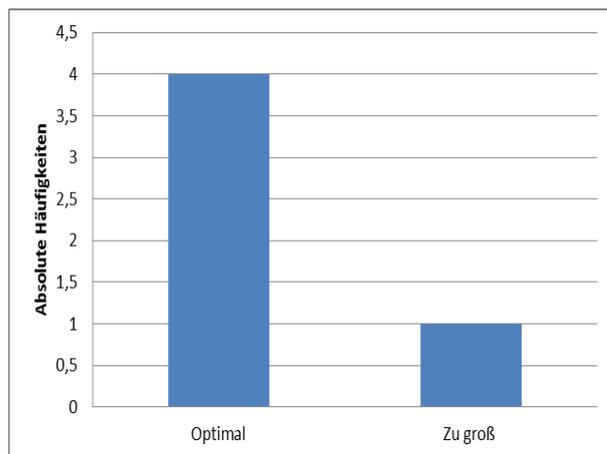


Abbildung 15. Wie wurde die Größe der „Logo-Land“-Fördergruppen empfunden?

Alle ErzieherInnen, die die Fördergruppen leiteten, sagten aus, dass die Kinder gerne an den „Logo-Land“-Stunden teilgenommen haben und dass sie das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ anderen KiTas weiterempfehlen würden. Bezüglich der Weiterempfehlung fügte ein Erzieher/ eine Erzieherin an, dass die Ausführung der „Logo-Land“-Stunden in anderen KiTas nur sinnvoll wäre, wenn dem Fachpersonal ausreichende Kenntnisse über Sprachförderung vermittelt werden könnten und Material zur Dokumentation vorhanden sei.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Bewertung der „Logo-Land“-Stunden durch die ausführenden ErzieherInnen überwiegend positiv zu sehen ist (siehe Tabelle 6). Es wurden negative Kritiken bezüglich der Räumlichkeiten, in denen die Sprachförderung stattfand, sowie bezüglich der selbständigen Planung der „Logo-Land“-Stunden genannt. Dabei bildete vor allem der Zeitmangel ein Problem. Auch die schriftliche Planung, der inhaltliche Aufbau und allgemeine Sprachförderkenntnisse wurden bemängelt.

Tabelle 6: Zusammenfassung der Bewertungen der ErzieherInnen in Bezug auf das Sprachförderprogramm „Logo-Land“.

Regelmäßige Durchführung	+
Eignung der Räumlichkeiten	-
Planung „Logo-Land“	- (Zeitmangel)
Sprachförderkenntnisse:	+ -
Durchführung „Logo-Land“	+
Größe der Fördergruppen	+
Positive Wirkung auf die Kinder	+
Weiterempfehlung „Logo-Land“	+

Anmerkungen. + = positive Bewertung. - = negative Bewertung. + - = zweifelhaft.

Zu der Fragestellung bezüglich der Umsetzung und Integrierung der Sprachförderung „Logo-Land“ in den Alltag der Kindertagesstätte wurde folgende Hypothese formuliert:

Hypothese: Das gezielte Sprachförderprogramm „Logo-Land“ ist durch das geschulte Fachpersonal der KiTa „Mittendrin“ in Zusammenarbeit mit einer Logopädin praktisch umsetzbar und integrierbar in den Alltag der Kindertagesstätte.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ hinsichtlich der allgemeinen Durchführung und der Regelmäßigkeit der Durchführung, der Größe der Fördergruppen sowie der freiwilligen Teilnahme der Kinder praktisch umsetzbar war. Hinsichtlich dieser Komponenten kann die Hypothese als bestätigt angesehen werden.

5 DISKUSSION

5.1 Zusammenfassungen der Ergebnisse

In Bezug auf den aktiven und passiven Wortschatz, die Syntax, das Satzverständnis und die aktiven morphologischen Fähigkeiten zeigte die Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe vom Prä- zum Posttest keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass kein Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Gruppen und deren sprachlichem Leistungszuwachs besteht. Auch zwischen der Teilnahmefrequenz an der gezielten Sprachförderung und dem sprachlichen Leistungszuwachs der Kinder in der Experimentalgruppe konnte keine Korrelation festgestellt werden.

Die ErzieherInnen gaben eine überwiegend positive Bewertung bezüglich der Sprachförderung „Logo-Land“ ab. Die Antworten in den Fragebögen deuten zusammenfassend darauf hin, dass das gezielte Sprachförderprogramm praktisch umsetzbar ist und in den Alltag der Kindertagesstätte integriert werden kann. Es bestehen noch Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Räumlichkeiten, in denen die Sprachförderung stattfand, sowie bezüglich der selbständigen Planung der „Logo-Land“-Stunden. Dabei stellte vor allem der Faktor Zeitmangel ein Problem dar. Auch die schriftliche Planung, der inhaltliche Aufbau und allgemeine Sprachförderkenntnisse wurden bemängelt.

5.2 Methodische Schwächen und Stärken der Studie

5.2.1 Bewertung Untersuchungsergebnisse

Aktiver und passiver Wortschatz

In allen Untertests bezüglich des passiven Wortschatzes zeigte die Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs.

In den Untertests „Wortverständnis Verben“ und „Wortverständnis Präpositionen“ war dagegen eine signifikante Verbesserung in der Kontrollgruppe zu erkennen. Die Ergebnisse zeigen, dass der signifikant höhere sprachliche Leistungszuwachs der Kontrollgruppe im Untertest „Wortverständnis Verben“ auf die hohen Leistungszuwächse lediglich zweier Kinder zurückzuführen sind. Dies zeigt, dass die übrigen Kinder der Kontrollgruppe eine ähnlich hohe Mittelwertsdifferenz erzielten wie die Experimentalgruppe. Schließt man die

Ausreißer aus der Kontrollgruppe aus, sind die Ergebnisse unauffällig. Im Untertest „Wortverständnis Präpositionen“ dagegen zeigte die Mehrheit der Kinder der Kontrollgruppe Verbesserungen. Möglicherweise wurde das Thema „Präpositionen“ in der Zeit zwischen dem Prä- und Posttest in der KiTa „Kunterbunt“ oder bei den Kindern zuhause intensiver behandelt. Eine andere Erklärung für die signifikanten Verbesserungen der Kontrollgruppe verglichen mit der Experimentalgruppe könnte der Wiederholungseffekt der abgenommenen Untersuchungen darstellen. Es ist wahrscheinlich, dass die Kinder im Posttest besser mit dem Testmaterial und der Aufgabenstellung zurechtkamen als im Prätest. Dem ist entgegen zu halten, dass die Kinder der Experimentalgruppe ebenso vom Wiederholungseffekt und darüber hinaus von der spezifischen Sprachförderung „Logo-Land“ profitiert haben müssten. Es ist denkbar, dass die Kinder der Experimentalgruppe mehr Schwierigkeiten mit dem Verständnis von Präpositionen aufwiesen oder gegen Ende der Abnahme der PDSS (Der Untertest „Wortverständnis Präpositionen“ bildet den Abschluss dieser Untersuchung) allgemein unkonzentrierter bzw. unmotivierter waren als die Kinder der Kontrollgruppe. Im Allgemeinen wurde beobachtet, dass einige Kinder der Experimentalgruppe meist, vor allem gegen Ende der Untersuchung, ungeduldiger waren und möglichst schnell wieder zurück in ihre Gruppe kehren wollten.

In allen Untertests bezüglich des aktiven Wortschatzes (Präpositionen, Vollverben, Modal- und Hilfsverben, Fokuspartikel und Konjunktionen) zeigte die Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs vom Prä- zum Posttest. Unter Umständen genügte der Zeitraum zwischen dem Prä- und Posttest, in dem die Kinder gezielt gefördert wurden, nicht, um signifikante sprachliche Fortschritte im Bereich des aktiven Wortschatzes messen zu können. Wendlandt (2011) führt an, dass das Kind zunächst viel mehr versteht verglichen mit dem, was es selbst aktiv produziert. Da die Mehrheit der Kinder vor dem Eintritt in die KiTa noch keinen sprachlichen Input in der deutschen Sprache erhielt, befindet sich die Entwicklung des aktiven deutschen Wortschatzes dieser Kinder noch im Anfangsstadium. Eine weitere mögliche Ursache dafür, dass keine Verbesserungen gemessen werden konnten, können jedoch auch Mängel im Untertest „Wortklassen (WK)“, der zur Messung des aktiven Wortschatzes herangezogen wurde, darstellen. Die Untersuchung der Wortklassen beruft sich auf die freien Äußerungen, die die Kinder während der Bildergeschichte „Abenteuer im Park“ produzieren. Obwohl die Untersuchungsleiterinnen konkrete Fragen an das Kind stellen, hat das Kind viele verschiedene Antwortmöglichkeiten. Dabei kann es zwischen Subjekt-Verb-Äußerungen und

Zweitwortäußerungen variieren und es kann den Gebrauch von Modal- und Hilfsverben, Fokuspartikeln oder Präpositionen auch leicht umgehen und dennoch eine korrekte Antwort auf die Frage geben. Die natürliche und freie Untersuchungssituation, die durch die Bildergeschichte geschaffen wird, ist zum Einen zwar eine höhere Motivation für die Kinder, gibt dadurch jedoch auch mehr Spielraum in Bezug auf die Äußerungen der Kinder und ermöglicht somit keine genaue und zuverlässige Messung ihrer sprachlichen Leistungen. Bei ca. einem Drittel der Experimentalgruppe zeigten sich bezüglich des Gebrauchs von Präpositionen, Vollverben und Fokuspartikeln jedoch größere Fortschritte als in der Kontrollgruppe. Dies könnte auf einen Erfolg der spezifischen Sprachförderung „Logo-Land“ zurückzuführen sein, deren Ziel u. a. die Erweiterung des Wortschatzes der Kinder war. Bezüglich des Gebrauchs von Modal- und Hilfsverben sowie von Konjunktionen zeigte die Kontrollgruppe eine höhere Mittelwertsdifferenz als die Experimentalgruppe. Der durchschnittliche sprachliche Fortschritt der Experimentalgruppe wurde jedoch in beiden Untertests durch lediglich ein Kind verringert, welches sich auch in anderen Bereichen der Sprachproduktion, gemessen durch die LiSe-DaZ, verschlechterte. Im Bereich der Konjunktionen wurde die Mittelwertsdifferenz in der Kontrollgruppe wiederum durch die Leistungen lediglich eines Kindes erhöht. Schließt man die Ausreißer beider Gruppen im Untertest „Konjunktionen“ und im Untertest „Modal- und Hilfsverben“ aus der Analyse aus, erzielen beide Gruppen einen vergleichbaren sprachlichen Fortschritt vom Prä- zum Posttest. Dies deutet darauf hin, dass die Experimentalgruppe bezüglich des Gebrauchs der Konjunktionen und Modal- und Hilfsverben nicht von der spezifischen Sprachförderung „Logo-Land“ profitiert hat. Möglicherweise sind diese Bereiche im Sprachförderprogramm weniger intensiv behandelt worden bzw. war der Zeitraum zwischen dem Prä- und Posttest zu klein, um hier Fortschritte erzielen zu können.

Syntax

Bezüglich der Syntax zeigte die Experimentalgruppe im Untertest „Satzklammer (SK)“ verglichen mit der Kontrollgruppe keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs. Auch dies führt zur Annahme, dass die Dauer der gezielten Sprachförderung zwischen dem Prä- und Posttest nicht für einen signifikanten sprachlichen Fortschritt in der Syntax ausreichte. Darüber hinaus kann eine mangelnde Konzentration, mangelnde Motivation oder einfach Sprachfaulheit bei den Kindern einen Einfluss auf die Syntax gehabt haben. Es macht einen Unterschied, ob ein Kind auf die Frage „Und was macht Lise hier?“ mit „auch winken“ (Entwicklungsstufe 2) oder „die winkt auch“ (Entwicklungsstufe 3) antwortet. Gibt das Kind

in der Bildergeschichte durchgehend kurze Antworten, kann dies die Entwicklungsstufe insgesamt senken, obwohl das Kind möglicherweise in der Lage ist, einen vollständigen Hauptsatz mit Subjekt und Verb oder sogar komplexere Sätze zu bilden.

Dennoch sind in der Experimentalgruppe überwiegend Verbesserungen im Bereich der erreichten Entwicklungsstufen vom Prä- zum Posttest zu erkennen. Die Kinder der Kontrollgruppe erreichten zu beiden Testzeitpunkten die höchsten Entwicklungsstufen. Bei der Mehrheit fand im Gegensatz zur Experimentalgruppe aber keine Veränderung vom Prä- zum Posttest statt. Dieser Unterschied könnte auf die Förderung der Syntax durch das spezifische Sprachförderprogramm „Logo-Land“ zurückzuführen sein. Eine weitere Ursache könnte das Alter darstellen: In den durchgeführten Korrelationsanalysen zum Alter der Untersuchungsgruppen konnte gezeigt werden, dass das Alter der Kinder in der Experimentalgruppe mit den sprachlichen Leistungszuwächsen dieser Kinder im Bereich der Entwicklungsstufen korrelierte. Je jünger die Kinder in der Experimentalgruppe waren, desto mehr verbesserten sie sich vom Prä- zum Posttest. Da die Experimentalgruppe im Durchschnitt jünger war als die Kontrollgruppe, kann die Alterskorrelation daher in der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe zu mehr Fortschritten in Bezug auf die Syntax geführt haben.

Zur Messung der Syntax wurde neben dem Untertest „Satzklammer (SK)“ der Untertest „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ herangezogen. Durch die im Folgenden angeführten Problematiken wurden die Ergebnisse dieses Tests jedoch nicht in die Datenanalyse aufgenommen. Im Untertest „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ fiel auf, dass die Kinder kaum Fehler bezüglich der Subjekt-Verb-Kongruenz machten, der Summenwert 2 (siehe Anhang 10, Abbildung A.37 und A.38) also gering war. Dies kann auf die unterschiedliche Anzahl der insgesamt produzierten Subjekt-Verb-Äußerungen der Kinder zurückgeführt werden. Produziert ein Kind wenige Subjekt-Verb-Äußerungen, ist die Wahrscheinlichkeit auftretender Fehler in der Subjekt-Verb-Kongruenz gering. Darüber hinaus werden die Charaktere der Bildergeschichte in den durch die Untersuchungsleiterinnen gestellten Fragen häufig durch Pronomen oder bestimmte Artikel vertreten (Bsp.: „Warum wollen die (gemeint sind zwei Eichhörnchen) denn zu Lise?“). Dadurch neigt das Kind dazu, diese Pronomen/ bestimmten Artikel ebenfalls in der Antwort zu verwenden (Bsp.: „Weil die Hunger hat.“). Besonders wenn sich die Frage der Untersuchungsleiterinnen auf mehrere Charaktere bezieht, ist nicht immer ersichtlich, ob das Kind einen Fehler bezüglich der Subjekt-Verb-Kongruenz macht (Bsp.: „Weil die - das Kind meint beide Eichhörnchen - Hunger hat.“) oder ob es sich vielleicht auf den Singular bezieht (Bsp.: „Weil die - das Kind meint hier nur ein

Eichhörnchen - Hunger hat.“), weil es vielleicht nur ein Objekt (im angeführten Beispiel das Eichhörnchen) gesehen und nicht richtig hingehört hat. Auch der aus dem Summenwert 1 und dem Summenwert 2 errechnete Rohwert bleibt fragwürdig, da er die Leistung der Kinder bezüglich der Subjekt-Verb-Kongruenz verallgemeinert, ohne dabei weiter zwischen der Anzahl der insgesamt produzierten Subjekt-Verb-Äußerungen zu differenzieren. Produziert ein Kind elf Subjekt-Verb-Äußerungen, von denen zwei fehlerhaft sind, so leisten diese Kinder mehr als diejenigen, die einen Fehler von insgesamt zwei produzierten Subjekt-Verb-Äußerungen machen. Dies wird durch den Rohwert nicht berücksichtigt. Darüber hinaus ist dieser Wert mit einem maximalen Leistungszuwachs bzw. Leistungsabfall von 1 wenig aussagekräftig. Aus diesen Gründen wurden die Summenwerte 1 und 2 sowie der Rohwert nicht mit in die Datenanalyse aufgenommen. Auch die Zuordnung der Quartile zum Rohwert (nähere Erläuterung siehe Anhang 6) wurde demnach als redundant erachtet. Dem ist hinzuzufügen, dass der Anteil der Kinder in der Vergleichsgruppe für Dreijährige, die die dritte oder vierte Entwicklungsstufe erreicht haben, zu klein war und die Quartile daher für alle dreijährigen Kinder nicht ermittelt werden konnten. Darüber hinaus konnte der Untertest „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ nur ausgewertet werden, wenn mindestens die dritte Entwicklungsstufe im Untertest „Satzklammer (SK)“ erreicht wurde. Dadurch traten zum ersten Testzeitpunkt 13 und zum zweiten Testzeitpunkt zehn fehlende Werte bezüglich der Teilnehmeranzahl in der Experimentalgruppe im Untertest „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ auf.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Aussagen über die sprachlichen Fortschritte der Kinder in Bezug auf die Syntax einzig auf dem Untertest „Satzklammer (SK)“ beruhen, was die Beweiskraft einschränkt. Auch bei diesem Untertest traten zum ersten Testzeitpunkt zehn fehlende Werte bezüglich der Teilnehmeranzahl in beiden Gruppen auf, da bei diesen Teilnehmern die Sprachproduktion zum ersten Testzeitpunkt nicht abgenommen werden konnte.

Satzverständnis

In allen Untertests aus dem Bereich Sprachverständnis der LiSe-DaZ (Verstehen der Verbbedeutung (VB), Verstehen von w-Fragen (WF) und Verstehen von Negation (NEG)) zeigte die Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe keinen signifikant höheren sprachlichen Leistungszuwachs vom Prä- zum Posttest. Auch diese Ergebnisse können durch Mängel in den Untertests erklärt werden. Bezüglich des Untertests „Verstehen von w-Fragen (WF)“ ist Testmaterial vorgegeben, welches der Bildergeschichte, die zuvor mit dem Kind

durchlaufen wurde, sehr ähnlich ist. Die Protagonisten und Handlungen in der Bilder-
geschichte werden in diesem Untertest nochmal wiederholt wiedergegeben und es werden
schließlich Fragen dazu gestellt. Dies führte teilweise zu einer erhöhten Lustlosigkeit und
geringerer Konzentration bei den Kindern, da sie dachten, dass sie die Bilder-
geschichte noch einmal erzählen sollten. Im Untertest „Verstehen von Negation (NEG)“ wurde beobachtet,
dass viele Kinder die Aufgabenstellung nicht verstanden. Zudem wirken Aussagen des
Untersuchungsleiters wie z.B. „Der kleine Junge füttert im Park die Ente nicht.“ oder „Der
Mann verkauft dem Jungen die Ballons nicht.“ durch die Negation am Satzende eher
unnatürlich und sind im Sprachalltag kaum gebräuchlich. Weiterhin fiel auf, dass Kinder auf
die Frage „Stimmt das?“ konsequent mit „Ja“ oder konsequent mit „Nein“ antworteten. Somit
ergaben sich für diese Kinder stets 50% falsche Antworten, wobei diese Fehler nur bei den
zutreffenden Negativen oder nur bei den nicht zutreffenden Negativen auftraten. Andere
Kinder schwankten in ihren Antworten und machten daher sowohl Fehler bei den
zutreffenden als auch Fehler bei den nicht zutreffenden Negativen. Ob ein Kind in seinen
Antworten schwankt oder konsequent dieselbe Antwort gibt, kann auf eine eventuelle
Unsicherheit bzw. auf eine Selbstsicherheit des Kindes zurückgeführt werden. Das bedeutet,
dass die Testergebnisse auch durch den Charakter des Kindes beeinflusst werden können.
Abgesehen von Mängeln des Testinstrumentes zeigte sich im Untertest „Verstehen von
Negation“, dass die geringen Mittelwertsdifferenzen in beiden Gruppen durch Ausreißer
verursacht wurden, die sich deutlich verschlechtern haben. Bei den anderen Kindern waren
demnach sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Kontrollgruppe sprachliche
Fortschritte zu verzeichnen.

Aktive morphologische Fähigkeiten

Bezüglich der aktiven morphologischen Fähigkeiten konnte im Bereich der Kasuszuweisung
in der Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe kein signifikant höherer
sprachlicher Leistungszuwachs vom Prä- zum Posttest gemessen werden. Dieses Phänomen
kann möglicherweise auf die Auswertung des Untertests „Kasus (KAS)“ zurückgeführt
werden. Oft produzierten die Kinder in der Bilder-
geschichte keine Kasus, sondern gaben eine
andere Antwort auf die an sie gerichtete Frage, die den Dativ oder Akkusativ elizitieren sollte.
Hierdurch wurden ihnen keine Punkte angerechnet und wurden sie demnach ähnlich
eingestuft wie die Kinder, die falsche Kasus produzierten. Dadurch kann nicht gemessen
werden, ob die Kinder den korrekten Gebrauch der Kasus nicht beherrschten, ob sie die Frage
nicht verstanden haben oder ob sie spontan über einen anderen Sachverhalt erzählen wollten,

die Kasus jedoch korrekt produzieren könnten, hätten sie diese verwendet. Durch den Ausschluss der Ergebnisse des Untertests „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“, der neben der Messung der Syntax auch zur Untersuchung der aktiven morphologischen Fähigkeiten verwendet werden sollte, bleibt die Bewertung der aktiven morphologischen Fähigkeiten der Kinder einzig durch den Untertest zur Kasuzuweisung wenig aussagekräftig.

Einflussfaktoren auf die sprachlichen Leistungszuwächse der Kinder

Für eine Bewertung der Studienergebnisse ist es wichtig, alle möglichen Faktoren wie z.B. persönliche Merkmale der Probanden und äußere Umstände, die einen Einfluss auf die sprachlichen Leistungszuwächse der Kinder nehmen könnten, in die Analyse aufzunehmen. Dies war aufgrund des zeitlichen Rahmens der Studie nicht möglich. Manche Faktoren wie z.B. die verschiedenen gesprochenen Sprachen der Kinder, die Dauer des Kontakts der Kinder zu den einzelnen Sprachen oder die vom Kind favorisierte Sprache konnten aufgrund zu vieler verschiedener Daten nicht statistisch untersucht werden und ergaben auch mittels einer deskriptiven Untersuchung kein eindeutiges Bild. Daher wurde der Fokus auf den Einfluss der Heterogenität der Gruppen, den Einfluss des Alters sowie den Einfluss der Teilnahmehäufigkeit an den „Logo-Land“-Stunden gelegt.

Bezüglich des Alters und der Teilnahmehäufigkeit der Kinder an den „Logo-Land“-Stunden konnte kein Einfluss gemessen werden. Dies deutet darauf hin, dass z.B. dreijährige Kinder in gleichem Maße vom Sprachförderprogramm „Logo-Land“ profitieren wie fünfjährige Kinder. Auch scheinen Kinder, die sechsmal an der Sprachförderung teilnahmen, gleichermaßen von der Förderung zu profitieren wie Kinder, die zwölfmal teilnahmen. Dies kann auf den insgesamt kurzen Interventionszeitraum zurückzuführen sein, in dem so schnell noch keine Effekte auf die Leistungszuwächse der Kinder sichtbar sind. Auch der Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Gruppen und den sprachlichen Leistungszuwächsen der Kinder wurde überprüft. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass einsprachig, simultan mehrsprachig und sukzessiv mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Experimentalgruppe gleichermaßen von der gezielten Sprachförderung profitierten, was der aufgestellten Hypothese widerspricht. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die geringe Anzahl einsprachiger sowie simultan mehrsprachiger Kinder darstellen, die dazu führen könnte, dass die Ergebnisse durch Zufall entstanden sind. Dass einsprachig aufwachsende Kinder ähnliche Leistungen zeigen wie mehrsprachig aufwachsende Kinder könnte jedoch auch durch eine mögliche mangelnde Motivation bei den einsprachig aufwachsenden Kindern zustande gekommen sein. Unter Umständen ist das Ziel, sich sprachlich weiter zu entwickeln bei

einsprachigen Kindern zuhause nicht so ausgeprägt wie in den Familien der mehrsprachigen Kinder, die sich an die deutsche Gesellschaft und somit auch an die deutsche Sprache anpassen müssen. Möglicherweise zeigen die Ergebnisse jedoch auch, dass die Differenz zwischen den Sprachkompetenzen einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder bei einer intensiven Sprachförderung doch nicht so groß ist, wie sie in der Literatur dargestellt wird (siehe Gusenbauer, 2011). Da die mehrsprachig aufwachsenden Kinder vor dem Eintritt in die KiTa einen geringen oder gar keinen sprachlichen Input in der deutschen Sprache erhielten, profitieren sie möglicherweise umso mehr von der gezielten Förderung. Somit gleicht sich die Differenz wieder aus.

Umsetzung des Sprachförderprogramms „Logo-Land“

Hinsichtlich der Umsetzung der Sprachförderung „Logo-Land“ wurde festgestellt, dass die ErzieherInnen in der Lage waren, die Sprachförderung auszuführen, jedoch Mängel bezüglich der Räumlichkeiten und der zeitlichen, inhaltlichen und schriftlichen Planung der „Logo-Land“-Stunden angaben. Bezüglich allgemeiner Sprachförderkenntnisse gab es geteilte Meinungen. Die Antworten der ErzieherInnen treffen lediglich eine Aussage über die Umsetzung des Programms innerhalb der KiTa „Mittendrin“. Sie können nicht auf andere KiTas übertragen werden.

5.2.2 Durchführung der Untersuchung und der Sprachförderung

Die Untersuchungsfragen dieser Studie wurden deutlich formuliert und konnten eindeutig beantwortet werden. Lediglich die Hypothese bezüglich des Einflusses der Heterogenität konnte statistisch nicht getestet und damit weder angenommen, noch verworfen werden.

Für die vorliegende Studie wurden nur Kinder innerhalb einer KiTa untersucht. Um aussagekräftigere Ergebnisse in Bezug auf die Wirksamkeit der gezielten Sprachförderung „Logo-Land“ auf die sprachlichen Leistungszuwächse sprachförderbedürftiger Kindergartenkinder zu erzielen und diese für andere KiTas generalisieren zu können, ist es nötig, eine randomisierte Stichprobe aus mehreren KiTas zu wählen. Um einschätzen zu können, inwieweit das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ auch in anderen KiTas umzusetzen ist und in den Alltag integriert werden kann, hätte eine größere Anzahl von ErzieherInnen aus verschiedenen KiTas befragt werden müssen. Es muss berücksichtigt werden, dass nicht alle ErzieherInnen über gleiche Kenntnisse zum Thema „Sprachförderung“ verfügen. Auch die

intensive Begleitung der ErzieherInnen durch einen Logopäden/ eine Logopädin ist nicht in jeder KiTa gegeben. Nicht allen KiTas stehen ausreichende finanzielle Ressourcen und angemessene Räumlichkeiten zur Verfügung, um die Sprachförderung durchzuführen.

Das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ wird nur in der KiTa „Mittendrin“ ausgeführt. Es sollte eine bezüglich des Alters, der Mehrsprachigkeit und des Sprachförderbedarfs vergleichbare Kontrollgruppe herangezogen werden. Daher wurden bereits bestehende Gruppen aus zwei KiTas gewählt. Somit gab es keine randomisierte Gruppenzuordnung.

Darüber hinaus war der Zeitabstand zwischen der ersten und der zweiten Messung (zwölf Wochen) sehr kurz, wodurch nur ein Kurzeiteffekt der Sprachförderung „Logo-Land“ untersucht werden konnte. Da das Sprachförderprogramm jedoch nur einmal wöchentlich stattfindet, ist es eher unwahrscheinlich, dass sich in dieser kurzen Zeit bereits Effekte sehen lassen. Hinzu kommt, dass die Kinder im Zeitraum zwischen dem Prä- und Posttest im Durchschnitt sechsmal an der Sprachförderung „Logo-Land“ teilgenommen haben. Es bleibt somit fragwürdig, inwieweit sich in dieser kurzen Zeit sprachliche Fortschritte zeigen. Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt ist der Wiederholungseffekt, der aufgrund des kurzen Zeitraums zwischen dem Prä- und Posttest ein falsches Bild der Leistungsfortschritte wiedergeben kann.

Die Tatsache, dass die Testabnahme und Analyse der Tests durch zwei Untersuchungsleiterinnen erfolgte, birgt das Risiko, dass unterschiedliche Reaktionen während der Testabnahme (Bsp.: Bildergeschichte) oder eine unterschiedliche Interpretation der Ergebnisse (Ursache: Spielraum in der Beurteilung der Aussagen des Kindes) die Testergebnisse negativ beeinflussen können.

Für die statistische Untersuchung des Unterschiedes zwischen den sprachlichen Leistungszuwächsen der Experimental- und der Kontrollgruppe wurde u. a. der t-Test durchgeführt. Laut Van Borsel (2004) kann ein t-Test nur verwendet werden, wenn es sich bei der Untersuchung um skalierte Variablen handelt. Darüber hinaus müssen eine Normalverteilung der untersuchten Variablen sowie eine Varianzgleichheit der untersuchten Gruppen gegeben sein. Die Voraussetzungen für die Wahl des t-Tests unterscheiden sich in der Literatur. In dieser Studie wurde der t-Test aufgrund einer ähnlichen Verteilung der Untersuchungsergebnisse in beiden Gruppen sowie ähnlich großer Gruppen (Ex.: $n = 20$ vs. Ko.: $n = 18$) verwendet. Dabei stützen wir uns auf die Aussagen Moores et al. (2006).

Um eine Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen herzustellen, wurde versucht, die Gruppen nach dem Sprachförderbedarf, der Mehrsprachigkeit (überwiegend multilingual aufwachsende Kinder) und dem Alter zu matchen. Dennoch ist die Kontrollgruppe im

Durchschnitt älter als die Experimentalgruppe. Dass die Kinder älter sind, kann einen entscheidenden Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse nehmen. Ein fünfjähriges Kind hat länger Kontakt zur deutschen Sprache und länger Gelegenheit, die deutsche Sprache zu sprechen als ein dreijähriges Kind. Das bedeutet, dass bei einer älteren Kontrollgruppe möglicherweise von Beginn an bessere Leistungen und unter Umständen höhere Leistungszuwächse zu erwarten sind als bei der Experimentalgruppe. Dies könnte mögliche Effekte der spezifischen Sprachförderung „Logo-Land“ verdecken. Um die Vergleichbarkeit der Gruppen hinsichtlich des Alters zu überprüfen bzw. einen Einfluss des Alters auf die Ergebnisse auszuschließen, wurde die Korrelation zwischen den Leistungszuwächsen der Kinder und dem Alter gemessen.

Auch die Struktur der „Logo-Land“-Stunden kann kritisch hinterfragt werden. Was wann und in wie vielen „Logo-Land“-Stunden gefördert wurde, ist abhängig von den Interessen sowie Bedürfnissen der Kinder und den aktuellen Themen in der KiTa. Zum Einen wird dadurch intensiv auf die Kinder eingegangen, was die Motivation der Kinder erhöht und eine Anpassung der Förderung an den Bedarf der Kinder ermöglicht. Zum Anderen kann es jedoch sein, dass in den einzelnen „Logo-Land“-Gruppen unterschiedliche Inhalte gefördert bzw. die einzelnen Inhalte in unterschiedlicher Frequenz gefördert wurden (z.B. dreifache Wiederholung des Themas „aktiver und passiver Gebrauch von Präpositionen sowie Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels). Durch die flexible Struktur der „Logo-Land“-Stunden erhalten somit nicht alle Kinder dasselbe Förderangebot.

Auch das Prinzip der Freiwilligkeit muss kritisch betrachtet werden. Dadurch, dass die Kinder selbst entscheiden dürfen, ob sie an der zusätzlichen Sprachförderung teilnehmen, werden sie nicht unter Leistungsdruck gesetzt. Die Entscheidungsfreiheit der Kinder hat außerdem den Effekt, dass sie sich nicht benachteiligt oder schwächer fühlen, weil sie im Gegensatz zu anderen Kindern gesondert gefördert werden. Das Prinzip der Freiwilligkeit kann auf der anderen Seite zu den Unterschieden in der Teilnahmefrequenz der Kinder an den „Logo-Land“-Stunden beigetragen haben. Zwar konnte gezeigt werden, dass keine Korrelation zwischen der Teilnahmefrequenz und den sprachlichen Leistungszuwächsen der Kinder bestand. Dennoch besteht das Problem, dass Kinder, die öfters fehlen und damit weniger gezielten sprachlichen Input im Vergleich zu anderen Kindern erhalten haben, nicht gleichermaßen intensiv gefördert wurden. Somit sind den Kindern nicht dieselben Voraussetzungen geboten. Das Prinzip der Freiwilligkeit kann einen Einfluss auf die allgemeine Motivation der Kinder und somit auch auf die Untersuchungsergebnisse gehabt haben. In der KiTa „Kunterbunt“ existiert das Prinzip der Freiwilligkeit dagegen nicht.

5.2.3 Untersuchungsinstrumente

Bezüglich der Abnahme und Auswertung der LiSe-DaZ und der PDSS fallen Kritikpunkte auf. Zur Überprüfung der Sprachproduktion wurde in der LiSe-DaZ eine Bildergeschichte durchgeführt, in der den Kindern Fragen zu verschiedenen Sachverhalten und Personen gestellt wurden. Diese Bildergeschichte stellt eine für die Kinder natürliche Kommunikation dar, welche die Kinder dazu motivierte, sich auf die Bildergeschichte einzulassen und in einem natürlichen Erzählstil zu antworten. Auf der anderen Seite kann der Verlauf der Bildergeschichte je nach Aussagen der Kinder in einzelnen Nuancen von Kind zu Kind variieren. Beginnt das Kind, die Geschichte nachzuerzählen, zu ergänzen oder Dinge zu erzählen, die nicht im direkten Zusammenhang mit der Bildergeschichte stehen, kann der Testleiter dazu neigen, seine Antworten denen des Kindes anzupassen bzw. seine Antworten zu variieren. Dadurch kann er den weiteren Verlauf der Bildergeschichte unbewusst beeinflussen.

Bei der Auswertung der Kasuszuweisung im Bereich der Sprachproduktion der LiSe-DaZ ist dem Testleiter ein relativ großer Spielraum für die Interpretation der Aussage des Kindes gegeben. Es ist offensichtlich, wann das Kind eine korrekte Antwort gibt. Dahingegen ist der Unterschied zwischen einer falschen Kasuszuweisung sowie einer „anderen Antwort“ nicht detailliert und explizit erläutert. Aussagen wie „Der Hase sitzt an Wasser.“ - ist keine richtige Antwort auf die Frage und zugleich eine falsche Kasuszuweisung. Auch die übrigen Untertests zur Sprachproduktion der LiSe-DaZ sowie der Untertest „Verstehen von Negation (NEG) weisen Mängel in Bezug auf die Auswertung bzw. Aussagekraft der Ergebnisse auf (siehe Kapitel 5.2.1).

Es wurde beobachtet, dass die LiSe-DaZ bei zurückhaltenden Kindern aufgrund des Sprachproduktionsteils nicht immer vollständig abgenommen werden konnte. Die PDSS eignete sich dagegen besser für diese Kinder, da sie hier nur auf die abgebildeten Items zeigen sollten. Die Untertests „Wortverständnis Verben“, „Wortverständnis Nomen“ und „Wortverständnis Adjektive & Farbadjektive“ stellten jedoch hinsichtlich des Bildmaterials Schwierigkeiten dar. In Bezug auf die gefragten Verben und Nomina wurde beobachtet, dass Kinder häufig bei denselben Items denselben nahen semantischen Ablenker zeigten (nähere Erläuterung siehe Anhang 7). Bezüglich der Adjektive werden den Kindern viele verschiedene Personen auf einer Seite gezeigt, was einen visuellen Überblick über alle abgebildeten Personen erschwert. Zudem ist nicht deutlich, welches Bild das einzig Richtige ist. Beim Adjektiv „dünn“ wird es z.B. schwierig, zu entscheiden, welche Person diese Eigenschaft am ehesten verkörpert, da auch andere Personen, die jedoch die Eigenschaften „nass“, „fröhlich“

und „traurig“ verkörpern sollen, dünn sind.

5.3 Bezugnahme zum aktuellen Forschungsstand

Die vorliegende Studie zeigt keine signifikanten Leistungszuwächse der Kinder, die neben einer alltagsintegrierten Sprachförderung eine spezifische Sprachförderung mit dem Programm „Logo-Land“ erhielten, verglichen mit der Kontrollgruppe, die eine ausschließlich alltagsintegrierte Sprachförderung erhielt. Die Ergebnisse stehen im Widerspruch zu den Erkenntnissen mehrerer wissenschaftlicher Studien, die die Effektivität einer spezifischen Sprachförderung im Kindergartenalter untersuchten (Klotz, 2008; Wolter, 2009; Schwab et al., 2014). In der wissenschaftlichen Studie von Hofmann et al. (2008) dagegen werden die Ergebnisse bestätigt. Auch hier sind keine sprachlichen Verbesserungen der sowohl ein- als auch mehrsprachigen Kinder nach einer spezifischen Sprachförderung zu erkennen (Hofmann et al., 2008). Die allgemeine Uneinigkeit über den Effekt spezifischer Sprachförderprogramme auf die Sprachkompetenzen sprachförderbedürftiger Kinder konnte mit dieser Studie leider nicht aufgelöst werden.

Die zum Thema Mehrsprachigkeit angeführte Literatur (siehe Kapitel 2.1) animiert dazu, die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf den vorherrschenden Mehrsprachenerwerb der Kinder zurückzuführen. Niklas et al. (2011) hat in einer durchgeführten Studie Effekte der Zusammensetzung der Sprachfördergruppen in Bezug auf die Leistungszuwächse der Kinder untersucht. Es stellte sich heraus, dass die Sprachkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund in einer KiTa-Gruppe umso schwächer waren, je mehr Kinder mit Migrationshintergrund sich in dieser Gruppe befanden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Quantität des Angebots der deutschen Sprache geringer ist, da kaum einsprachig deutsch aufwachsende sprachförderbedürftige Kinder an den KiTa-Fördergruppen teilnehmen (Niklas et al., 2011). Die Ergebnisse von Kuger und Kluczniok (2008) deuten ebenso darauf hin, dass die Qualität der sprachlichen Förderprozesse in KiTas mit einer wachsenden Migrantenquote sinkt. Die Untersuchungen dieser Bachelorstudie deuten jedoch daraufhin, dass der Faktor Mehrsprachigkeit keinen Einfluss auf die Leistungszuwächse der untersuchten Kinder hatte. Auch Weber et al. (2007) bestätigen diese Annahme. In ihrer Studie untersuchten sie, inwieweit Kinder mit Migrationshintergrund von Förderprogrammen der phonologischen Bewusstheit profitieren. Das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ (Küspert und Schneider, 2006) wirkte sich bei Kindern nicht deutscher Herkunftssprache

gleichermaßen positiv auf die phonologische Bewusstheit und die Buchstabenkenntnis aus wie bei Kindern deutscher Herkunftssprache.

Auch andere Studien belegen einen positiven Effekt spezifischer Sprachförderung auf die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder (Klotz, 2008; Wolter, 2009; Schwab et al., 2014).

Zwar wird in den Orientierungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer die Notwendigkeit sprachlicher Förderung betont, dies wird aber nicht mit Zielvorgaben und einheitlichen Standards der Förderung verknüpft und liegt somit im Ermessen der jeweiligen Einrichtungen (Dietz und Lisker, 2008).

Es sollte weiter erforscht werden, wie ein spezifisches Sprachförderprogramm aufgebaut sein sollte.

Die vorliegende Studie kann nicht belegen, dass das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ einen positiven Effekt auf die sprachlichen Fähigkeiten der untersuchten Kinder zeigt. Es erfolgte jedoch eine Bewertung der ausführenden ErzieherInnen bezüglich der Umsetzung des Sprachförderprogramms „Logo-Land“, die eine Einschätzung der Eignung der Förderung im Alltag der KiTa „Mittendrin“ ermöglicht. Die ErzieherInnen haben das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ überwiegend als praktisch umsetzbar bewertet. Alle ErzieherInnen empfehlen dieses spezifische Sprachförderprogramm weiter. Des Weiteren waren die ErzieherInnen überwiegend in der Lage, das spezifische Sprachförderprogramm regelmäßig stattfinden zu lassen. Hier wurde die Größe der Fördergruppen von vier der sechs ErzieherInnen als optimal empfunden. Gusenbauer (2011) führt in ihren Kriterien bezüglich einer effektiven spezifischen Sprachförderung an, dass besonders mehrsprachige Kinder von der Arbeit in kleineren Gruppen profitieren, da das Fachpersonal den Kindern mehr Aufmerksamkeit schenken und mit ihnen intensiver kommunizieren kann (Nusche, 2009). Zudem beobachteten die ErzieherInnen, dass die Kinder gerne an der spezifischen Sprachförderung mit „Logo-Land“ teilnahmen.

Die ErzieherInnen führten jedoch auch Kritikpunkte bezüglich der Umsetzung von „Logo-Land“ an: Die Räumlichkeiten, in welchen die spezifische Sprachförderung ausgeführt wurde, wurden von zwei der sechs ErzieherInnen als zu klein und von einem Erzieher/ einer Erzieherin als zu laut bemängelt. Hierdurch könnten die Kinder sich gegenseitig abgelenkt haben und somit auch weniger konzentriert gewesen sein.

Alle teilnehmenden ErzieherInnen dieser Studie fanden, dass zu wenig Zeit für die Planung der Förderstunden zur Verfügung steht. Zusätzlich brachte der inhaltliche Aufbau der Sprachfördereinheiten für zwei von sechs der Probanden Schwierigkeiten mit sich.

In der vorliegenden Studie gaben zwei von sechs ErzieherInnen an, dass ihre fachlichen Kenntnisse für die Durchführung des spezifischen Sprachförderprogramms unzureichend waren. Nach Gusenbauer (2011) ist es empfehlenswert, den ErzieherInnen im Bereich der spezifischen Sprachförderung umfangreichere Kenntnisse zu vermitteln. Dies könnte durch spezielle Weiterbildungen realisiert werden, um den gestiegenen Anforderungen und Bedürfnissen der heterogenen Kinder gerecht zu werden (Schöler & Roos, 2011). Eine bessere Weiterbildungspraxis in den Kindertagesstätten könnte das Fachpersonal bei der Auswahl und strukturierten Umsetzung von spezifischen Fördermaßnahmen unterstützen und die Anwendung evidenzbasierter Maßnahmen fördern (Lang et al., 2014).

5.4 Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass die sprachförderbedürftigen Kinder der Experimentalgruppe (sowohl einsprachig als auch mehrsprachig aufwachsend) nicht von der spezifischen Sprachförderung mit dem Programm „Logo-Land“ profitierten. Die Ergebnisse dieser Studie sind besonders aufgrund der kurzen Interventionszeit und der Stichprobe, die sich aus lediglich zwei KiTas zusammensetzt, nicht generalisierbar. Aus den ermittelten Resultaten lassen sich daher nur bedingt Schlussfolgerungen in Bezug auf die Effektivität des Sprachförderprogramms „Logo-Land“ hinsichtlich der Leistungszuwächse sprachförderbedürftiger Kindergartenkinder ziehen. Die Umsetzung des Sprachförderprogramms wurde durch die ErzieherInnen jedoch überwiegend als positiv bewertet. Es ist sinnvoll, das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ auch in anderen KiTas durchzuführen und die Wirksamkeit des Programms auf die Sprachentwicklung sprachförderbedürftiger ein- und mehrsprachiger Kinder in mehreren KiTas zu untersuchen. Dabei sollten die negativen Kritikpunkte bezüglich der Umsetzung der Sprachförderung bei der Übertragung in andere KiTas berücksichtigt werden.

5.5 Ausblick

Es wird empfohlen, diese Studie erneut mit einer größeren Stichprobe – bestehend aus Kindern aus möglichst vielen verschiedenen KiTas in ganz Deutschland – durchzuführen. Die sprachförderbedürftigen Kinder sollten den Gruppen randomisiert zugewiesen werden. Nur so können die Untersuchungsergebnisse auf viele verschiedene KiTas übertragen werden und der Effekt des spezifischen Sprachförderprogramms „Logo-Land“ auf die sprachlichen Leistungszuwächse sprachförderbedürftiger Kinder (sowohl ein- als auch mehrsprachig) in ganz Deutschland untersucht werden. Außerdem wird angeraten, die Interventionszeit zu verlängern, da eine Intervention von zwölf Wochen nur in geringem Maße zu Effekten führen kann. Um den Langzeiteffekt der Sprachförderung auf die Sprachkompetenzen der Kinder zu untersuchen, ist es außerdem sinnvoll, ein Prä-Post-Design mit einer Follow-up-Untersuchung durchzuführen. Wichtig ist, dass die Sprachförderung „Logo-Land“ regelmäßig und mehrmals wöchentlich durchgeführt wird, um den ErzieherInnen mehr Routine und Sicherheit in der Durchführung der Sprachförderung zu verschaffen und um einen Transfer der gelernten sprachlichen Strukturen in die Spontansprache der Kinder zu ermöglichen.

Das Testinstrument „LiSe-DaZ“ zeigt einige Mängel auf, sodass es wünschenswert wäre, dies noch einmal zu überarbeiten oder ein weiteres normiertes Testverfahren für mehrsprachige Vorschulkinder zu entwickeln.

Um die Sprachförderung „Logo-Land“ zukünftig in anderen KiTas umzusetzen, müssten folgende Aspekte überdacht werden. Es ist wichtig, dass die Räumlichkeiten nicht zu klein sind und dass sie ruhig gelegen sind, sodass die Kinder nicht zu viel abgelenkt werden und in Ruhe lernen können. Nebenräume von Gruppen eignen sich erfahrungsgemäß weniger für die Durchführung einer spezifischen Sprachförderung. Dabei ist auch anzumerken, dass feste Räumlichkeiten, die die Kinder regelmäßig nutzen, mehr Struktur geben. Darüber hinaus ist eine umfassendere Einführung der ErzieherInnen in den Bereich der Sprachförderung sinnvoll. Die ErzieherInnen sollten sich in der Wahl des Themas einer Förderstunde sicher fühlen. Sie sollten vorab selbständig herausstellen oder im Team gemeinsam besprechen, in welchen sprachlichen Bereichen die Kinder besonders förderbedürftig sind. Es sollte für die ErzieherInnen ersichtlich sein, welche sprachlichen Bereiche sie durch welche Hilfsmittel fördern und welche sprachlichen Zielstrukturen sie innerhalb einer Stunde verwenden können. Zudem sollten ihnen Ideen vermittelt werden, wie man diese sprachgelenkten Übungen spielerisch gestalten und dabei die Interessen der Kinder mit einbeziehen kann. Damit die ErzieherInnen diese Schritte selbständig umsetzen können, ist es notwendig, vorher eine

Weiterbildung anzubieten. Hier sollen die ErzieherInnen eine theoretische Einführung in die verschiedenen linguistischen Bereiche erhalten und häufig auftretende Probleme bzw. Fehler im Sprachverständnis und in der Sprachproduktion ein- und mehrsprachiger Kinder analysieren. Daran anknüpfend sollten sie in dieser Weiterbildung praktische Anleitungen erhalten, wie sie mit Hilfe ihres eigenen sprachlichen Verhaltens und Arbeits- bzw. Spielmaterialien sprachfördernd arbeiten und auf die spezifischen Probleme der Kinder eingehen können. Durch Beispiele und praktische Übungen soll den ErzieherInnen die Möglichkeit geboten werden, Erfahrungen in diesem Bereich zu sammeln und professionelles Feedback auf ihr sprachliches Verhalten sowie den Aufbau und die Durchführung ihrer Förderstunde zu erhalten. Zum Ende der Weiterbildung soll auf die noch verbleibenden Fragen und individuellen Unsicherheiten der ErzieherInnen eingegangen werden. Darüber hinaus sollten die ErzieherInnen wissen, wo sie zusätzliche Informationen nachschlagen können und an wen sie sich mit dringenden Fragen und Problemen wenden können.

Neben einer intensiven Schulung der ErzieherInnen sollte jede Einrichtung zudem feste Zeiten für die Evaluationen der Förderstunden in Form von Teamsitzungen einplanen, in welchen die Fachkräfte sich gegenseitig Feedback geben und Erfahrungen austauschen können. Außerdem sollten die ErzieherInnen während der Durchführung der Sprachförderung durch einen Logopäden/ eine Logopädin oder einen Sprachtherapeuten/ eine Sprachtherapeutin begleitet werden.

Für die zukünftige Entwicklung eines spezifischen Sprachförderprogramms für sprachförderbedürftige Kindergartenkinder ist es sinnvoll, allgemeine Richtlinien für die Planung und Struktur eines solchen Programms aufzustellen. In diesen Richtlinien sollte erklärt sein, wie man die verschiedenen linguistischen Ebenen fördern kann. Zudem sollte eine deutliche Struktur bezüglich der Zielsetzung und des Aufbaus der Sprachförderung vorgegeben sein. Es sollte für diejenigen, die die spezifische Sprachförderung ausführen, eine spezielle Schulung durch ausgebildete Logopäden/ Logopädinnen oder Sprachtherapeuten/ Sprachtherapeutinnen stattfinden. Damit sich die Interventionszeit über einen möglichst langen Zeitraum erstreckt, sollte die spezifische Sprachförderung bei allen sprachförderbedürftigen Kindern im Alter von drei Jahren beginnen.

5.6 Take home message

Es konnten keine Effekte des spezifischen Sprachförderprogramms „Logo-Land“ auf die sprachlichen Leistungszuwächse der sprachförderbedürftigen Kinder aus der KiTa „Mittendrin“ gemessen werden.

Es besteht allgemein Bedarf an effektiven spezifischen Sprachförderprogrammen für sowohl einsprachig als auch mehrsprachig aufwachsende sprachförderbedürftige Kinder.

6 LITERATUR

Adler, Y., & Gronemann, B. (2006). *Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Handbuch mit großem Spieleilteil*. Leipzig: Hauptamt, Zentrale Vervielfältigung.

Ahrenholz, B. (2008). Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache. Bd. 9. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (pp. 3-16). Baltmannsweiler: Schneider.

American Psychological Association (2011). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.

Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U.,...Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Retrieved from <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf>

Breitkopf, T. (2009). *Kinder bilden Sprache - Sprache bildet Kinder: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann Verlag.

Brizič, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs (n.d.). *Leuener Modell*. Retrieved from <http://www.leuener-modell.de/>

Deutscher Bundesverband für Logopädie (n.d.). *Sprachreich*. Retrieved from <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=1650>

Deutscher Bundesverband für Logopädie (n.d.). *Sprachreich*. Retrieved from <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=779>

Dietz, S., & Lisker, A. (2008). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten: Expertise im Auftrag des Deutsche Jugendinstitut*. München: Deutsche Jugendinstitut.

Ehlich, K., Bredel, U., & Reich, H. (2008a). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In K. Ehlich, U. Bredel, & H. Reich (Ed.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (pp. 9-34). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung. In K. Ehlich (Eds.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (pp. 11-75). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Freude, C., Schöler, H., & Keilmann, A. (2006). *Schwere Sprachentwicklungsstörungen bei ein- und mehrsprachig erzogenen Kindern*. Retrieved from http://www.cplol.org/CD-Rom_2006/content/DBL-Fortbildungstage/texte/Freude_NEU.html

Frischmann, N. (2004). *Inwieweit lässt sich das mündliche Sprachhandeln bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durch ein ausgewähltes Förderkonzept weiterentwickeln?* Siegburg: GRIN Verlag.

Fthenakis, W. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In W. Fthenakis (Ed.), *Elementarpädagogik nach PISA - Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (pp. 208-242). Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Fürstenau, S., Gogolin, I., & Yagmur, K. (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann Verlag.

Gogolin, I. (2007). *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder*. Retrieved from http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf

Goodwin, C. J. (2010). *Research in Psychologie – methods and design*. New York: Wiley & Sons.

Gottschling-Lang, A., Franze, M. & Hoffmann, W. (2014). Gezielte individuelle Förderung von 3- bis 6-Jährigen. Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen in sozial benachteiligten Regionen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1-2. doi: 10.1007/s11553-014-0435-4

Grimm, H. (2006). *Sprachentwicklungsdiagnostik im Vorschulalter: Frühes Erkennen statt spätes Erfassen*. Retrieved from http://www.bsgl.ch/Jahresberichte/hv2006/Grimm_Diagn.pdf

Gusenbauer, B. (2011). *Sprachförderung in multilingualen Kindergartengruppen* (Master's thesis). Retrieved from http://othes.univie.ac.at/14787/1/2011-05-21_0502811.pdf

Günther, B., & Günther, H. (2004). *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim/Basel: Beltz.

Heide, J., Hanne, S., Brandt, O.-C., Fritzsche, T., & Wahl, M. (2009). *Schwerpunktthema ein Kopf - zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit in Forschung und Therapie*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

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

Holler, D. (2007). Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler, & A. Zehnbauer, *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte - Projekte - Maßnahmen* (pp. 24-28) (ed. 2). Weimar/Berlin: Das Netz.

Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnbauer, A., & Best, P. (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?* Retrieved from <http://www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de/plaintext/downloads/abstractkarinjampert.pdf>

Jeuk, S. (2011). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen* (ed.2). Freiburg: Fillibach.

Jeuk, S. (2008). *Sprachstandsfeststellung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf eine Aufnahme in eine Vorbereitungsstufe an der Grundschule*. Retrieved from http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sprachstand_2.pdf

Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2011). Was wirkt wie? Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 439 – 461.

Kauschke, C., & Siegmüller, J. (2009). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)* (ed.2). München: Urban & Fischer.

Kersten, K. (2005). Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt. In P. Baron, *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder* (pp. 22-33). Opole: Niemieckie Towarzystwo Oswiatowe.

Kielhöfer, B., & Jonekeit, S. (1995). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.

Kiese-Himmel, C., & Ohlwein, S. (2002). Der Wortschatzumfang bei jungen sensorineural schwerhörigen Kindern. *HNO*, 50, 48–54.

Klotz, B. (2008). *Auswirkungen eines Sprachförderprogramms auf die Entwicklung von Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen*. Retrieved from http://othes.univie.ac.at/2930/1/2008-10-13_8006722.pdf

Knapp, W., Kucharz, D., & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.

Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 159–178.

Küspert, P., & Schneider, P. (2006). *Hören, lauschen, lernen: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lamparter-Posselt, M., & Jeuk, S. (2008). Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache. Bd. 9. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (pp. 149-161). Baltmannsweiler: Schneider.

Moore, D.S., & McCabe, G.P. (2006). *Introduction to the practice of statistics*. New York: Freeman & Co.

Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen* (ed.21). Aarau: Verlag Sauerländer.

Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie (2013). *Drietalig opvoeden*. Retrieved from <http://kindentaal.logopedie.nl/meertaligheid/drietalig>

Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie (2013). *Tweetalig opvoeden*. Retrieved from <http://kindentaal.logopedie.nl/meertaligheid/tweetalig>

Niklas, F., Schmiedeler, S., Pröstler, N., & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 115–130.

Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*.

Retrieved from <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18822/eduwhatworksmigrantpolicy.pdf>

Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2007). *PISA 2006 Science competencies for tomorrow's world*.

Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/39703267.pdf>

- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf>
- Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*. Retrieved from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html>
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden 1*. Heidelberg: Springer.
- Reich, H. (2008c). *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar/Berlin: Das Netz.
- Reich, H. (2008e). *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar/Berlin: Das Netz.
- Reich, H. (2005). Zwei- und Mehrsprachigkeit. In K. Ehlich (Ed.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (pp. 121-169). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rösch, H. (2001). Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. *Essener Linguistische Skripte – elektronisch*, 1(1), 23-44.
- Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schöler, H., & Roos, J. (2011). Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In Baden-Württemberg Stiftung (Ed.), *Sag´ mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder* (pp. 102–111). Tübingen: Francke.
- Schrey-Dern, D. (2006). Sprachfördermaßnahmen in Deutschland: Chancen und Risiken für

die Berufsgruppe der Logopäden. *Forum Logopädie*, 5(20), 12- 16.

Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.

Schwab, S., Gasteiger-Klicpera, B., Patzelt, D., Riemenschneider, I.C., Knapp, W., & Kucharz, D. (2014). Effekte sprachlicher Förderung sowie sozialer Aspekte auf sprachliche Lernzuwächse bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Lernen und Lernstörungen*, 3(1), 39 – 51.

Statistisches Bundesamt (2009). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (n.d.). *Beobachtungsbögen*. Retrieved from <http://www.ifp.bayern.de/materialien/beobachtungsboegen.html>

Staatsinstitut für Frühpädagogik (n.d.). *Sismik*. Retrieved from <http://www.ifp.bayern.de/projekte/sismik.html>

Steunpunt Diversiteit & Leren et al. (n.d.). *Veelgestelde vragen*. Retrieved from <http://www.meertaligheid.be/thuis/faq>

Störig, H.J. (1997). *Abenteuer Sprache: Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde*. München: Langenscheidt KG.

Testzentrale (2012). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Retrieved from <http://www.testzentrale.de/programm/linguistische-sprachstandserhebung-deutsch-als-zweitsprache.html>

Testzentrale (2013). *PDSS. Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. Retrieved from <http://www.testzentrale.de/programm/patholinguistische-diagnostik-bei-sprachentwicklungsstorungen.html>

Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Ed.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (pp. 9-30). Tübingen: Attempto.

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

Van Borsel, J. (2004). *Wetenschappelijk onderzoek in de logopedie*. Leuven/Voorburg: Acco.

Vomhof, B., Kucharz, D., Knapp, W., & Gasteiger-Klicpera, B. (2009). Zur Zusammenarbeit von Eltern und ErzieherInnen in der Sprachförderung. Erste qualitative Ergebnisse zur Zusammenarbeit im Programm „Sag´ mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg. In B. Ahrenholz (Ed.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung: Beiträge aus dem 3. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (pp. 105-112). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Wayne, H. (2007). *The Germanic Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weber, J., Marx, P., & Schneider, W. (2007). Die Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 65–75.

Wendlandt, W. (2011). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Wolter, E. (2009). *Sprachförderung bei bilingualen Kindern zur Verbesserung des deutschen Nomenwortschatzes – Zwei Einzelfallstudien* (Unpublished bachelor's thesis). Medizinische Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, Aachen.

Zehnbauer, A., & Jampert, K.(2007). Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler, & A. Zehnbauer, *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte - Projekte - Maßnahmen* (pp. 33-37) (ed. 2). Weimar/Berlin: Das Netz.

UNIKLINIK
RWTHAACHEN

RWTHAACHEN
UNIVERSITY

Untersuchung der Effektivität eines
spezifischen Sprachförderprogramms



Aktuell

„Wir untersuchen, wie sich ein gezieltes Sprachförderprogramm
im Vergleich zu alltagsintegrierter Sprachförderung
auf die sprachlichen Leistungen von Kindern auswirkt.“

Dazu benötigen wir Ihre Unterstützung!



Im Herbst und Winter 2013 werden in Ihrer
Kita sprachliche Untersuchungen mit den
Kindern durchgeführt. Dabei soll Ihr Kind Bilder
benennen und einfache Fragen zu Bildern
beantworten.



Bei Rückfragen melden Sie sich bei:
Susanne Heimann, Corinna Röhlen
Dipl.-Log. Josefine Vollmar, PD Dr. Thomas Günther
Tel.: 0241 8080571
Mail: jvollmar@ukaachen.de

Anhang 2: Einverständniserklärung



Universitätsklinikum • Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters
Neuenhofer Weg 21, 52074 Aachen

Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik
und Psychotherapie des Kindes- und
Jugendalters

LFG Klinische Neuropsychologie
des Kindes- und Jugendalters
Leiterin: Univ.-Prof. Dr. rer. nat. Kerstin Konrad

MEDIZINISCHE FAKULTÄT
RWTH AACHEN

Tel.-Nr.: (0241) 80 80 571

Titel der Studie:

Evaluation der Effektivität des Sprachförderprogramms Logo-Land

Wir sind über das Ziel, die Bedingungen und die Dauer der Untersuchung unseres Kindes

.....
(Name des Kindes)

ausreichend und in uns verständlicher Form aufgeklärt worden.

Wir sind damit einverstanden, dass unser Kind an der Untersuchung teilnimmt. Unsere Einwilligung erfolgt freiwillig. Wir wurden darauf hingewiesen, dass wir unsere Einwilligung jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen können, ohne dass uns oder unserem Kind dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

.....
(Ort)

.....
(Datum)

.....
(Unterschrift des / der Erziehungsberechtigten)

Wir sind damit einverstanden, dass die Leitung der Kindertagesstätte die Ergebnisse der sprachlichen Untersuchungen meines Kindes einsehen darf.

ja

nein

Anhang 3: Informationen an die ErzieherInnen



Universitätsklinikum • Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters
Neuenhofer Weg 21, 52074 Aachen

Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik
und Psychotherapie des Kindes- und
Jugendalters

LFG Klinische Neuropsychologie
des Kindes- und Jugendalters
Leiterin: Univ.-Prof. Dr. rer. nat. Kerstin Konrad

MEDIZINISCHE FAKULTÄT
RWTH AACHEN

Tel.-Nr.: (0241) 80 88 753

Informationen für Erzieher/innen

Titel der Studie: „Evaluation der Effektivität des Sprachförderprogramms „Logo – Land“ bei sprachförderbedürftigen Kindern“

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir möchten die Kinder der AWO Kindertagesstätten *Mittendrin* und *Kunterbunt* gerne zur Teilnahme an einem Forschungsvorhaben einladen, bei dem wir die Effektivität des gezielten Sprachförderprogramms „Logo-Land“ in Kombination mit alltagsintegrierter Sprachförderung (durchgeführt in der Kita *Mittendrin*) im Vergleich zur ausschließlich alltagsintegrierten Sprachförderung (durchgeführt in der Kita *Kunterbunt*) untersuchen.

In den letzten Jahren hat die Förderung von sprachschwachen Kindern im Vorschulalter innerhalb der Kindertagesstätten an Bedeutung gewonnen. Auch wir beschäftigen uns mit der gezielten Sprachförderung sprachschwacher Kinder, wobei wir unseren Fokus besonders auf den Faktor Mehrsprachigkeit legen. Es ist bemerkenswert, dass fast ein Drittel aller Kinder im Vorschulalter zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Der Literatur ist zu entnehmen, dass viele Kinder aufgrund ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit in Deutschland Spracherwerbsprobleme oder Sprachstörungen aufweisen. Dies führt häufig zu Leistungsschwierigkeiten in der Schule und darüber hinaus zu Integrationsschwierigkeiten in der Gesellschaft und dem Berufsleben. Auch in den AWO Kindertagesstätten *Mittendrin* und *Kunterbunt* findet man eine hohe Anzahl mehrsprachig aufwachsender Kinder im Vorschulalter, die einer sprachlichen Förderung bedürfen.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass es gezielte Sprachförderprogramme gibt, die sowohl ein- als auch mehrsprachig aufwachsende Kinder berücksichtigen. Es besteht jedoch eine allgemeine Uneinigkeit bezüglich des Effekts solcher Sprachförderprogramme auf die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder. Die bisher untersuchten gezielten Sprachfördermaßnahmen für ein- und besonders mehrsprachige Kinder unterscheiden sich hinsichtlich des Inhalts, des Aufbaus und der Durchführung und viele weisen in allen drei Bereichen diverse Mängel auf. Es besteht allgemein noch Forschungs-

Universitätsklinikum Aachen (UKA)
Anstalt des öffentlichen Rechts
Sitz: Aachen
Pauwelsstraße 30 • 52074 Aachen
Telefon:
Call- & Service-Center: 0241-80 84 444
UST-ID-Nr.: DE 813100566

Aufsichtsratsvorsitzender:
Dr. Robert G. Gossink

Vorstandsvorsitzender:
Prof. Dr. Thomas Ittel

Kaufmännischer Direktor:
Dipl.-Kfm. Peter Asché

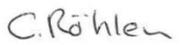
Banken:
Sparkasse Aachen
Konto-Nr.: 13004015 (BLZ: 390 500 00)
IBAN: DE 27 3905 0000 0013 0040 15
BIC: AACSD33
Commerzbank AG
Konto-Nr.: 2 033 094 00 (BLZ: 390 800 05)
IBAN: DE 79 3908 0005 0203 3094 00
BIC: DRESDEF390

bedarf bezüglich geeigneter effektiver Sprachförderkonzepte. Vor allem stellt sich die Frage, ob sich ein gezieltes Sprachförderprogramm effektiver erweist als alltagsintegrierte Sprachförderung.

Hierfür werden wir zu zwei Zeitpunkten sprachliche Untersuchungen mit den an „Logo-Land“ teilnehmenden Kindern durchführen. Die erste Testung erfolgt im Zeitraum ab Mitte September bis Mitte Oktober, die zweite Testung findet Ende Januar/ Anfang Februar statt. In der Zeit zwischen den beiden Testungen nehmen die Kinder wie gewohnt an den „Logo-Land“- Stunden teil. Um die Wirksamkeit der „Logo-Land“- Stunden nachweisen zu können, sollten zwischen der ersten und der zweiten Testung mindestens 10 „Logo-Land“- Stunden stattgefunden haben. Durch den Vergleich der Testergebnisse der „Logo-Land-Kinder“ mit denen der Kontrollkinder im September und im Dezember können Schlussfolgerungen gezogen werden, inwieweit die spezifische Sprachförderung durch Logoland die sprachlichen Leistungen der Kinder zusätzlich zur alltagsintegrierten Sprachförderung beeinflusst.

In den Testungen werden das Sprachverständnis, die Sprachproduktion sowie grammatikalische Fähigkeiten der Kinder überprüft. Hierzu werden wir mit den Kindern Bildergeschichten besprechen und ihnen einzelne Bilder zeigen, die sie benennen bzw. zu denen sie einfache Fragen beantworten oder selbst etwas erzählen sollen. Die Untersuchungsdauer beläuft sich jeweils auf ca. eine Stunde pro Kind. Die Testungen finden mit jedem Kind einzeln in der Kindertagesstätte statt und enthalten eine kurze Erholungspause. Jedes Kind erhält nach der Testung eine kleine Belohnung. Alle gesammelten Daten werden anonym behandelt. Dies bedeutet, dass die zusammengehörenden Datensätze eine laufende Nummer erhalten, so dass keine Rückschlüsse auf die Kinder, die Eltern oder die Kindertagesstätte gezogen werden können. Die Eltern der Kinder treffen ihre Entscheidung zur Teilnahme an der Studie freiwillig in Form einer schriftlichen Einverständniserklärung und können ihr Einverständnis jederzeit zurücknehmen.

Wir würden uns freuen, wenn so viele Kinder wie möglich an der Studie teilnehmen und freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Ihnen!


Corinna Röhlen


Susanne Heimann


Josefine Horbach


PD Dr. Thomas Günther

Anhang 4: Fragebogen zur Erfassung der persönlichen Daten der Kinder

Fragebogen zur Erfassung der persönlichen Daten der Kinder

Allgemein

Vorname des Kindes:

Nachname des Kindes:

Staatsangehörigkeit: _____

Geschlecht: männlich

weiblich

Geburtsdatum: __ / __ / ____
(Tag) (Monat) (Jahr)

Heutiges Datum: __ / __ / ____
(Tag) (Monat) (Jahr)

Besuch der Kindertagesstätte

Seit wann? __ / __ / ____
(Tag) (Monat) (Jahr)

Wie viele Stunden pro Tag? __ h/Tag

Kommunikation in der häuslichen Situation

Welche Sprachen werden zuhause gesprochen?

Welche Sprache spricht die Mutter? Welche der Vater? Welche die Geschwister untereinander?
Mutter:

Vater:

Geschwister:

Welche Sprache wird zuhause hauptsächlich mit dem Kind gesprochen?

Kommunikation allgemein

Seit wann spricht das Kind die verschiedenen Sprachen aktiv (bitte den Monat und das Jahr angeben, Bsp.: deutsch: 07/2005)?

1. Sprache (Muttersprache): _____: __ / ____ (Monat/ Jahr)
2. Sprache (falls zutreffend): _____: __ / ____ (Monat/ Jahr)
3. Sprache (falls zutreffend): _____: __ / ____ (Monat/ Jahr)

Seit wann hat das Kind regelmäßigen Kontakt zu den verschiedenen Sprachen (bitte den Monat und das Jahr angeben, Bsp.: 07/2005)?

1. Sprache (Muttersprache): _____: __ / ____ (Monat/ Jahr)
2. Sprache (falls zutreffend): _____: __ / ____ (Monat/ Jahr)
3. Sprache (falls zutreffend): _____: __ / ____ (Monat/ Jahr)

Welche Sprache spricht das Kind heute überwiegend?

Schätzen Sie ein, welche Sprache das Kind am besten spricht (Beginnen Sie mit der stärksten Sprache und enden Sie mit der schwächsten Sprache).

1. _____
2. _____
3. _____

Redet das Kind gerne?

Ja

Nein

Gesundheit

Was trifft auf das Kind zu? Es sind mehrere Antworten möglich.

Hörprobleme

Sehprobleme

Brille: Ja

Nein

Andere Erkrankungen:

Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie alle Fragen beantwortet haben.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 5: Fragebogen zur Umsetzung der Sprachförderung „Logo-Land“

Fragebogen zur Umsetzung des Sprachförderprogramms

Dieser Fragebogen dient der Evaluation der Durchführbarkeit des spezifischen Sprachförderprogramms „Logo-Land“ in der KiTa „Mittendrin“. Wir bedanken uns recht herzlich für Ihre Mitarbeit!

1. War es möglich das Sprachförderprogramm „Logo-Land“ regelmäßig (1x wöchentlich) stattfinden zu lassen? Ja Nein

2. Wie eignen sich die Räumlichkeiten in denen die „Logo-Land“-Stunden stattgefunden haben?
 optimal zu viel Lärm visuelle Ablenkung zu klein

Anmerkungen: _____

3. Gab es Probleme bei der Planung der „Logo-Land“ Stunden? Ja Nein

Wenn ja, welche:

Zeitmangel Materialbeschaffung Themenauswahl Inhaltlicher Aufbau

Andere: _____

4. Reichten Ihre Kenntnisse über Sprachförderung von Kindern aus, um die „Logo-Land“-Stunden selbstständig zu planen und durchzuführen? Ja Nein

5. Gab es Probleme bei der Durchführung der „Logo-Land“-Stunden? Ja Nein

Wenn ja, welche:

Motivation der Kinder Kinder waren abgelenkt Zeitmangel
 Material hat die Kinder nicht angesprochen Themen haben die Kinder nicht angesprochen
 Förderinhalt war zu schwierig Förderinhalt war zu leicht

Andere: _____

6. Wie fanden Sie die Größe der „Logo-Land“-Fördergruppen? optimal zu groß

7. Hatten Sie den Eindruck, dass die Kinder gerne an den „Logo-Land“- Stunden teilgenommen haben? Ja Nein

8. Würden Sie „Logo-Land“ anderen KiTas weiter empfehlen? Ja Nein

Anhang 6: Beschreibung LiSe-DaZ

LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache)

Dieser Test ist sowohl für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Alter von 3;00 – 7;11 Jahren als auch für Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) im Alter von 3;00 – 6;11 Jahren bestimmt. Er untersucht die morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereiche der deutschen Sprache, wobei er sowohl die Produktions- als auch Verstehensfähigkeiten berücksichtigt. Bezüglich des Produktionsteils werden verschiedene Satztypen und die dafür notwendigen Wortklassen, die Subjekt–Verb–Kongruenz (Übereinstimmung) sowie die Kasusmarkierung untersucht. Hinsichtlich des Sprachverständnisteils werden ausgewählte Verbklassen sowie einfache Informationsfragen (W–Fragen) und Negationen (verneinte Sätze) überprüft. Für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache liegt eine eigene Normstichprobe vor, die eine Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten verglichen mit anderen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erlaubt. Zudem dürfen aus den Testresultaten konkrete Entscheidungen bezüglich einer Förderung abgeleitet werden. Entwicklungsfortschritte können durch Wiederholungsmessungen geprüft werden. Der Test „LiSe-DaZ“ wurde an 912 Kindern (609 DaZ- und 303 DaM-Kindern) normiert, differenziert nach Alter in Jahresschritten und Deutschkontaktdauer. Dabei liegen für alle Altersgruppen Normwerte vor.

Insgesamt umfasst die „LiSe-DaZ“ sieben Untertests (davon vier im Bereich Sprachproduktion und drei im Bereich Sprachverstehen). Beim Untertest „Satzklammer (SK)“ im Bereich Sprachproduktion werden die Haupt- und Nebensatzstrukturen sowie die Satzposition des verwendeten Verbs beim Kind ermittelt. Hierzu werden anhand einer Bildergeschichte gezielte Fragen sowie Satzanfänge formuliert, welche Haupt- und Nebensatzstrukturen (insgesamt 19) beim Kind elizitieren. Bei der Auswertung dieses Untertests wird zwischen vier Entwicklungsstufen unterschieden. Dabei zeichnet sich die erste Entwicklungsstufe durch Einwortäußerungen mit einem Verb oder einer Verbpartikel aus. Der Gebrauch von Mehrwortäußerungen mit besetzter rechter Satzklammer wird der zweiten Entwicklungsstufe zugeordnet. Der Bildung von Hauptsätzen mit einer Verbzweitposition wird die dritte Entwicklungsstufe und der Bildung von Nebensätzen mit der typischen Verbendstellung die vierte und höchste Entwicklungsstufe zugeordnet. Für die erreichte Entwicklungsstufe wird ein Prozentrang errechnet, der die Leistung des Kindes innerhalb der Vergleichsgruppe (nach Alter und Kontaktmonaten zur deutschen Sprache) aufzeigt.

Der Untertest „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ überprüft die Subjekt-Verb-Kongruenz in der ersten, zweiten und dritten Person Singular und in der ersten und dritten Person Plural. Das Kind soll erzählen, was die in der Bildergeschichte wechselnden Protagonisten tun und was sich ereignen

könnte. Für die Auswertung werden alle vom Kind produzierten Äußerungen summiert, die sowohl ein Subjekt als auch ein Verb enthalten (Summe aller Subjekt-Verb-Äußerungen). Schließlich wird die Summe der fehlerhaften Subjekt-Verb-Äußerungen von der Summe aller Subjekt-Verb-Äußerungen subtrahiert, wodurch sich die Anzahl der richtigen Subjekt-Verb-Äußerungen ergibt. Zuletzt wird der Anteil der richtigen Subjekt-Verb-Äußerungen an allen Subjekt-Verb-Äußerungen anhand eines Rohwertes bestimmt und einem Quartil (Unteres Viertel, Unterer Mittelbereich, Oberer Mittelbereich, Oberes Viertel) zugeordnet. Die Auswertung des Untertests „Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)“ darf nur erfolgen, wenn im Untertest „Satzklammer (SK)“ mindestens die dritte Entwicklungsstufe erreicht wurde.

Beim Untertest „Wortklassen (WK)“ wird die Verfügbarkeit von fünf ausgewählten Wortklassen (Vollverben, Modal- und Hilfsverben, Fokuspartikeln wie „auch“ und „nicht“, Präpositionen und Konjunktionen) anhand der Anzahl der insgesamt produzierten Elemente einer Wortklasse untersucht. Die Überprüfung findet in den bereits vorab elizitierten Satzstrukturen (siehe Untertest „Satzklammer“ und „Subjekt-Verb-Kongruenz“) statt.

Im Untertest „Kasus (KAS)“ werden die Kasusformen des Akkusativs und Dativs mit Hilfe der Bildergeschichte eliziert. Das Kind wird zum Beispiel gefragt: „Die Karotte gibt sie wem?“ – K.: „Dem Hasen.“ Die Anzahl der korrekt verwendeten Kasusformen stellt den Rohwert dar.

Bezüglich des Sprachverstehens wird zum Einen der Untertest „Verstehen der Verbbedeutung (VB)“ abgenommen. Hierbei werden dem Kind in zwölf Aufgaben Bildfolgen von Ereignissen mit und ohne Endzustand gezeigt. Dazu werden Fragen wie z.B. „Hat sie sie aufgemacht?/ Hat sie gemalt?“ gestellt, die vom Kind mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sind. Alle korrekten Antworten werden zu einem Rohwert summiert. Somit wird das Verstehen von prozessorientierten und endzustandsorientierten Verben überprüft.

Der Untertest „Verstehen von w-Fragen (WF)“ besteht aus zehn Testaufgaben, die das Verständnis von Subjekt-, Objekt- und Adjunktfragen untersuchen. Es werden die w-Fragepronomen „wer, was, wem, wen, womit und wann“ verwendet. Dem Kind wird anhand eines Bildes eine kurze Geschichte erzählt bzw. ein Ereignis geschildert. Anschließend wird hierzu eine w-Frage gestellt, die sich auf ein Element des Bildes bzw. der Geschichte bezieht. Das Kind soll verbal oder nonverbal durch Zeigen auf das korrekte Bildelement antworten. Auch hier ergibt sich der Rohwert aus der Anzahl korrekt gegebener Antworten.

Der dritte Untertest im Bereich Sprachverständnis lautet „Verstehen von Negation (NEG)“ und enthält zwölf Aufgaben. In jeder Aufgabe wird dem Kind ein Bild gezeigt, welches mit einem einführenden Satz erklärt wird. Schließlich wird ein negierter Satz zum Bild geäußert. Die Aufgabe des Kindes liegt in der Entscheidung, ob der negierte Satz zum vorliegenden Bild passt oder nicht.

Dabei ist zu sagen, dass die Hälfte der Aufgaben aus nicht-zutreffenden Negativen besteht und die andere Hälfte aus zutreffenden Negativen.

Die Auswertung der Untertests der „LiSe-DaZ“ erfolgt anhand der Addition der korrekten Items zu Gesamtrohwerten. Diese werden pro Untertest in T-Werte (Normwerte) und Prozentränge bzw. in Prozentangaben und Quartile umgewandelt.

Abhängig vom Alter des zu prüfenden Kindes werden ca. 20 bis 30 Minuten für die Durchführung aller Tests benötigt (*Schulz & Tracy, 2011*).

Anhang 7: Beschreibung PDSS

PDSS (Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen)

Die zweite Auflage der „PDSS (Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen)“ (Kauschke & Siegmüller, 2009) umfasst 23 Untertests, die spezifische Teilleistungen auf den einzelnen sprachlichen Ebenen (Phonologie, Phonetik, Semantik, Lexikon, Syntax und Morphologie) sowie eine Spontansprachanalyse zu den Bereichen Phonetik, Lexikon/Semantik und Grammatik untersuchen. Dieser Test untersucht sowohl die Produktions- als auch Verstehensfähigkeiten. Die „PDSS“ ist für Kinder im Alter von 2;00 bis 6;11 Jahren und ältere Kinder mit Teilleistungsstörungen im Bereich der Sprache bestimmt. Mit Hilfe der „PDSS“ kann der Therapeut ein homogenes Profil der Sprachentwicklung bei Vorschulkindern erstellen. Für eine Einschätzung der Leistung des Kindes liegen für alle Untertests Normen (T-Werte, Prozentränge) für die Altersgruppen 2;00 bis 6;11 Jahre vor. Je nach Untertest werden dabei Halbjahres- oder Jahresschritte unterschieden.

In den Bereichen Phonologie und Phonetik untersucht dieser Test die produktiven Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf den Lautbefund, die Phonemdifferenzierung, prosodische Strukturen sowie die Mundmotorik.

Im Bereich Semantik und Lexikon werden die Fähigkeiten des Kindes sowohl rezeptiv, als auch produktiv getestet. Im produktiven Teil wird die Wortproduktion von Nomina, Verben, Adjektiven, Farbadjektiven, Präpositionen, die Begriffsklassifikation und Oberbegriffe näher untersucht. Der rezeptive Teil konzentriert sich auf das Wortverständnis von Nomina, Verben, Adjektiven, Farbadjektiven und Präpositionen.

Die Untertests zum rezeptivem Wortschatz, welche in dieser Studie abgenommen wurden, werden wie folgt abgenommen. Im Nomen- und Verbverständnis test wird dem Kind die jeweilige Seite mit dem grafisch dargestellten Zielitem und den Ablenkern vorgelegt. Die Testleiterin fordert das Kind zum Zeigen auf und nennt dann das isolierte Zielwort (Nomen ohne Artikel, Verben im Infinitiv). Das Kind soll auf das entsprechende Bild zeigen. Zur Einübung wird jeweils ein Übungsitem angeboten, bei welchem Erklärungen gegeben werden dürfen. Dies wird nicht mit in die Auswertung aufgenommen. Bei der Testung der Adjektive werden jeweils acht Personenmerkmale dargestellt. Die Frage der Testleiterin an das Kind lautet hier: „Wo ist jemand dünn, traurig etc.?“ oder „Wer ist dünn, traurig etc.?“. Sechs weitere Fragen beziehen sich auf Merkmale von Objekten. „Was/Wo ist etwas voll, spitz etc.?“. Bezüglich der Untersuchung der Farbadjektive soll das Kind den genannten Farbbegriff auf einer abgebildeten Farbpalette zeigen. Anschließend erfolgt die Überprüfung der Präpositionen, bei der bei allen Objekten dieselbe Phrase vorgegeben wird: „Zeige

mir: auf dem Schrank“ statt „Zeige mir: auf“)

Für den rezeptiven Wortschatztest gibt es kein Abbruchkriterium. Die Auswertung erfolgt quantitativ und qualitativ. In der quantitativen Auswertung wird zunächst die Anzahl der korrekt gezeigten Bilder ermittelt. Im Anschluss wird der entsprechende T-Wert sowie Prozentrang abgelesen (T-Wert Tabellen). Qualitativ werden die Fehler hinsichtlich der Art der gezeigten Ablenker ausgewertet. Der Begriff „Ablenker“ steht für ein Bild, welches dem Zielitem semantisch ähnlich ist. Dabei wird zwischen einem semantisch nahen und einem semantisch weiten Ablenker unterschieden. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Für jedes durch den Testleiter genannte Wort werden dem Kind drei Abbildungen gezeigt, darunter eine, die das genannte Wort darstellt. Der Testleiter nennt das Wort „Hut“, welches durch das Kind gezeigt werden soll. Neben einem Hut sind eine Mütze und eine Krawatte abgebildet, die die beiden semantischen Ablenker darstellen. Beide Objekte zählen zur Kategorie „Kleidung“. Die Krawatte ist jedoch anders als die Mütze und der Hut keine Kopfbedeckung und stellt daher einen semantisch weiten Ablenker dar.

Ein weiterer Bereich inventarisiert die syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten des Kindes. Hierbei wird das Verstehen von Satzstrukturen, das Verständnis von W-Fragen, die Satzproduktion anhand von Situationsbildern sowie einer Bildergeschichte, die Artikeleinsetzung vor Unika, die Produktion von Kasusmarkierungen - Akkusativ, Dativ und die Produktion von Pluralmarkierungen überprüft.

Die PDSS wurde an 450 sprachlich unauffälligen Kindern (jeweils 90 pro Altersgruppe) und an 150 sprachlich auffälligen Kindern (klinische Stichprobe) normiert. Für die T- Wert- Berechnungen wurden zusätzlich noch weitere Daten der Kinder verwendet, um die Berechnung des T-Wertes zusätzlich abzusichern. Hierbei wurde für jeden Wert sichergestellt, dass zwischen der Kerngruppe der 450 Kinder und der erweiterten Stichprobe keine signifikanten Veränderungen vorkamen. Was die Validität betrifft, so korrelieren die Subtests der unauffälligen Kinder der Kerngruppe überwiegend miteinander. Diese Korrelationen sind positiv und haben meist eine mäßige Effektstärke. Zwischen allen quantitativen Subtests bestehen in der klinischen Stichprobe (N=150) signifikante Interkorrelationen, welche die Konstruktvalidität belegen. Diese haben ebenfalls eine mäßige Effektstärke, was auf eine substantielle Beziehung hinweist. Die Reliabilität der quantitativen Subtests ist insgesamt als gut zu bewerten. Die Durchführung der „PDSS“ nimmt ungefähr 45 bis maximal 120 Minuten in Anspruch. Bei jungen Kindern reduziert sich die Testdauer, da nicht alle Tests angewendet werden können. Sie umfasst drei Ringbücher mit 212 linguistisch eindeutigen Aquarellzeichnungen und 60 Fotokarten mit kopierfähigen Protokollbögen plus Handbuch. Die Auswertung kann manuell, aber auch am PC durchgeführt werden. Wertet man am PC aus, so erfolgt die quantitativ-standardisierte Auswertung sowie die T-Wert-Berechnung

anhand des chronologischen Alters. Anhand der qualitativ-deskriptiven Ergebnisse wird ein Übersichtsprofil erstellt, welches den Sprachentwicklungsstand des Kindes detailliert darstellt (Kauschke & Siegmüller, 2009).

Anhang 8: Häufigkeiten Merkmale der Probanden

Tabelle A.1: Lage- und Streuungsmaße Alter

		Statistiken	
Alter T1			
Experimentalgruppe	N	Gültig	20
		Fehlend	0
	Mittelwert		42,65
	Standardabweichung		5,641
	Minimum		33
	Maximum		50
Kontrollgruppe	N	Gültig	18
		Fehlend	0
	Mittelwert		49,72
	Standardabweichung		7,331
	Minimum		33
	Maximum		58

Tabelle A.2: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung Alter

Alter T1

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Experimentalgruppe	Gültig	33	1	5,0	5,0	5,0
		35	2	10,0	10,0	15,0
		36	1	5,0	5,0	20,0
		38	2	10,0	10,0	30,0
		39	1	5,0	5,0	35,0
		40	1	5,0	5,0	40,0
		41	1	5,0	5,0	45,0
		43	1	5,0	5,0	50,0
		44	1	5,0	5,0	55,0
		45	2	10,0	10,0	65,0
		46	1	5,0	5,0	70,0
		48	2	10,0	10,0	80,0
		49	1	5,0	5,0	85,0
		50	3	15,0	15,0	100,0
		Gesamtsumme		20	100,0	100,0
Kontrollgruppe	Gültig	33	1	5,6	5,6	5,6
		36	1	5,6	5,6	11,1
		40	1	5,6	5,6	16,7
		42	1	5,6	5,6	22,2
		48	2	11,1	11,1	33,3
		50	1	5,6	5,6	38,9
		51	1	5,6	5,6	44,4
		52	1	5,6	5,6	50,0
		53	2	11,1	11,1	61,1
		54	2	11,1	11,1	72,2
		55	3	16,7	16,7	88,9
		58	2	11,1	11,1	100,0
		Gesamtsumme		18	100,0	100,0

Tabelle A.3: Lage- und Streuungsmaße Geschlecht

Statistiken

männlich vs. weiblich

Experimentalgruppe	N	Gültig	20
		Fehlend	0
	Mittelwert		,60
	Standardabweichung		,503
	Minimum		0
	Maximum		1
Kontrollgruppe	N	Gültig	18
		Fehlend	0
	Mittelwert		,56
	Standardabweichung		,511
	Minimum		0
	Maximum		1

Tabelle A.4: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung Geschlecht

männlich vs. weiblich

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Experimentalgruppe	Gültig	männlich	8	40,0	40,0	40,0
		weiblich	12	60,0	60,0	100,0
		Gesamtsumme	20	100,0	100,0	
Kontrollgruppe	Gültig	männlich	8	44,4	44,4	44,4
		weiblich	10	55,6	55,6	100,0
		Gesamtsumme	18	100,0	100,0	

Tabelle A.5: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung Gesundheitsprobleme

Kein Problem vs. Hörproblem vs. Sehproblem vs. Anderes Problem

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Experimentalgruppe	Gültig	kein Problem	18	90,0	90,0	90,0
		Anderes Problem	2	10,0	10,0	100,0
		Gesamtsumme	20	100,0	100,0	
Kontrollgruppe	Gültig	kein Problem	17	94,4	94,4	94,4
		Anderes Problem	1	5,6	5,6	100,0
		Gesamtsumme	18	100,0	100,0	

Tabelle A.6: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung Mehrsprachigkeit

Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit simultan vs. Mehrsprachigkeit sukzessiv

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Experimentalgruppe	Gültig	DaM	2	10,0	10,0	10,0
		DaZ-simultan	2	10,0	10,0	20,0
		DaZ-sukzessiv	16	80,0	80,0	100,0
		Gesamtsumme	20	100,0	100,0	
Kontrollgruppe	Gültig	DaM	4	22,2	22,2	22,2
		DaZ-simultan	5	27,8	27,8	50,0
		DaZ-sukzessiv	9	50,0	50,0	100,0
		Gesamtsumme	18	100,0	100,0	

Tabelle A.7: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung verschiedene Sprachtypen

Typen Sprachen, die zuhause gesprochen werden

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Experimentalgruppe	Gültig	nur deutsche Sprache	2	10,0	10,0	10,0
		Zweitsprache dem Deutschen ähnlich	1	5,0	5,0	15,0
		Zweitsprache dem Deutschen unähnlich	9	45,0	45,0	60,0
		Zweitsprachen ähnlich + unähnlich (1+2)	2	10,0	10,0	70,0
		Zweitsprachen dem Deutschen unähnlich	4	20,0	20,0	90,0
		Deutsch + Zweitsprache(n) dem Deutschen ähnlich	1	5,0	5,0	95,0
		Deutsch + Zweitsprache(n) dem Deutschen unähnlich	1	5,0	5,0	100,0
		Gesamtsumme	20	100,0	100,0	
Kontrollgruppe	Gültig	nur deutsche Sprache	4	22,2	22,2	22,2
		Zweitsprache dem Deutschen unähnlich	12	66,7	66,7	88,9
		Deutsch + Zweitsprache(n) dem Deutschen unähnlich	2	11,1	11,1	100,0
		Gesamtsumme	18	100,0	100,0	

Anhang 9: Alterskorrelationen

Abbildung A.1: Korrelation Alter - Differenzwerte PDSS Wortverständnis Nomen

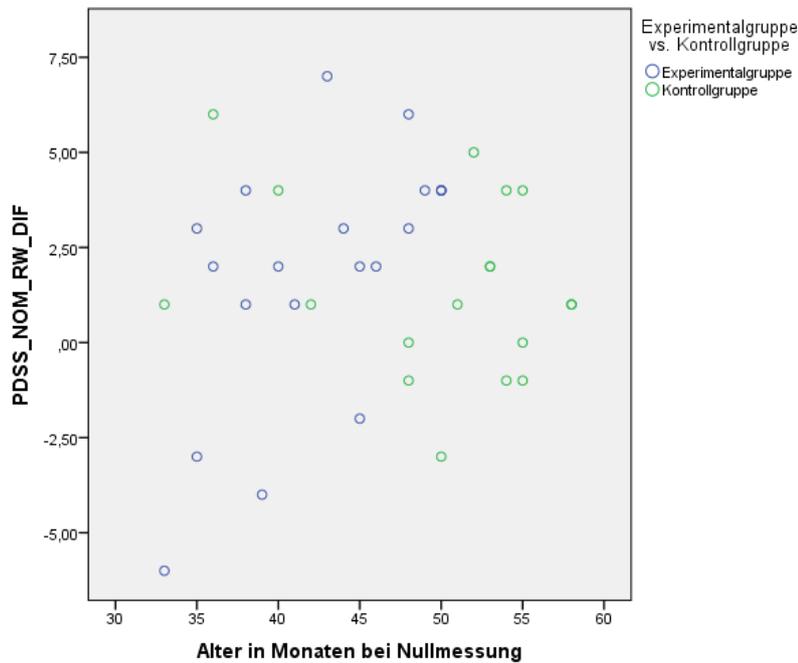


Tabelle A.8: Korrelation Alter - Differenzwerte PDSS Wortverständnis Nomen

Korrelationen

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe			Alter in Monaten bei Nullmessung	PDSS_NOM_RW_DIF
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,577**
		Sig. (2-seitig)		,008
		N	20	20
	PDSS_NOM_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,577**	1
		Sig. (2-seitig)	,008	
		N	20	20
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,249
		Sig. (2-seitig)		,320
		N	18	18
	PDSS_NOM_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,249	1
		Sig. (2-seitig)	,320	
		N	18	18

** . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

Abbildung A.2: Korrelation Alter - Differenzwerte PDSS Wortverständnis Verben

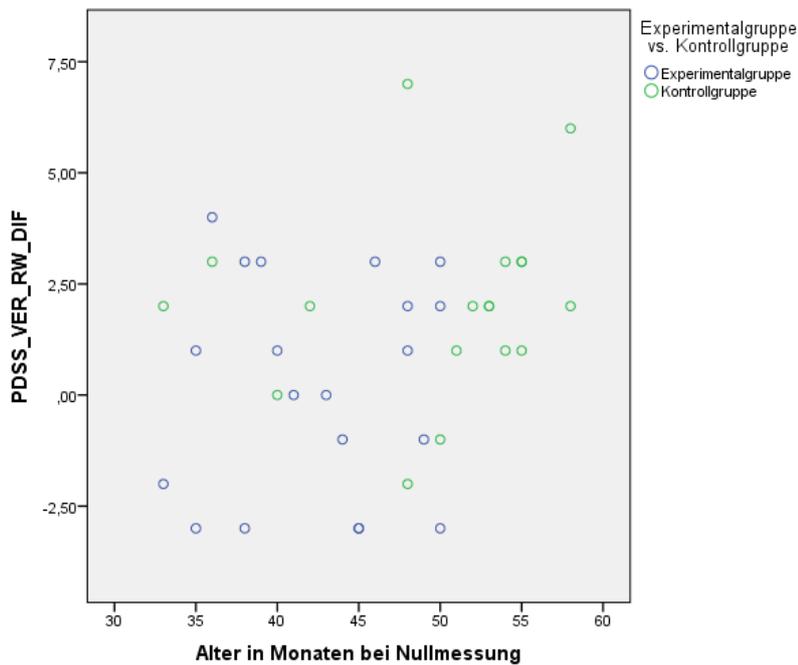


Tabelle A.9: Korrelation Alter - Differenzwerte PDSS Wortverständnis Verben

Korrelationen

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe			Alter in Monaten bei Nullmessung	PDSS_VER_RW_DIF
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,051
		Sig. (2-seitig)		,830
		N	20	20
	PDSS_VER_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,051	1
		Sig. (2-seitig)	,830	
		N	20	20
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,152
		Sig. (2-seitig)		,547
		N	18	18
	PDSS_VER_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,152	1
		Sig. (2-seitig)	,547	
		N	18	18

Abbildung A.3: Korrelation Alter - Differenzwerte PDSS Wortverständnis Adjektive

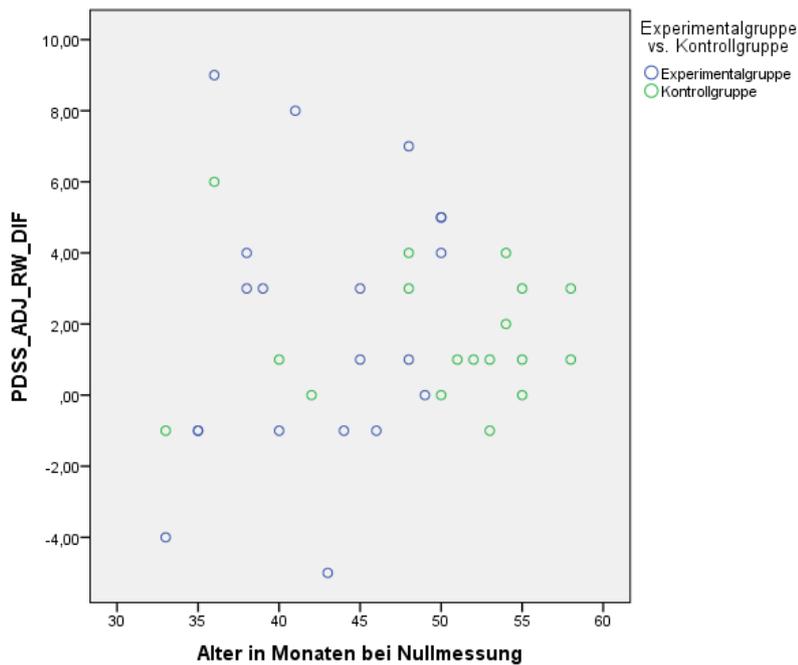


Tabelle A.10: Korrelation Alter - Differenzwerte PDSS Wortverständnis Adjektive

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	PDSS_ADJ_RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,217
		Sig. (2-seitig)		,357
		N	20	20
PDSS_ADJ_RW_DIF	PDSS_ADJ_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,217	1
		Sig. (2-seitig)	,357	
		N	20	20
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,017
		Sig. (2-seitig)		,947
		N	18	18
PDSS_ADJ_RW_DIF	PDSS_ADJ_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,017	1
		Sig. (2-seitig)	,947	
		N	18	18

Abbildung A.4: Korrelation Alter - Differenzwerte PDSS Wortverständnis Präpositionen

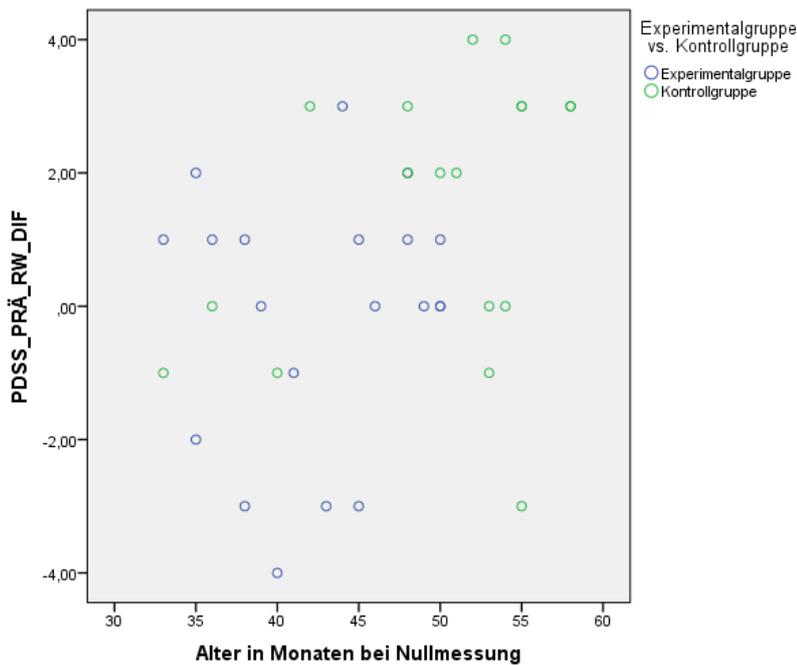


Tabelle A.11: Korrelation Alter - Differenzwerte PDSS Wortverständnis Präpositionen

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	PDSS_PRÄ_RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,130
		Sig. (2-seitig)		,583
		N	20	20
PDSS_PRÄ_RW_DIF	Pearson-Korrelation		,130	1
		Sig. (2-seitig)		,583
		N	20	20
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,335
		Sig. (2-seitig)		,174
		N	18	18
PDSS_PRÄ_RW_DIF	Pearson-Korrelation		,335	1
		Sig. (2-seitig)		,174
		N	18	18

Abbildung A.5: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen - Präpositionen

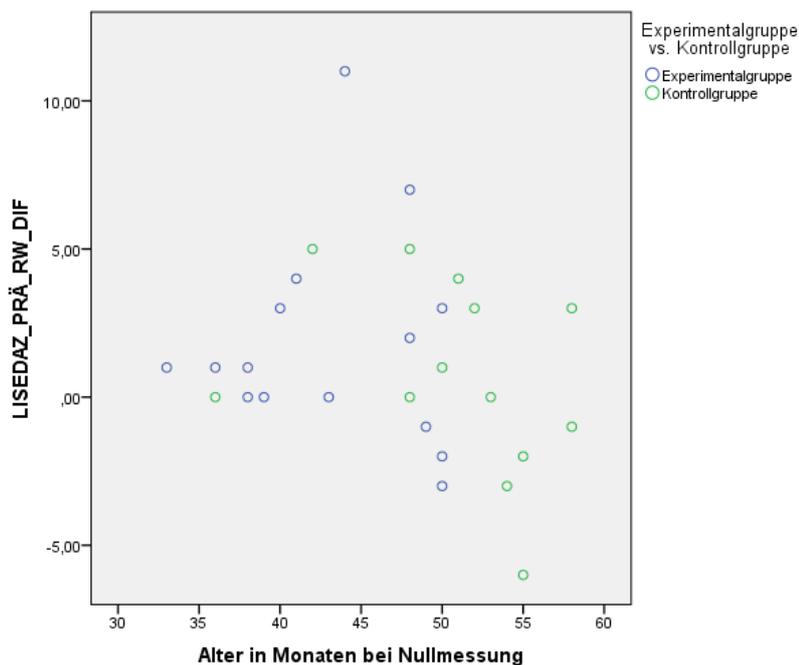


Tabelle A.12: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Präpositionen

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDZ_PRÄ_ RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,023
		Sig. (2-seitig)		,935
		N	20	15
LISEDZ_PRÄ_RW_DIF	Pearson-Korrelation		-,023	1
		Sig. (2-seitig)		,935
		N	15	15
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,338
		Sig. (2-seitig)		,259
		N	18	13
LISEDZ_PRÄ_RW_DIF	Pearson-Korrelation		-,338	1
		Sig. (2-seitig)		,259
		N	13	13

Abbildung A.6: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen - Fokuspartikel

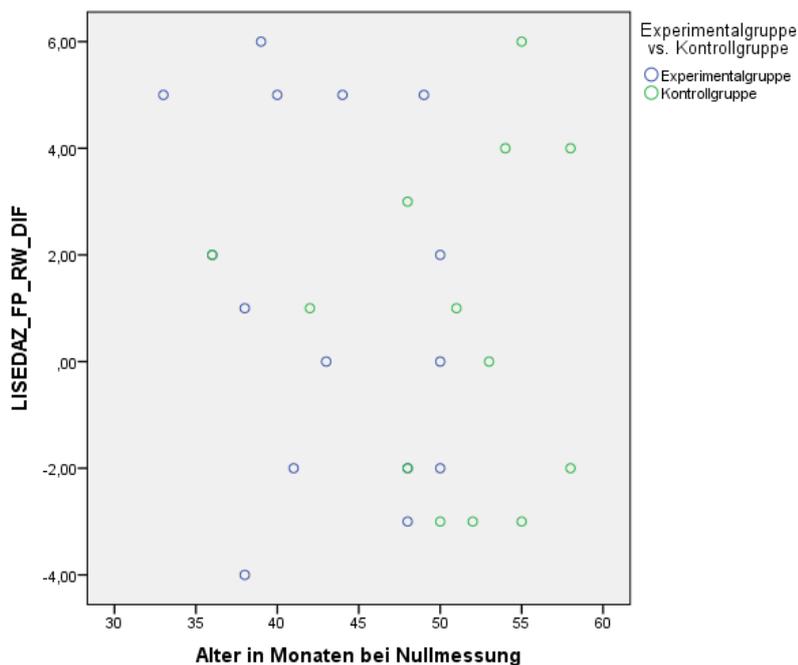


Tabelle A.13: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Fokuspartikel

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDАЗ_FP_R W_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,281
		Sig. (2-seitig)		,311
		N	20	15
	LISEDАЗ_FP_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,281	1
		Sig. (2-seitig)		,311
		N	15	15
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,009
		Sig. (2-seitig)		,976
		N	18	13
	LISEDАЗ_FP_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,009	1
		Sig. (2-seitig)		,976
		N	13	13

Abbildung A.7: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen - Vollverben

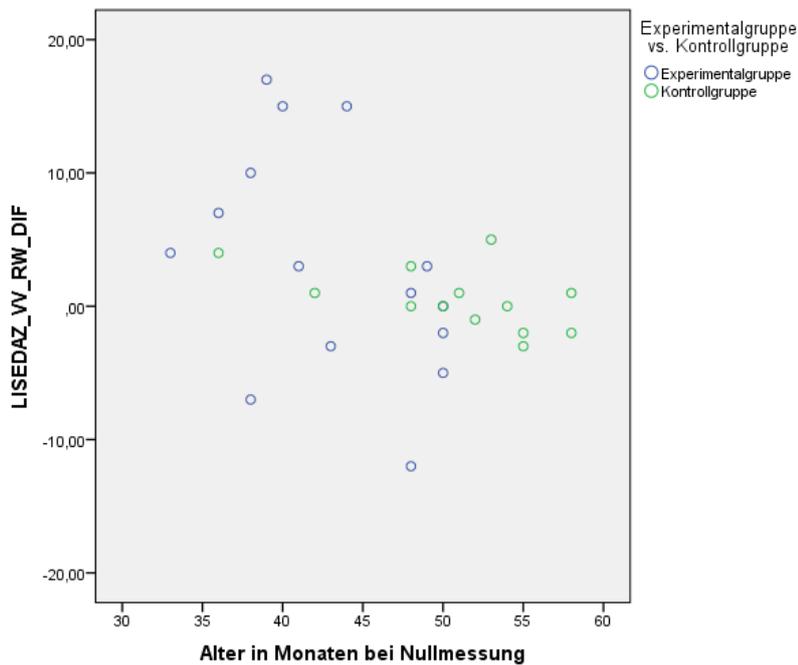


Tabelle A.14: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Vollverben

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDАЗ_VV_R W_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,439
		Sig. (2-seitig)		,102
		N	20	15
LISEDАЗ_VV_RW_DIF	LISEDАЗ_VV_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,439	1
		Sig. (2-seitig)	,102	
		N	15	15
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,532
		Sig. (2-seitig)		,061
		N	18	13
LISEDАЗ_VV_RW_DIF	LISEDАЗ_VV_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,532	1
		Sig. (2-seitig)	,061	
		N	13	13

Abbildung A.8: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Modal- und Hilfsverben

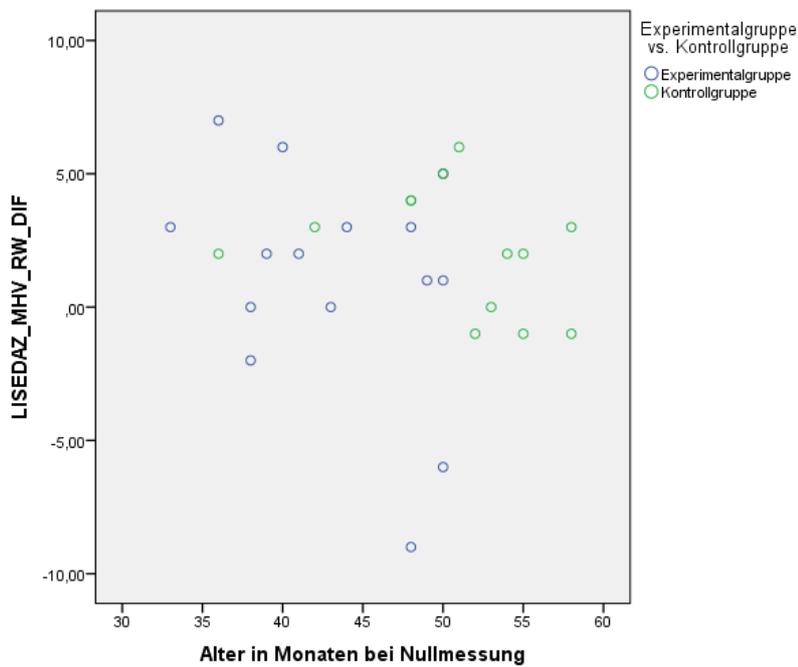


Tabelle A.15: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Modal- und Hilfsverben

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDAZ_MHV_RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,359
		Sig. (2-seitig)		,189
		N	20	15
LISEDAZ_MHV_RW_DIF	Pearson-Korrelation		-,359	1
		Sig. (2-seitig)		,189
		N	15	15
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,322
		Sig. (2-seitig)		,283
		N	18	13
LISEDAZ_MHV_RW_DIF	Pearson-Korrelation		-,322	1
		Sig. (2-seitig)		,283
		N	13	13

Abbildung A.9: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Konjunktionen

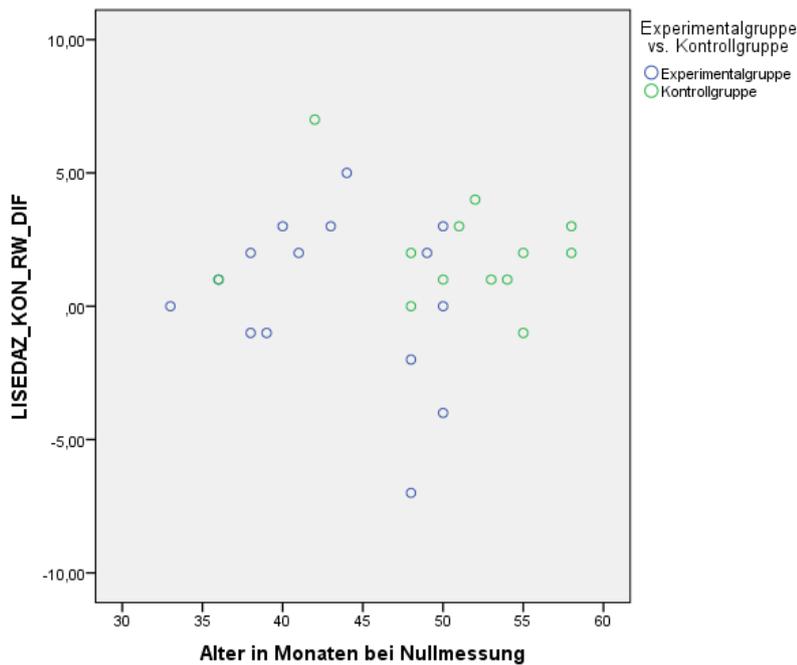


Tabelle A.16: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Konjunktionen

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDАЗ_KON_RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,229
		Sig. (2-seitig)		,412
		N	20	15
LISEDАЗ_KON_RW_DIF	Pearson-Korrelation		-,229	1
		Sig. (2-seitig)		,412
		N	15	15
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,207
		Sig. (2-seitig)		,498
		N	18	13
LISEDАЗ_KON_RW_DIF	Pearson-Korrelation		-,207	1
		Sig. (2-seitig)		,498
		N	13	13

Abbildung A.10: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Satzklammer – Entwicklungsstufen

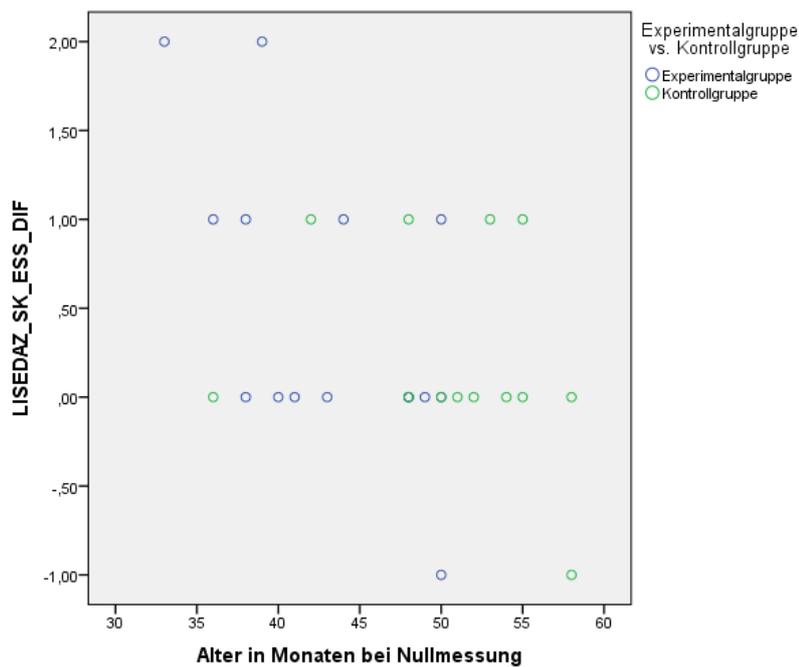


Tabelle A.17: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Satzklammer - Entwicklungsstufen

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDAZ_SK_ESS_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,596*
		Sig. (2-seitig)		,019
		N	20	15
	LISEDAZ_SK_ESS_DIF	Pearson-Korrelation	-,596*	1
		Sig. (2-seitig)		,019
		N	15	15
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,274
		Sig. (2-seitig)		,365
		N	18	13
	LISEDAZ_SK_ESS_DIF	Pearson-Korrelation	-,274	1
		Sig. (2-seitig)		,365
		N	13	13

*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

Abbildung A.11: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Kasus

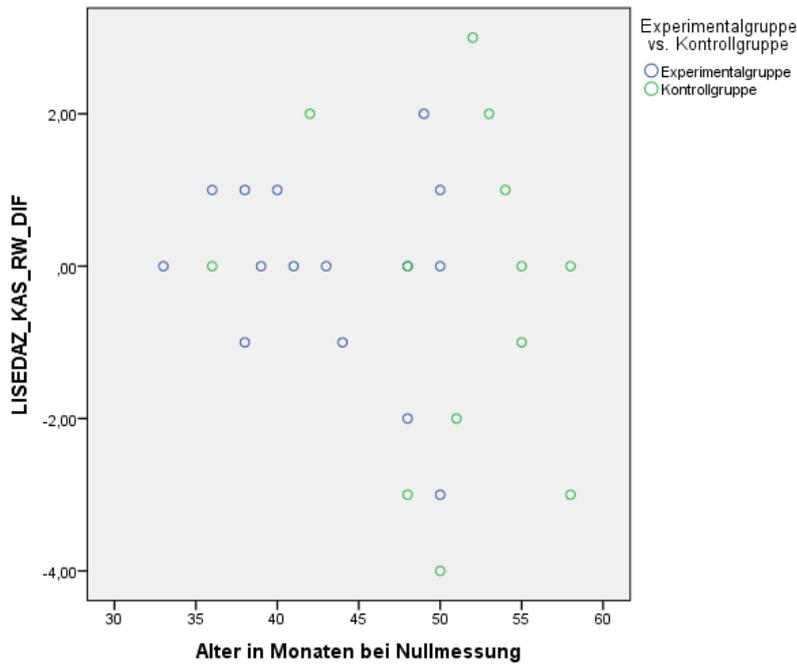


Tabelle A.18: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Kasus

Korrelationen			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDAS_KAS_RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,222
		Sig. (2-seitig)		,426
		N	20	15
LISEDAS_KAS_RW_DIF	Pearson-Korrelation		-,222	1
		Sig. (2-seitig)		,426
		N	15	15
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,132
		Sig. (2-seitig)		,668
		N	18	13
LISEDAS_KAS_RW_DIF	Pearson-Korrelation		-,132	1
		Sig. (2-seitig)		,668
		N	13	13

Abbildung A.12: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen der Verbbedeutung

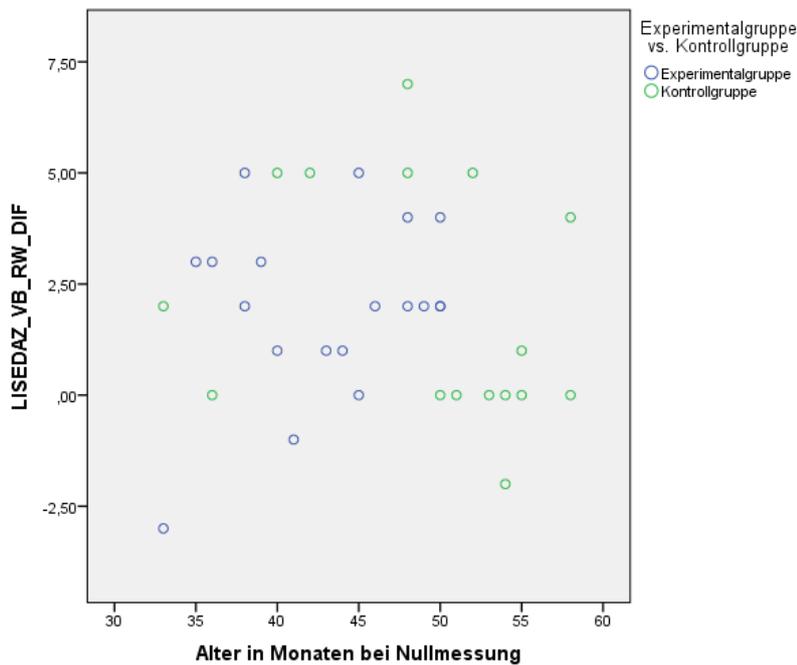


Tabelle A.19: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen der Verbbedeutung

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDАЗ_VB_RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,256
		Sig. (2-seitig)		,289
		N	20	19
LISEDАЗ_VB_RW_DIF		Pearson-Korrelation	,256	1
		Sig. (2-seitig)	,289	
		N	19	19
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,268
		Sig. (2-seitig)		,315
		N	18	16
LISEDАЗ_VB_RW_DIF		Pearson-Korrelation	-,268	1
		Sig. (2-seitig)	,315	
		N	16	16

Abbildung A.13: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen von W-Fragen

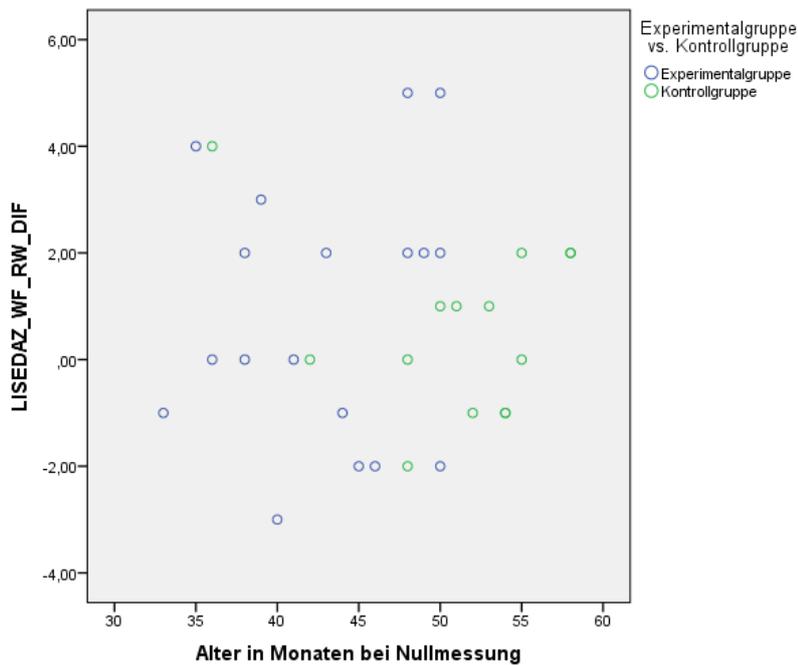


Tabelle A.20: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen von W-Fragen

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDAZ_WF_ RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,156
		Sig. (2-seitig)		,537
		N	20	18
LISEDAZ_WF_RW_DIF		Pearson-Korrelation	,156	1
		Sig. (2-seitig)	,537	
		N	18	18
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,190
		Sig. (2-seitig)		,516
		N	18	14
LISEDAZ_WF_RW_DIF		Pearson-Korrelation	-,190	1
		Sig. (2-seitig)	,516	
		N	14	14

Abbildung A.14: Korrelation Alter – Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen von Negation

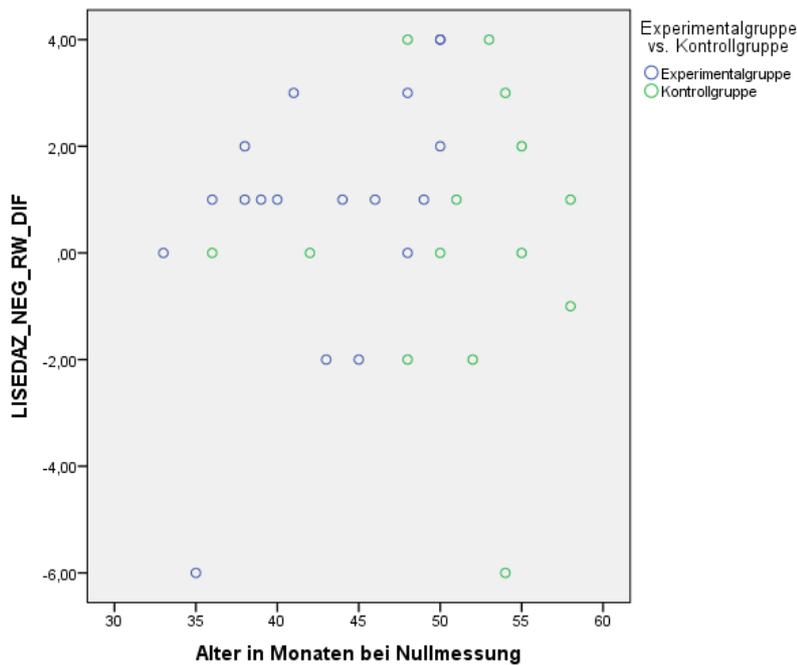


Tabelle A.21: Korrelation Alter - Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen von Negation

Korrelationen

			Alter in Monaten bei Nullmessung	LISEDАЗ_NEG_RW_DIF
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe				
Experimentalgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	,460
		Sig. (2-seitig)		,055
		N	20	18
LISEDАЗ_NEG_RW_DIF		Pearson-Korrelation	,460	1
		Sig. (2-seitig)	,055	
		N	18	18
Kontrollgruppe	Alter in Monaten bei Nullmessung	Pearson-Korrelation	1	-,005
		Sig. (2-seitig)		,987
		N	18	14
LISEDАЗ_NEG_RW_DIF		Pearson-Korrelation	-,005	1
		Sig. (2-seitig)	,987	
		N	14	14

Anhang 10: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte Untertests

Abbildung A.15: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte PDSS Wortverständnis Nomen Experimentalgruppe

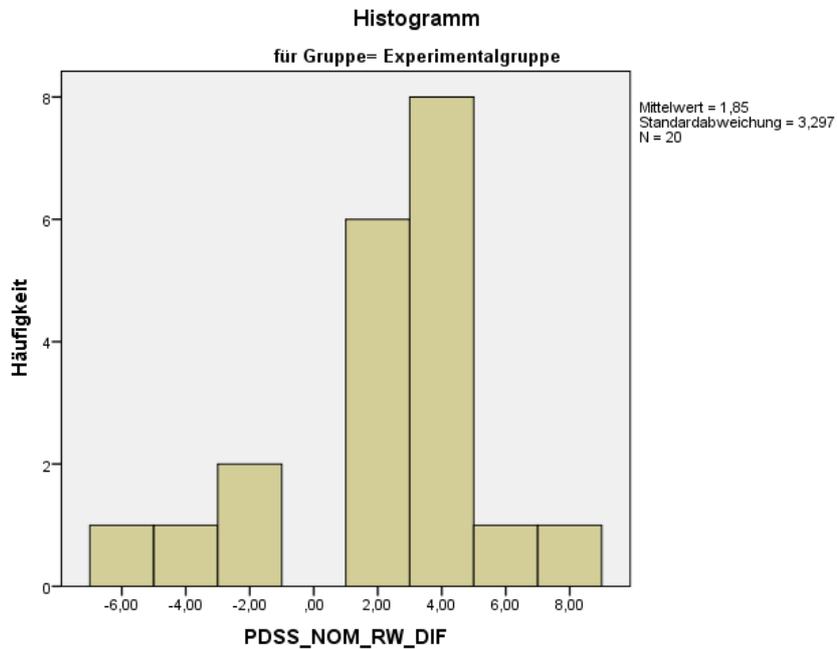


Abbildung A.16: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte PDSS Wortverständnis Nomen Kontrollgruppe

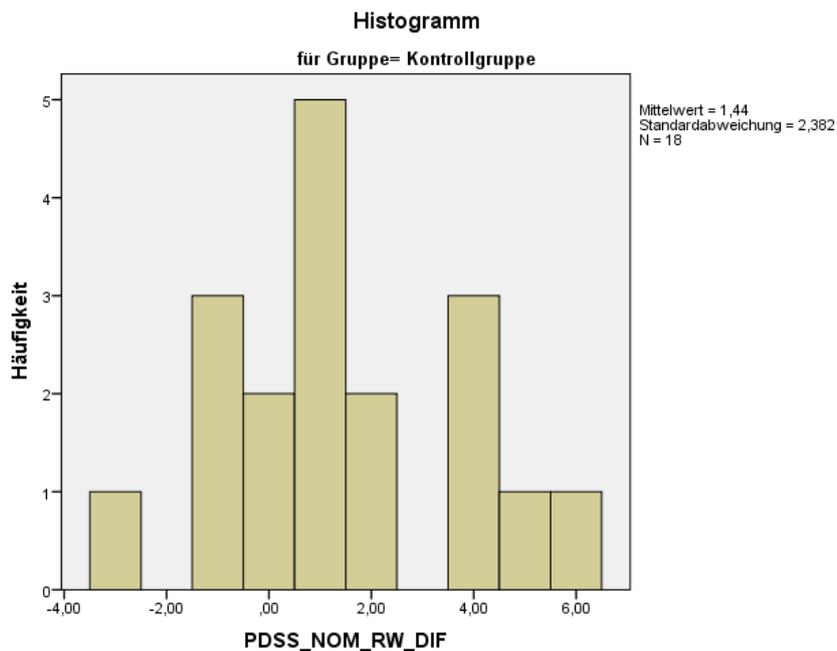


Abbildung A.17: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte PDSS Wortverständnis Verben
Experimentalgruppe

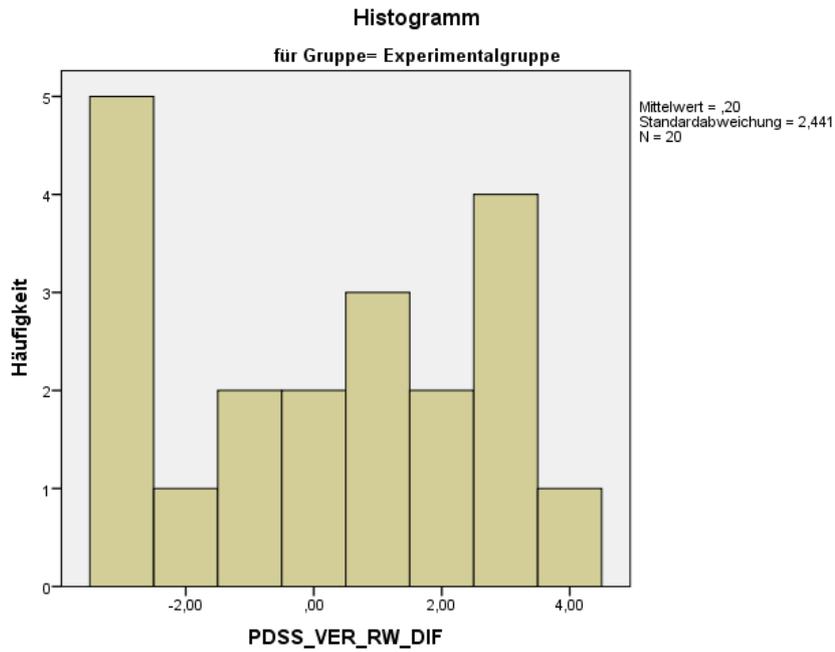


Abbildung A.18: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte PDSS Wortverständnis Verben
Kontrollgruppe

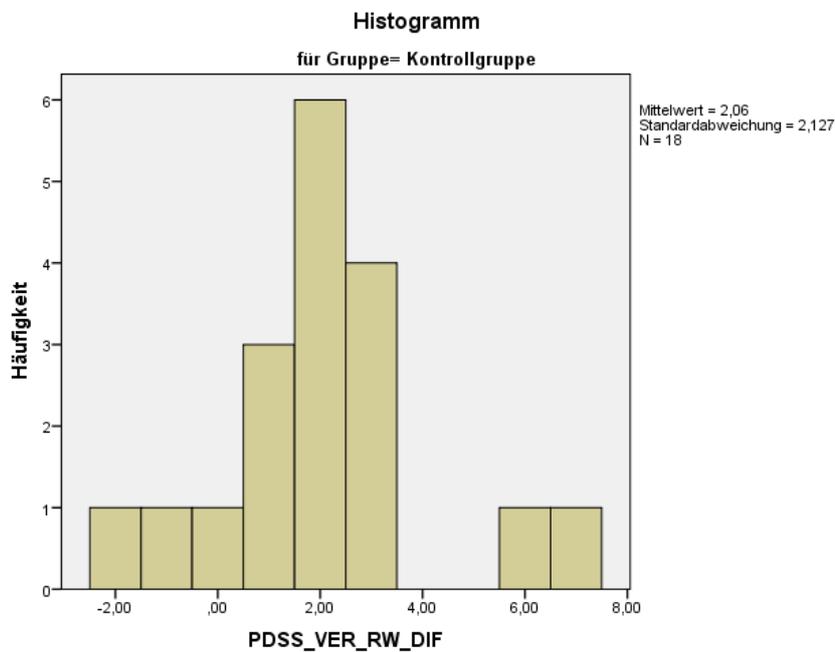


Abbildung A.19: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte PDSS Wortverständnis Adjektive
Experimentalgruppe

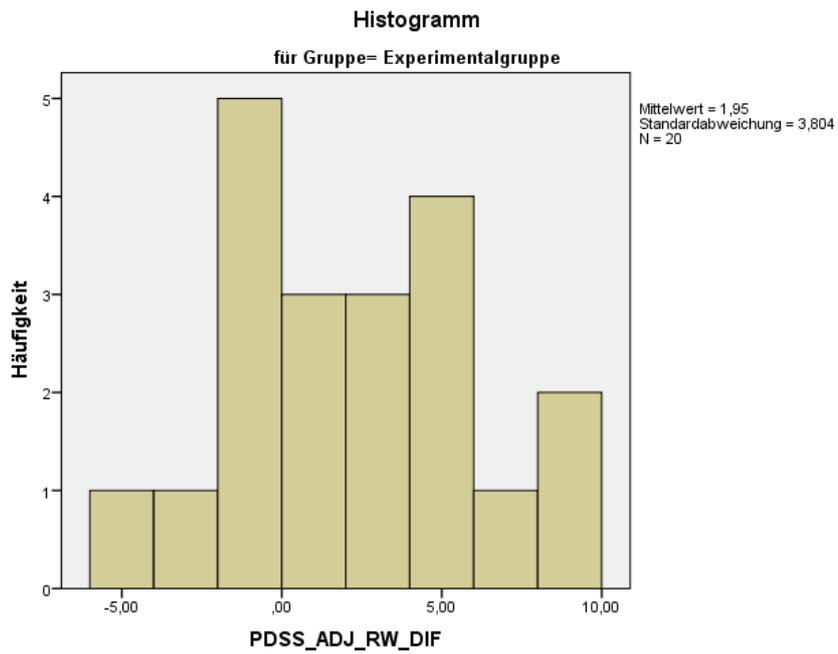


Abbildung A.20: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte PDSS Wortverständnis Adjektive
Kontrollgruppe

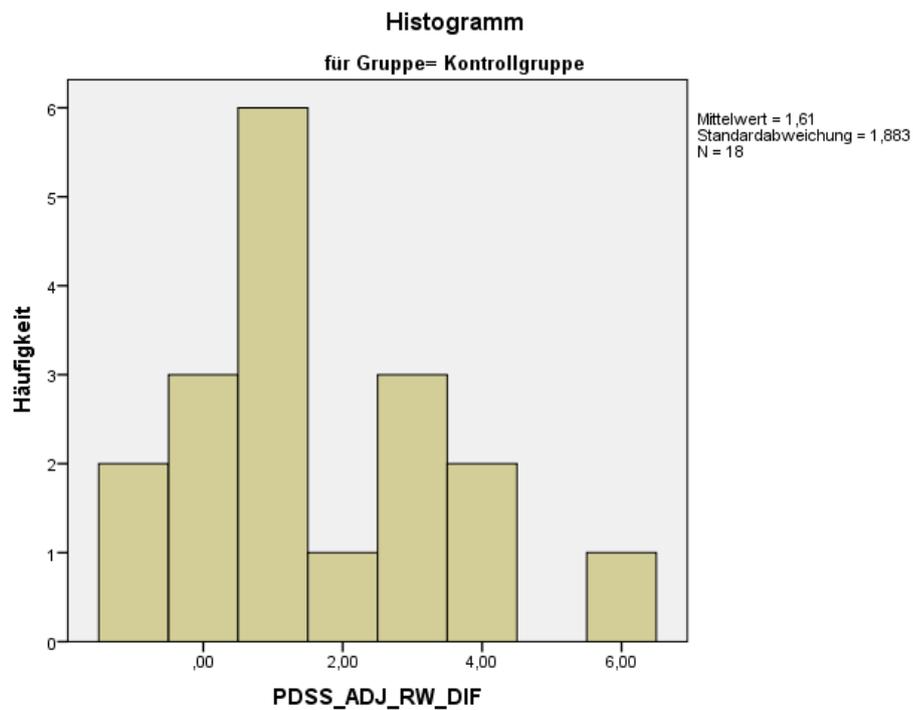


Abbildung A.21: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte PDSS Wortverständnis Präpositionen Experimentalgruppe

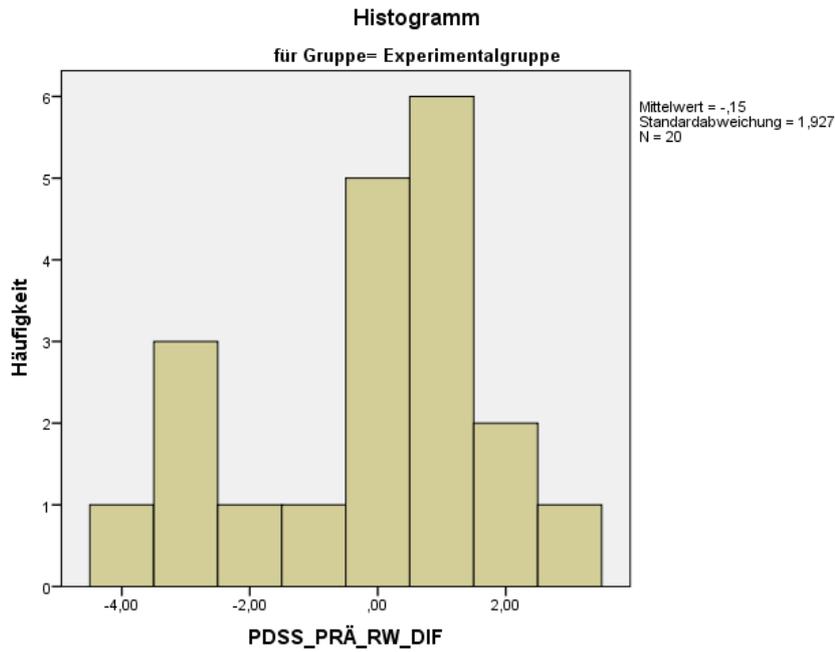


Abbildung A.22: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte PDSS Wortverständnis Präpositionen Kontrollgruppe

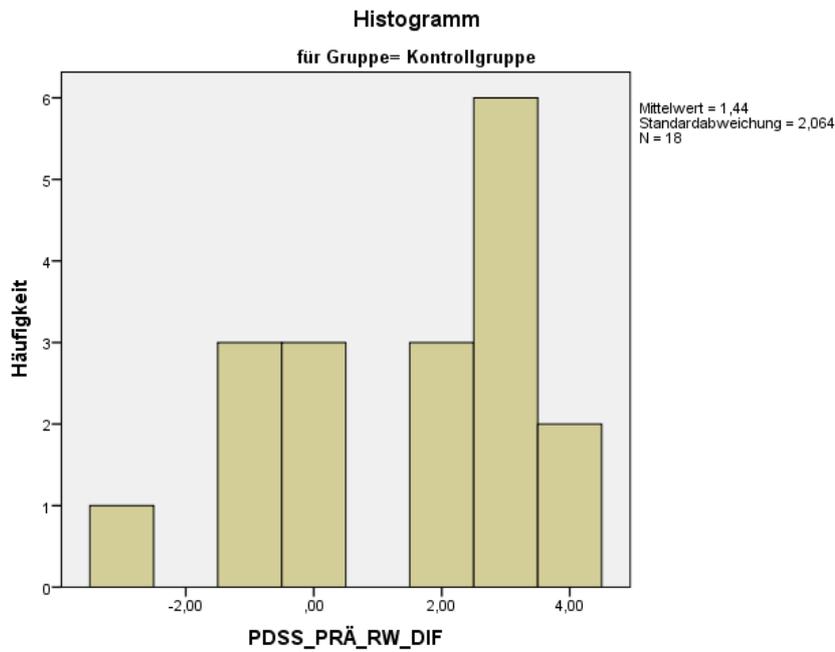


Abbildung A.23: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen - Präpositionen
Experimentalgruppe

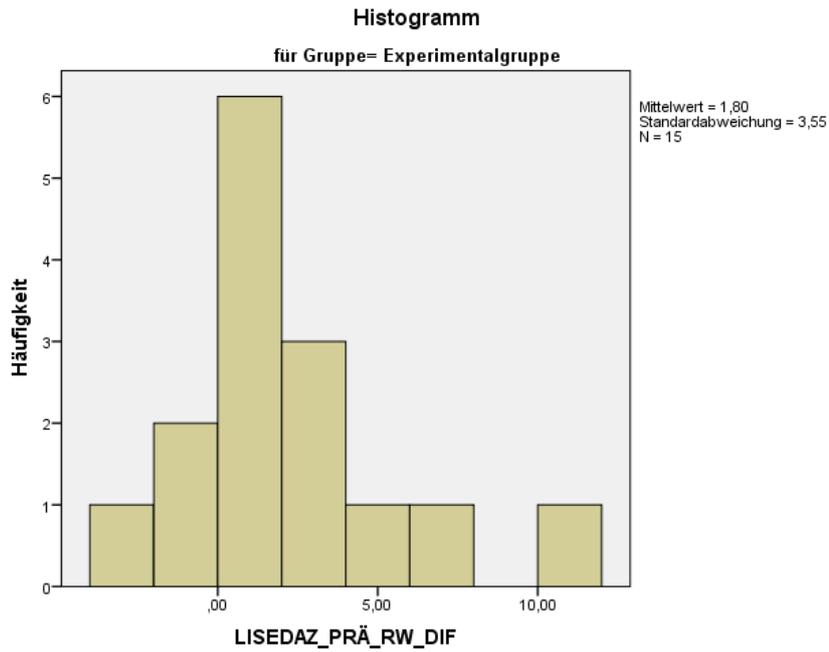


Abbildung A.24: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen - Präpositionen
Kontrollgruppe

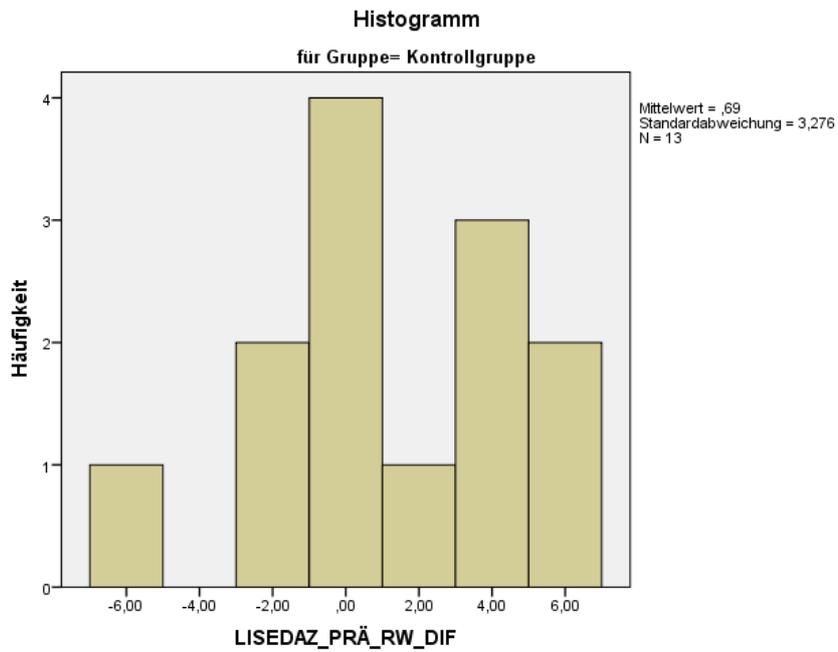


Abbildung A.25: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Fokuspartikel
Experimentalgruppe

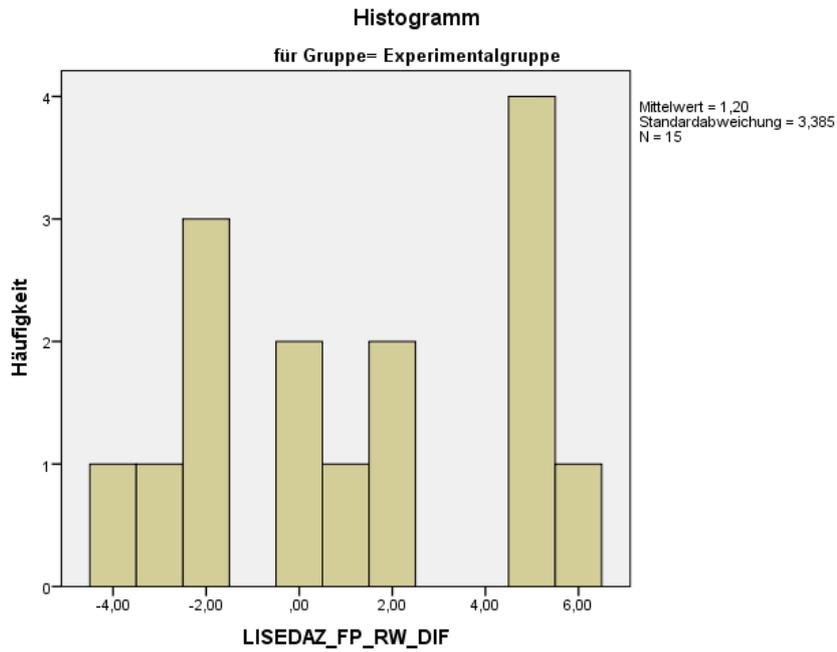


Abbildung A.26: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Fokuspartikel
Kontrollgruppe

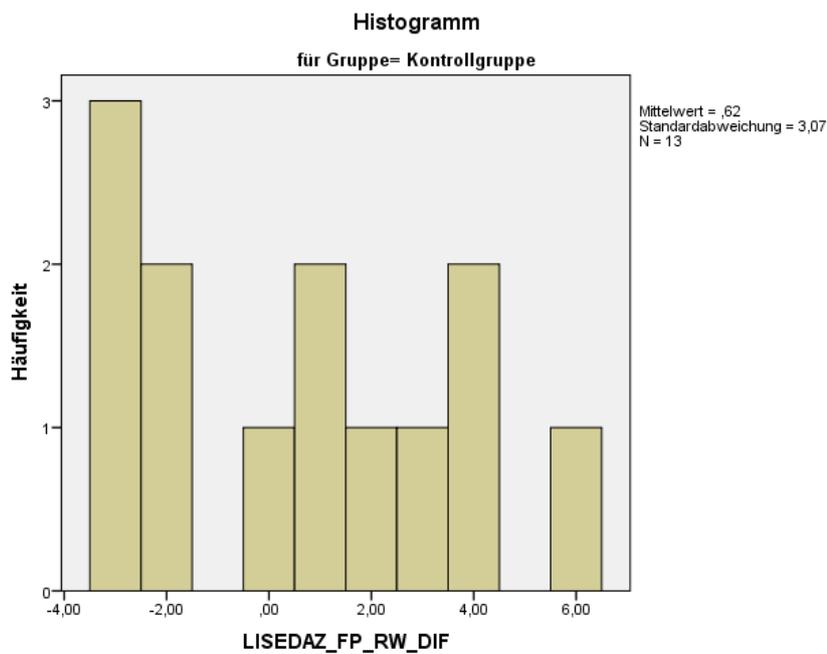


Abbildung A.27: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Vollverben
Experimentalgruppe

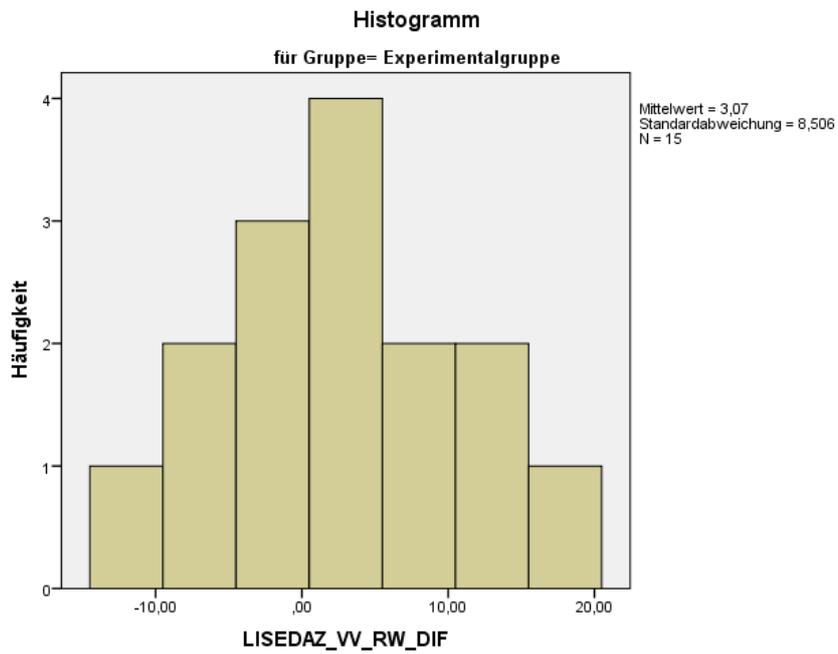


Abbildung A.28: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Vollverben
Kontrollgruppe

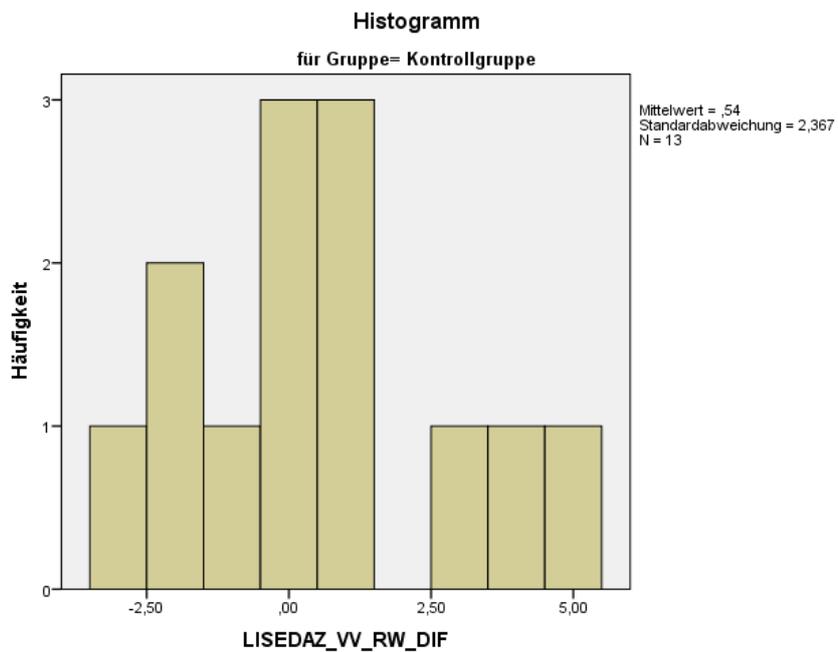


Abbildung A.29: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Modal- und Hilfsverben Experimentalgruppe

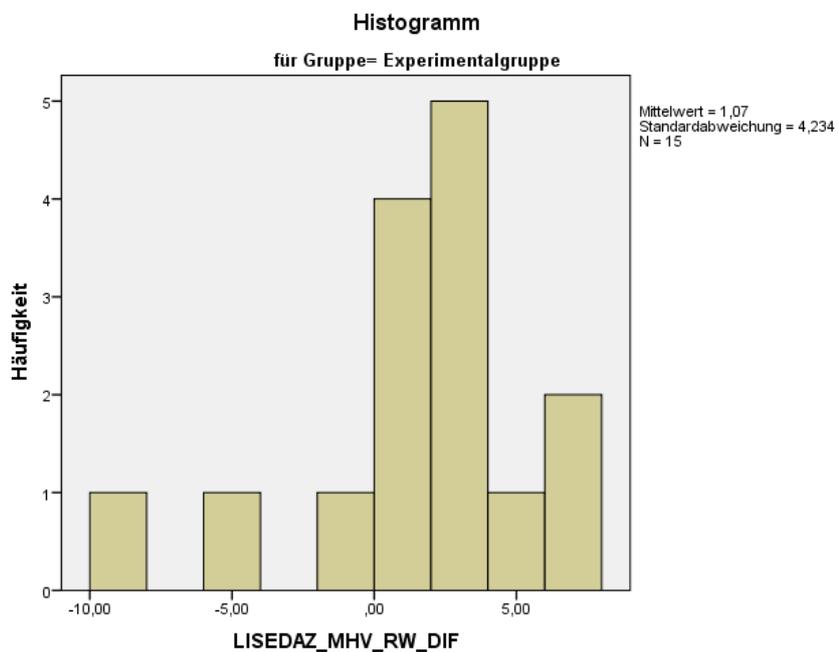


Abbildung A.30: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen – Modal- und Hilfsverben Kontrollgruppe

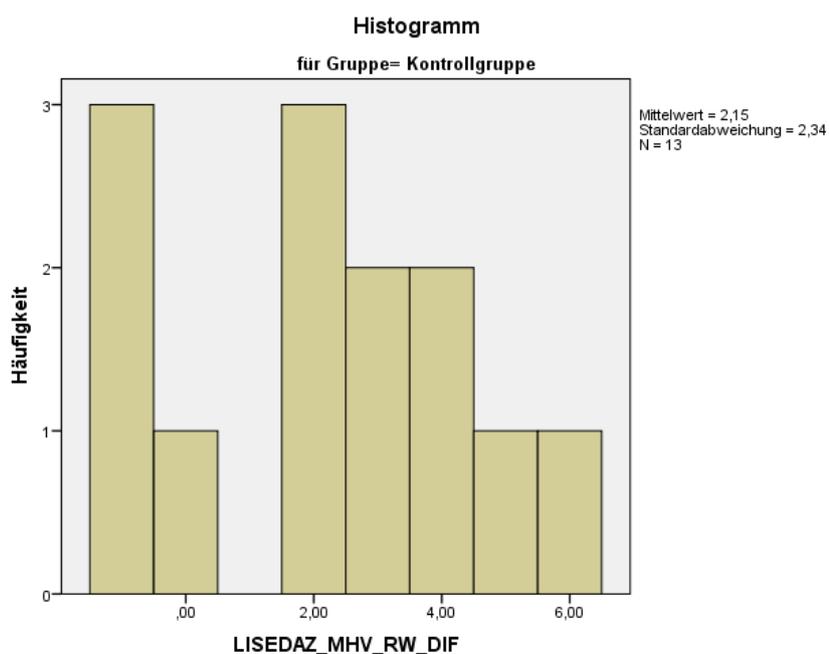


Abbildung A.31: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen - Konjunktionen
Experimentalgruppe

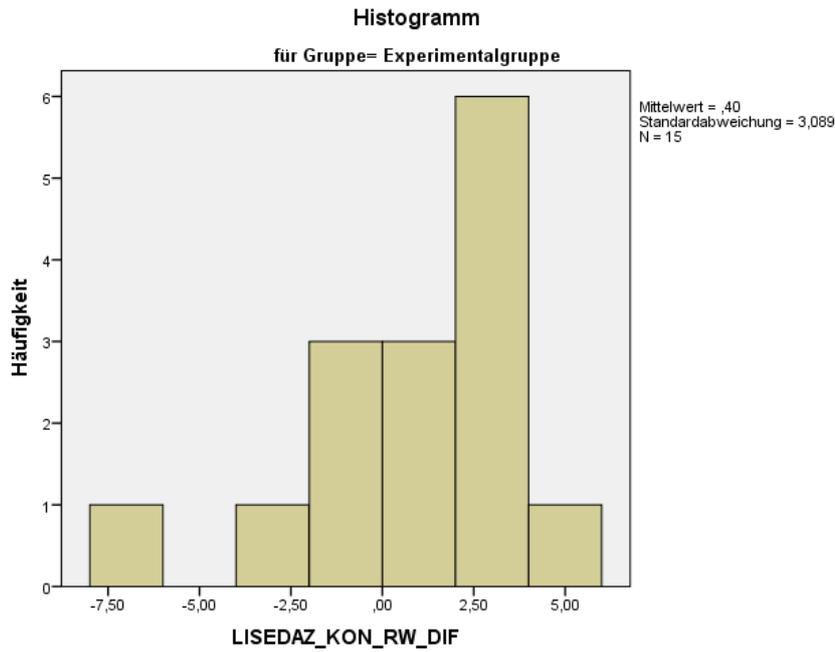


Abbildung A.32: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Wortklassen - Konjunktionen
Kontrollgruppe

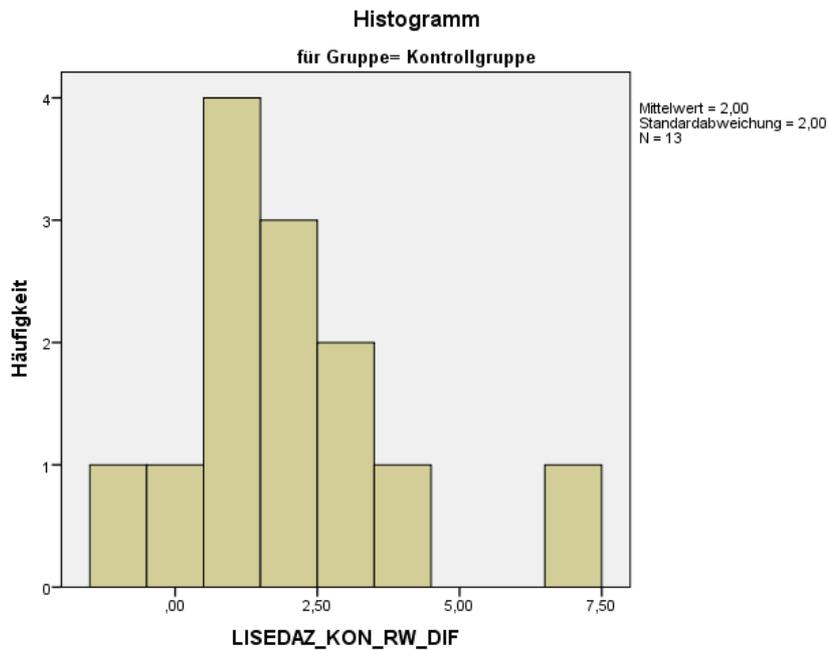


Abbildung A.33: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Satzklammer Entwicklungsstufen Experimentalgruppe

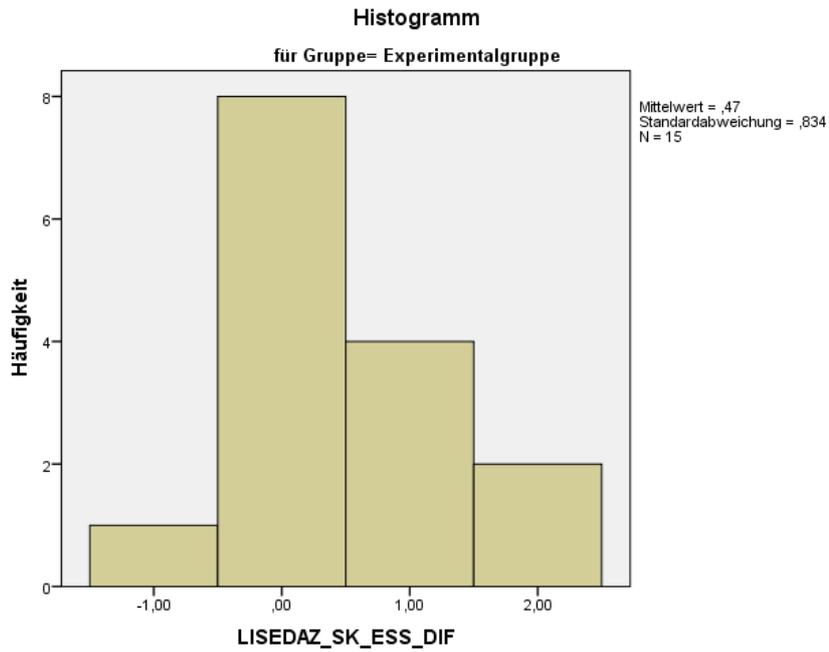


Abbildung A.34: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Satzklammer Entwicklungsstufen Kontrollgruppe

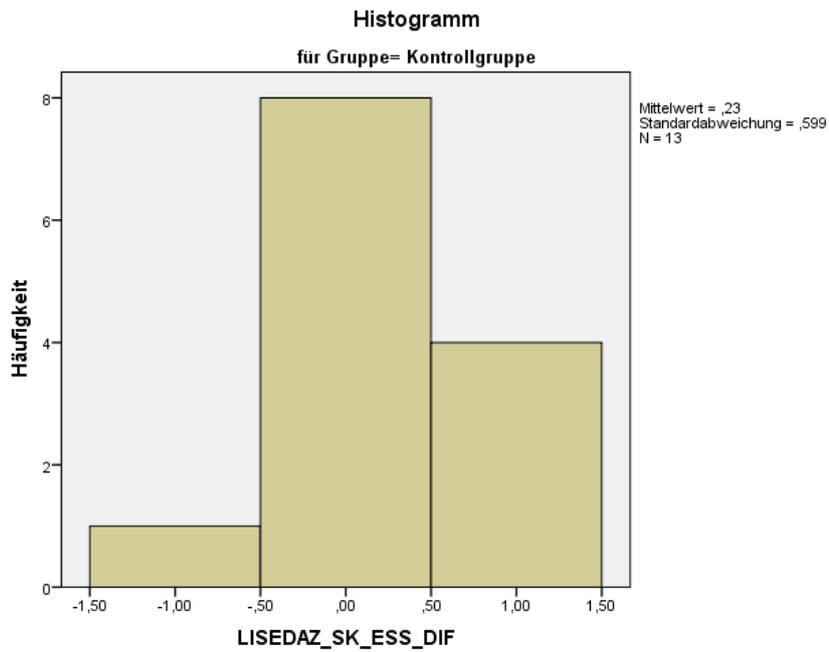


Abbildung A.35: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Subjekt-Verb-Kongruenz
Summenwert 1 Experimentalgruppe

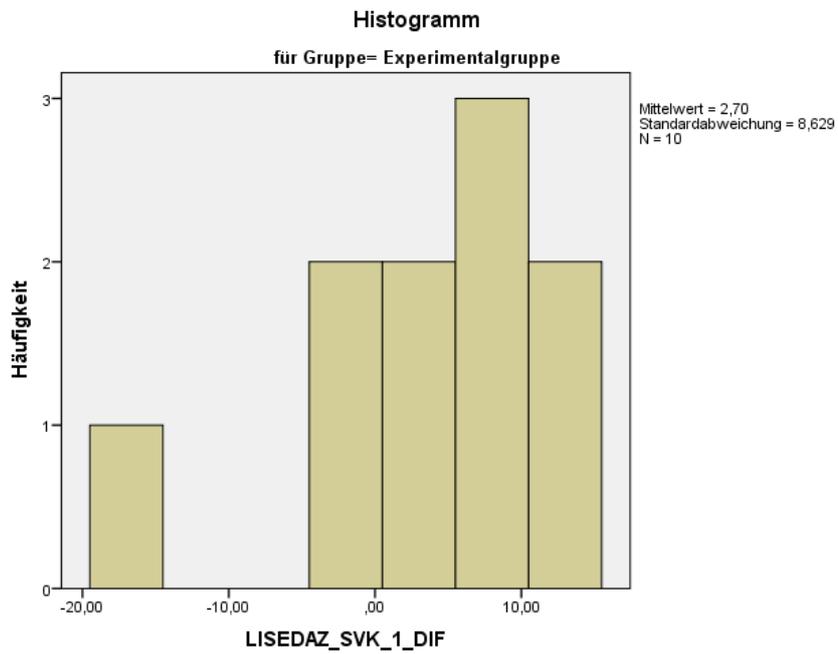


Abbildung A.36: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Subjekt-Verb-Kongruenz
Summenwert 1 Kontrollgruppe

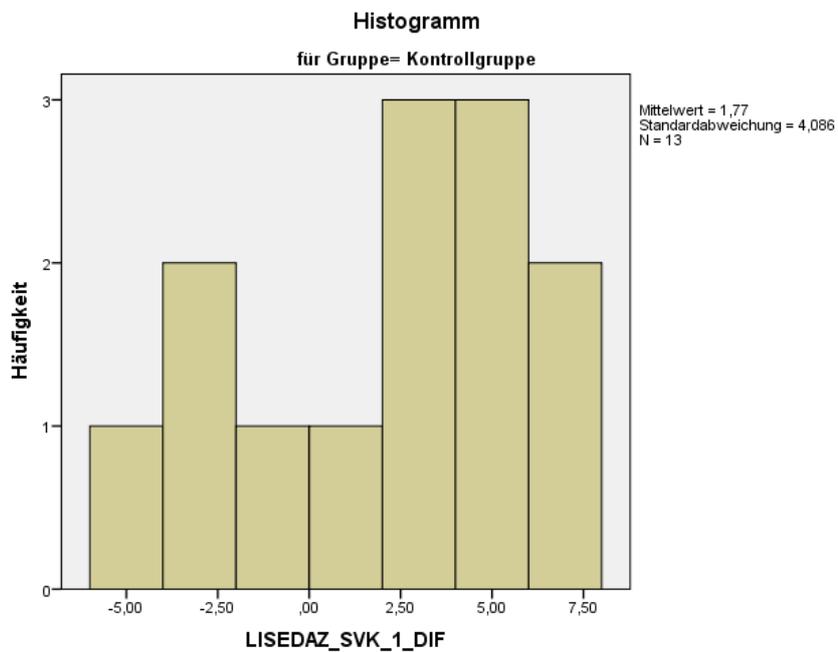


Abbildung A.37: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Subjekt-Verb-Kongruenz
Summenwert 2 Experimentalgruppe

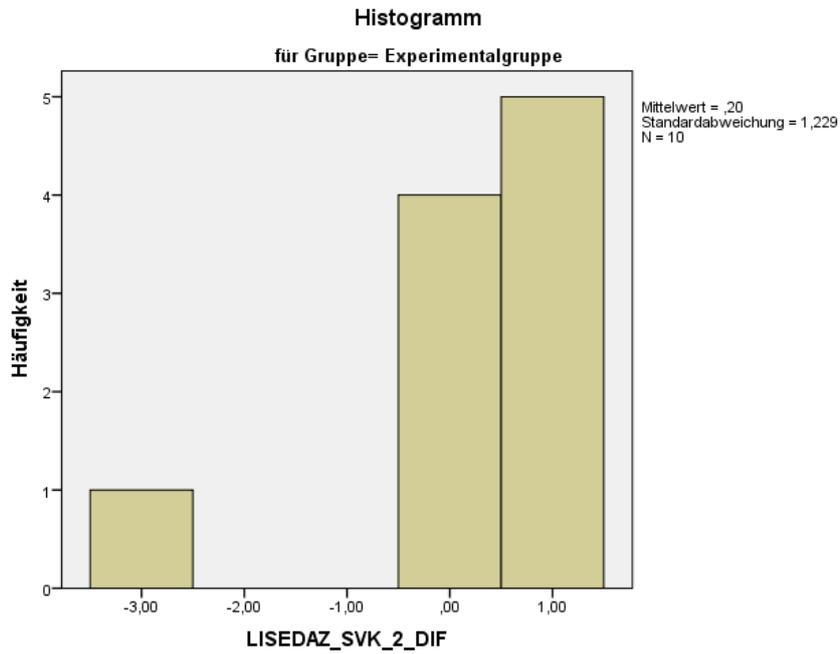


Abbildung A.38: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Subjekt-Verb-Kongruenz
Summenwert 2 Kontrollgruppe

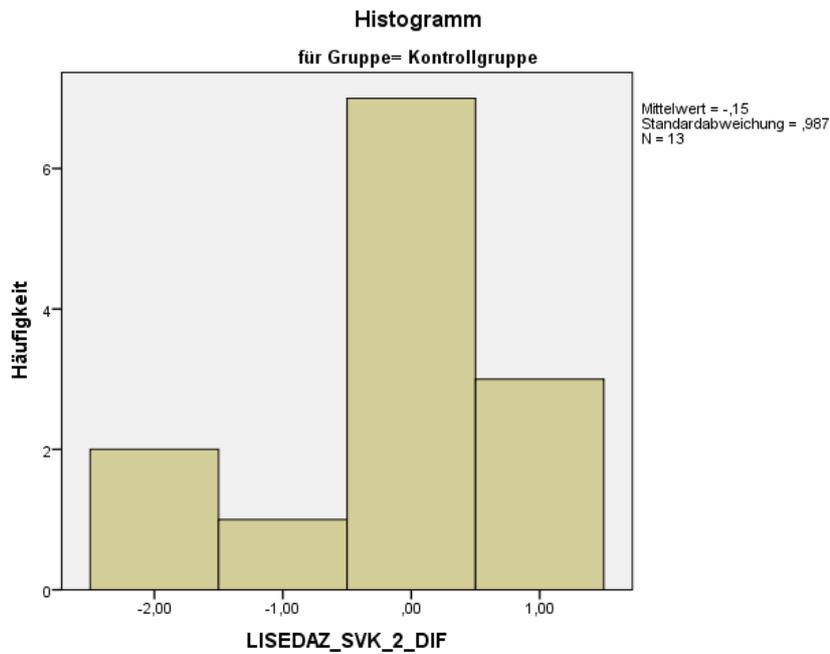


Abbildung A.39: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Subjekt-Verb-Kongruenz Quartile Experimentalgruppe

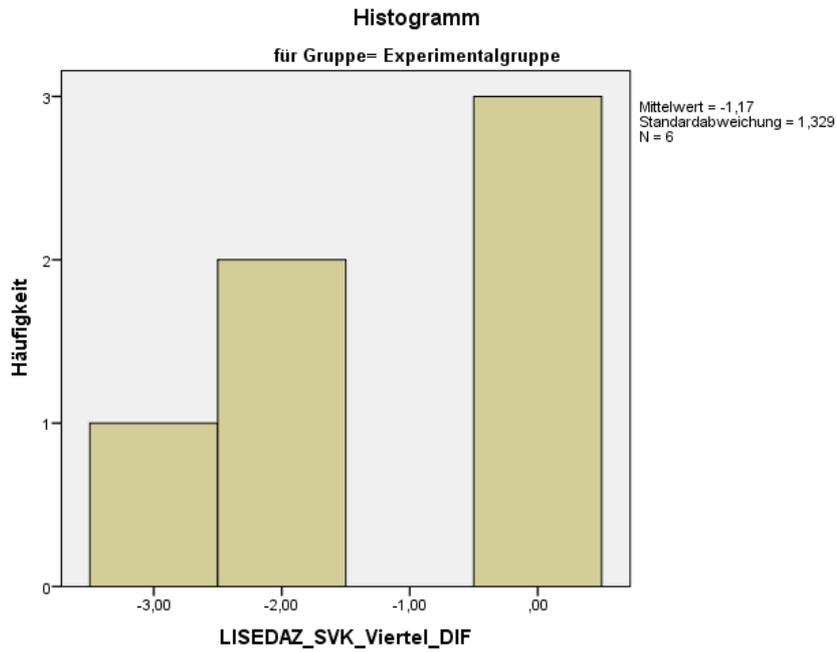


Abbildung A.40: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Subjekt-Verb-Kongruenz Quartile Kontrollgruppe

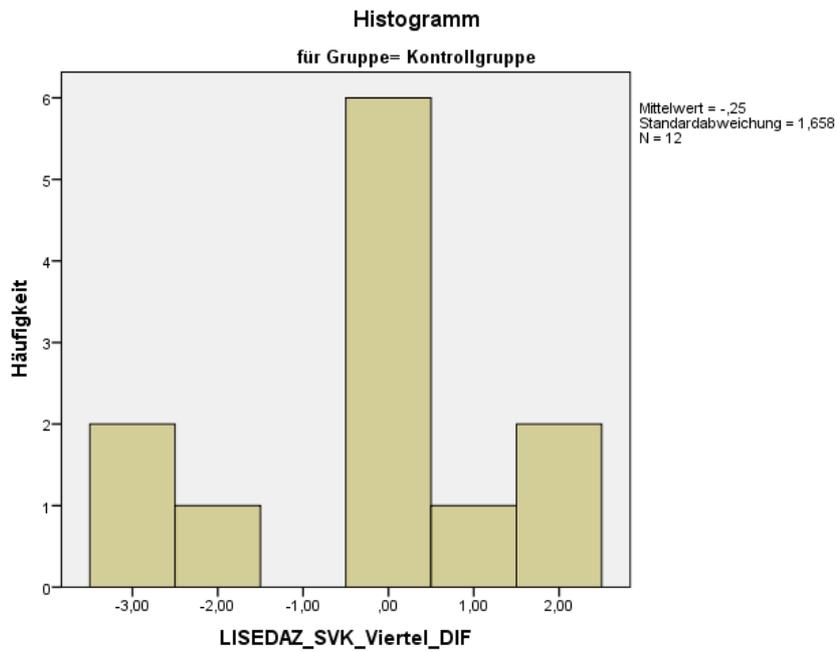


Abbildung A.41: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Kasus Experimentalgruppe

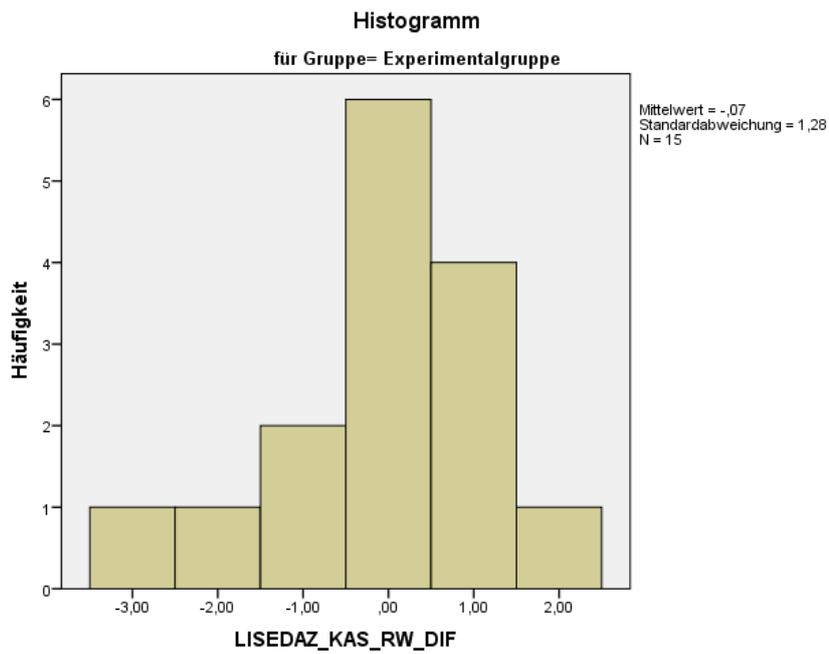


Abbildung A.42: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Kasus Kontrollgruppe

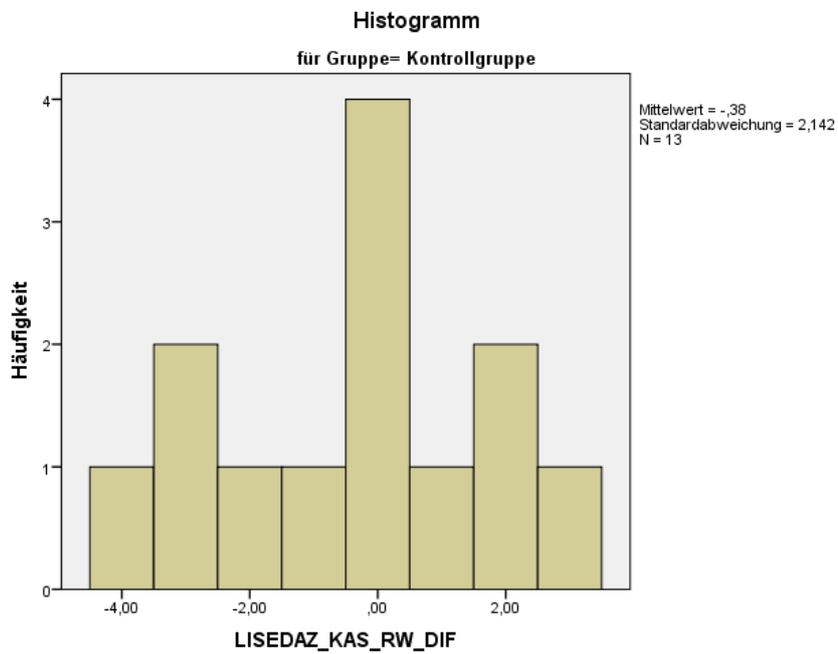


Abbildung A.43: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen der Verbbedeutung Experimentalgruppe

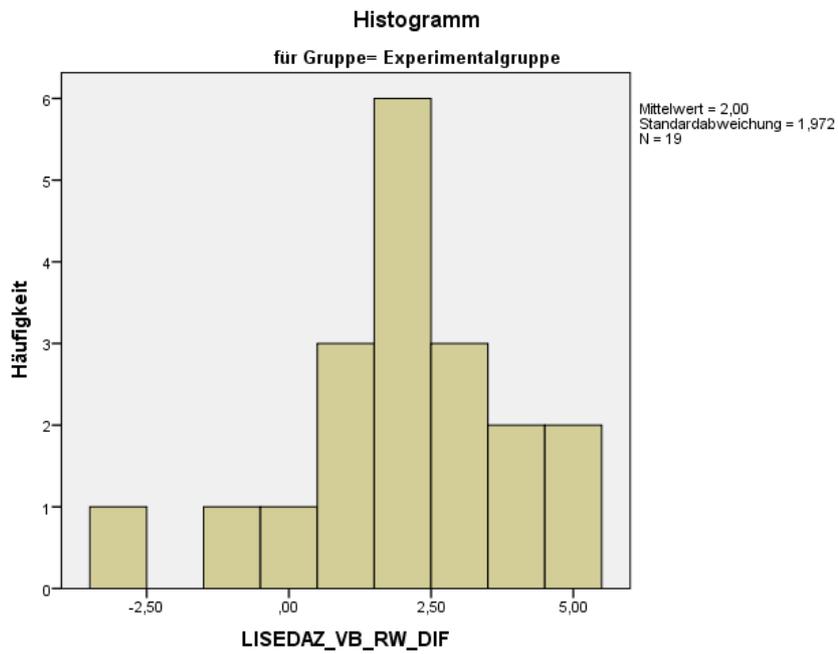


Abbildung A.44: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen der Verbbedeutung Kontrollgruppe

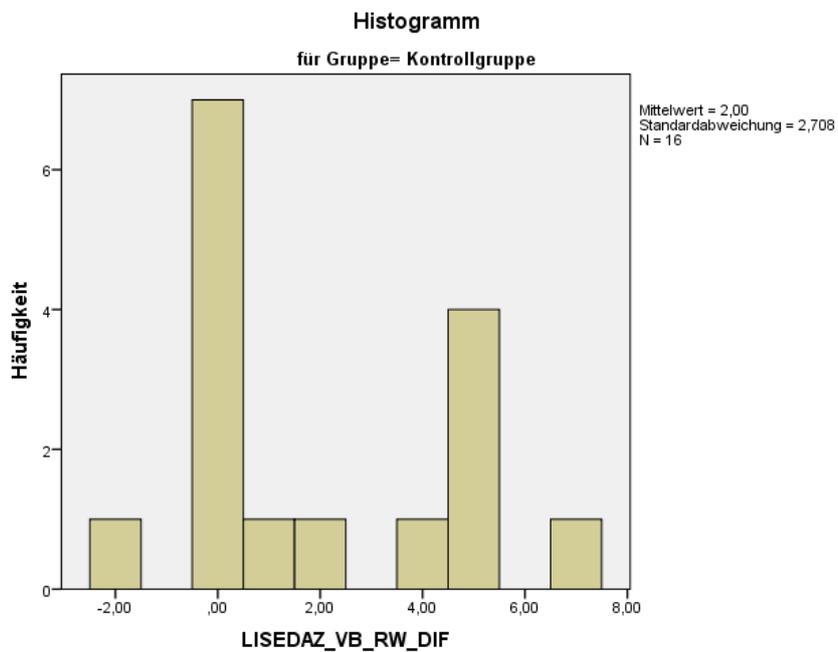


Abbildung A.45: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen von W-Fragen
Experimentalgruppe

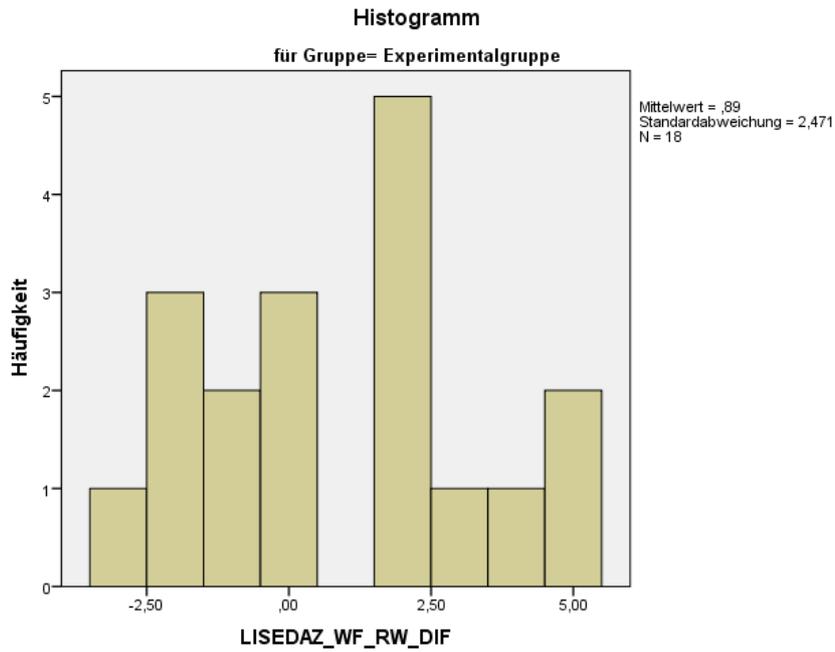


Abbildung A.46: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen von W-Fragen
Kontrollgruppe

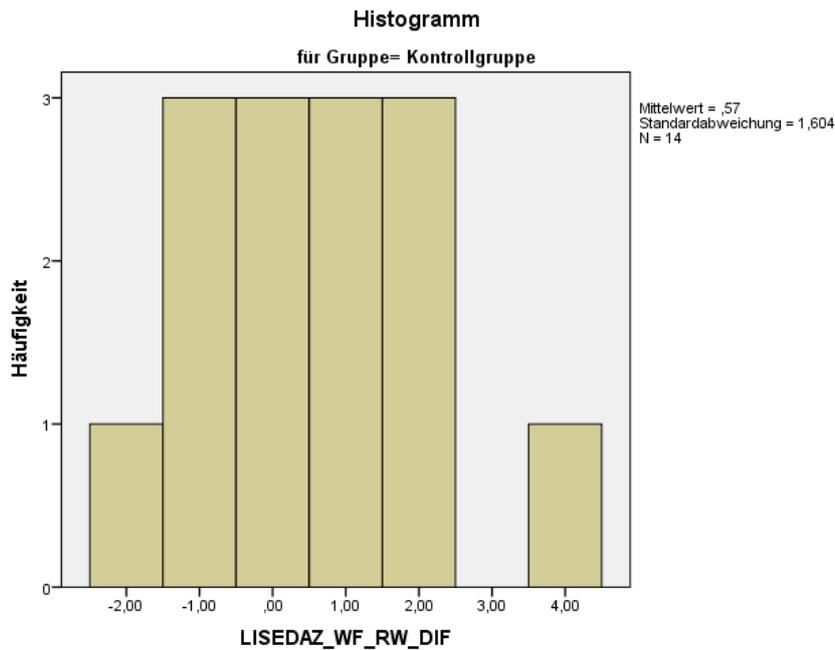


Abbildung A.47: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen von Negation
Experimentalgruppe

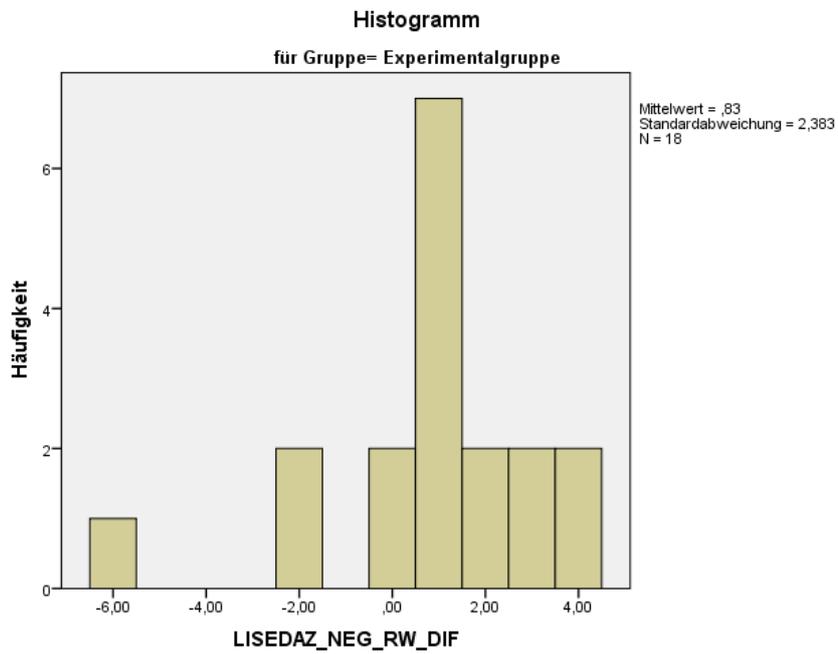
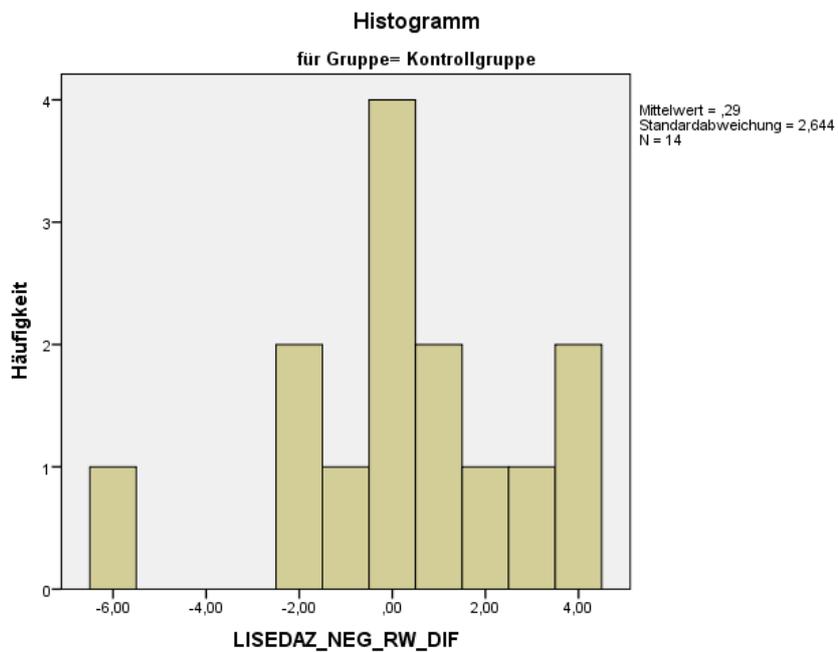


Abbildung A.48: Häufigkeitsverteilung Differenzwerte LiSe-DaZ Verstehen von Negation
Kontrollgruppe



Anhang 11: Chi-Quadrat-Test

Tabelle A.22: Kreuztabelle Differenzwerte Satzklammer Entwicklungsstufen

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe * LISEDAZ_SK_ESS_DIF Kreuztabelle

			LISEDAZ_SK_ESS_DIF				Gesamt
			-1.00	.00	1.00	2.00	
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe	Experimentalgruppe	Anzahl	1	8	4	2	15
		Erwartete Anzahl	1.1	8.6	4.3	1.1	15.0
		% innerhalb von Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe	6.7%	53.3%	26.7%	13.3%	100.0%
		% innerhalb von LISEDAZ_SK_ESS_DIF	50.0%	50.0%	50.0%	100.0%	53.6%
		% der Gesamtzahl	3.6%	28.6%	14.3%	7.1%	53.6%
	Kontrollgruppe	Anzahl	1	8	4	0	13
		Erwartete Anzahl	.9	7.4	3.7	.9	13.0
		% innerhalb von Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe	7.7%	61.5%	30.8%	0.0%	100.0%
		% innerhalb von LISEDAZ_SK_ESS_DIF	50.0%	50.0%	50.0%	0.0%	46.4%
		% der Gesamtzahl	3.6%	28.6%	14.3%	0.0%	46.4%
Gesamt		Anzahl	2	16	8	2	28
		Erwartete Anzahl	2.0	16.0	8.0	2.0	28.0
		% innerhalb von Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe	7.1%	57.1%	28.6%	7.1%	100.0%
		% innerhalb von LISEDAZ_SK_ESS_DIF	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% der Gesamtzahl	7.1%	57.1%	28.6%	7.1%	100.0%

Tabelle A.23: Chi-Quadrat-Test Differenzwerte Satzklammer Entwicklungsstufen

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	1.867 ^a	3	.601
Likelihood-Quotient	2.630	3	.452
Zusammenhang linear-mit-linear	.725	1	.394
Anzahl der gültigen Fälle	28		

a. 6 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,93.

Anhang 12: Einfluss Heterogenität auf Leistungszuwächse

Abbildung A.49: Einfluss Heterogenität PDSS Wortverständnis Nomen

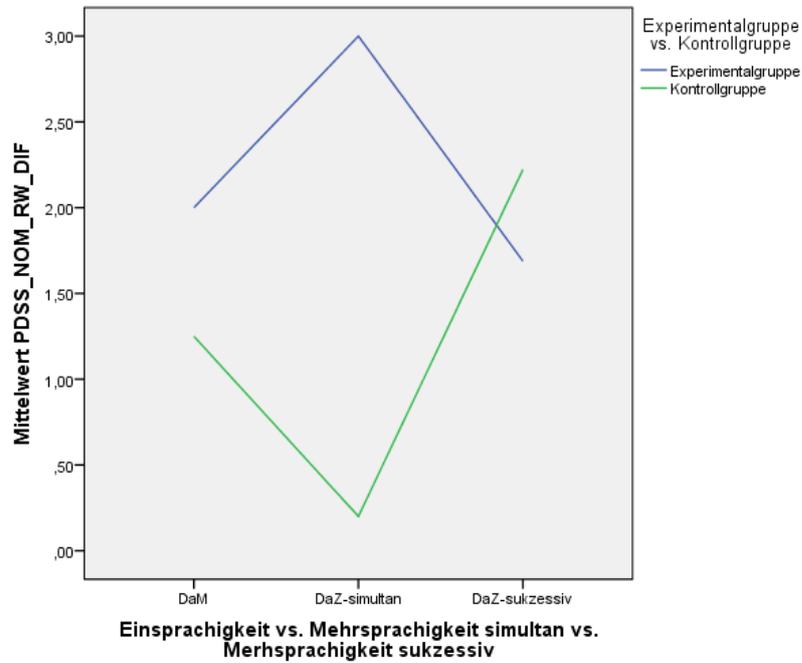


Abbildung A.50: Einfluss Heterogenität PDSS Wortverständnis Verben

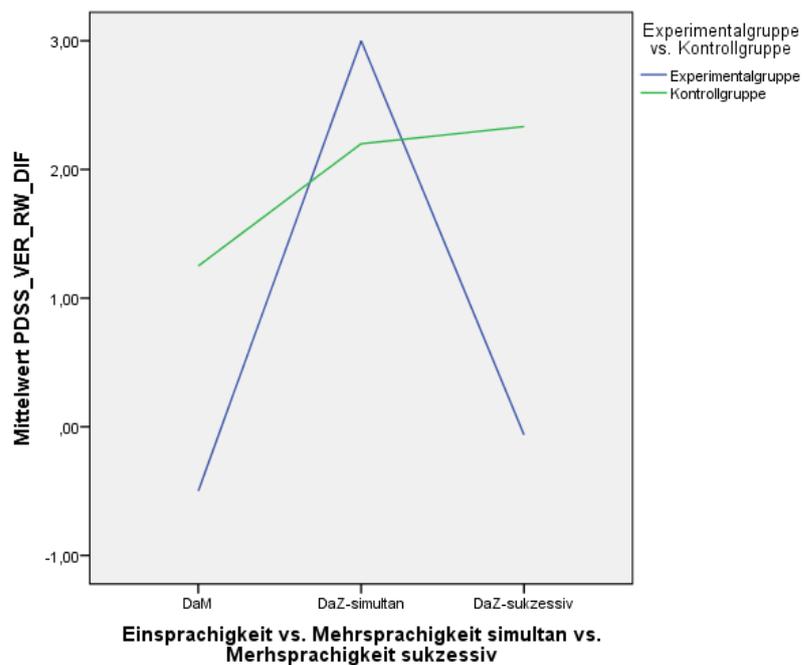


Abbildung A.51: Einfluss Heterogenität PDSS Wortverständnis Adjektive

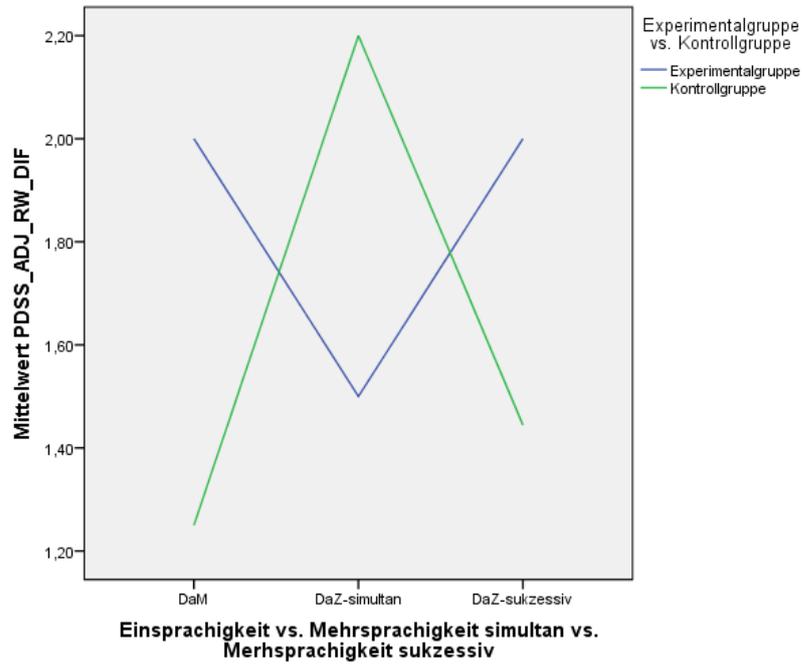


Abbildung A.52: Einfluss Heterogenität PDSS Wortverständnis Präpositionen

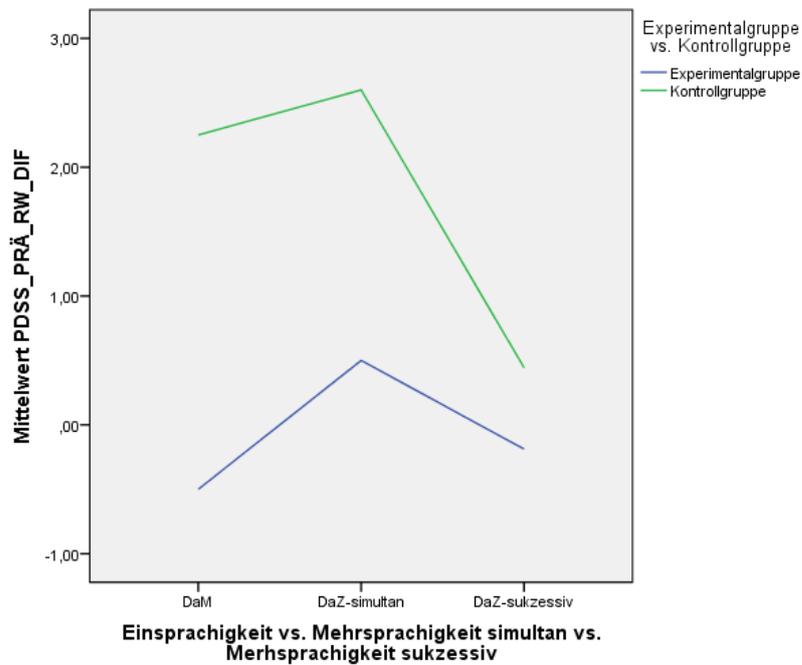


Abbildung A.53: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Wortklassen - Präpositionen

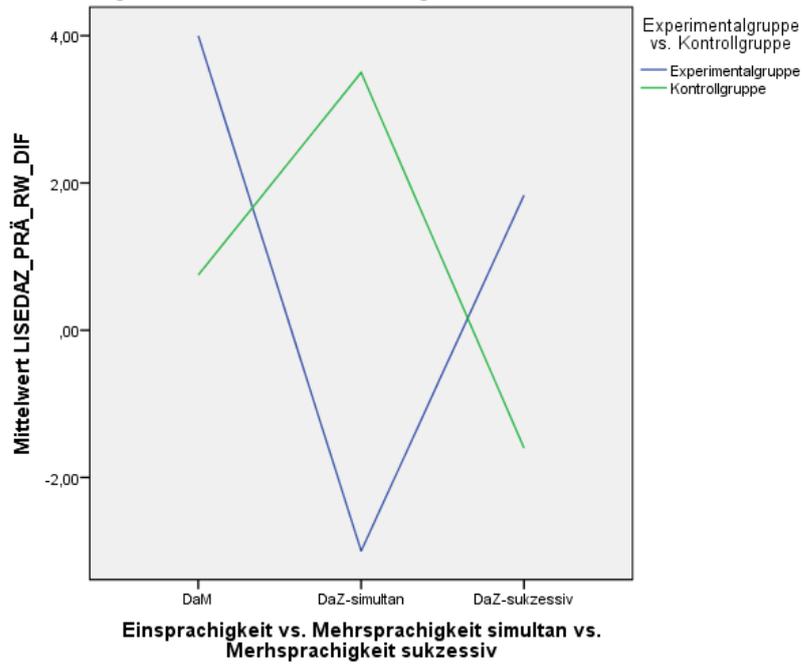


Abbildung A.54: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Wortklassen - Fokuspartikel

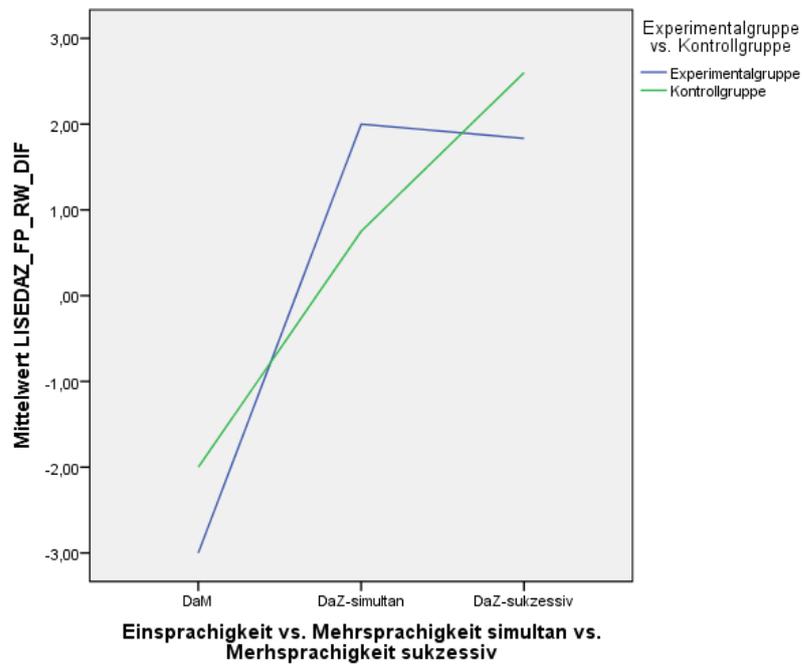


Abbildung A.55: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Wortklassen - Vollverben

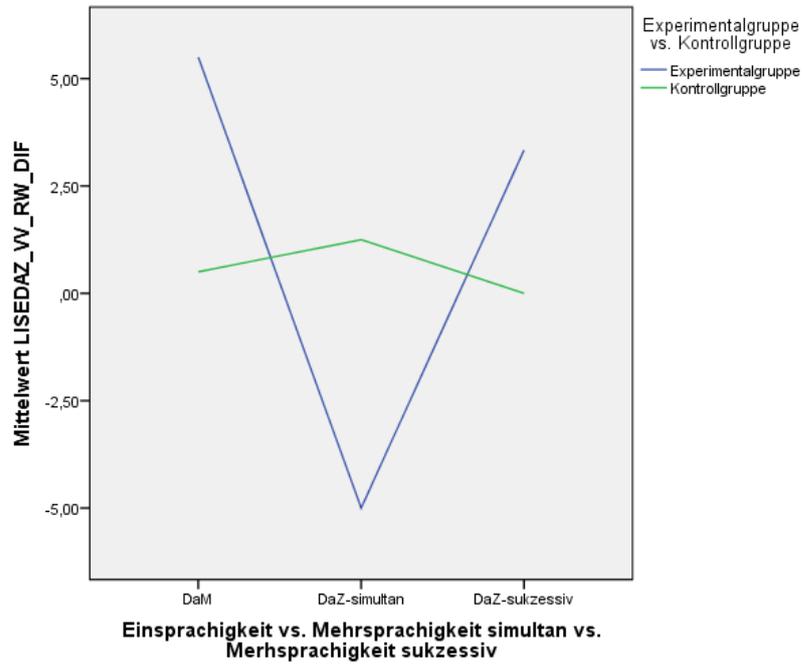


Abbildung A.56: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Wortklassen – Modal- und Hilfsverben

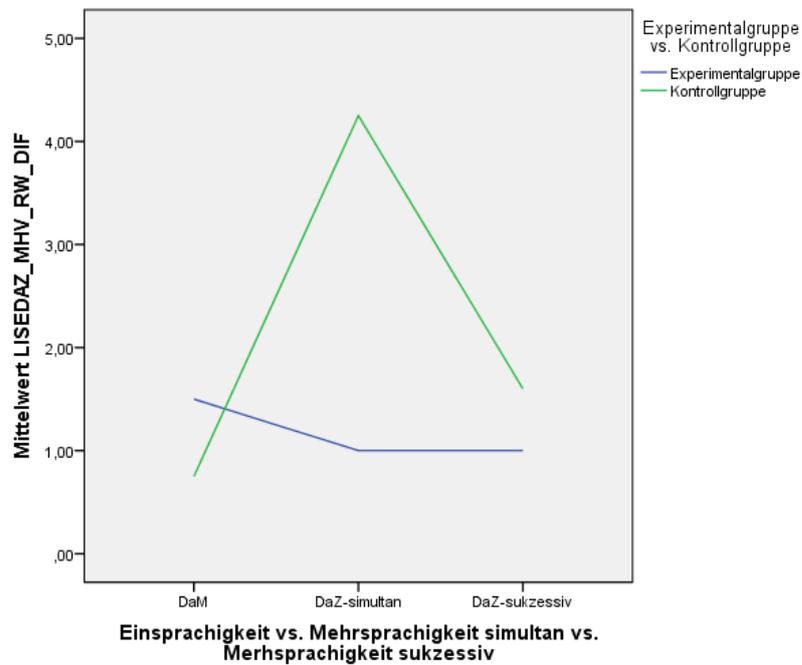


Abbildung A.57: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Wortklassen – Konjunktionen

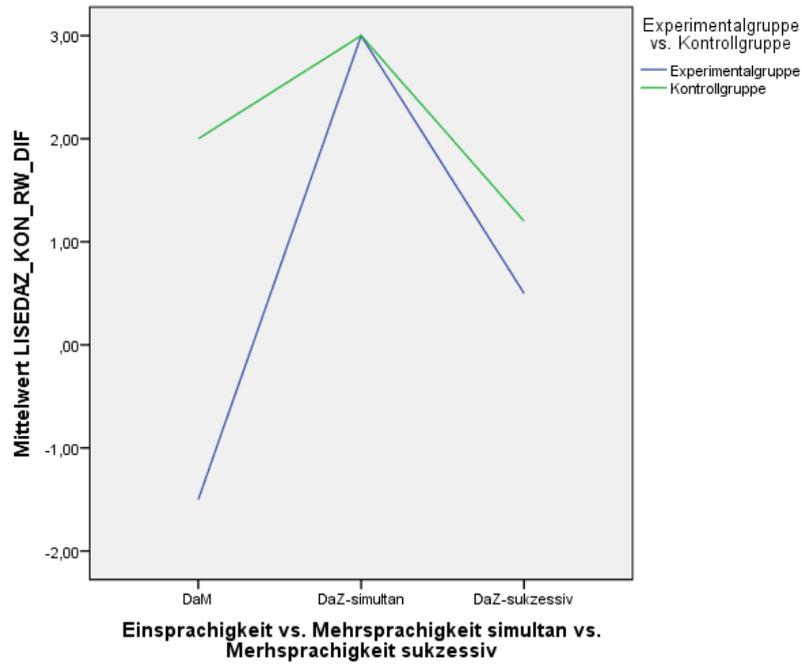


Abbildung A.58: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Satzklammer Entwicklungsstufe

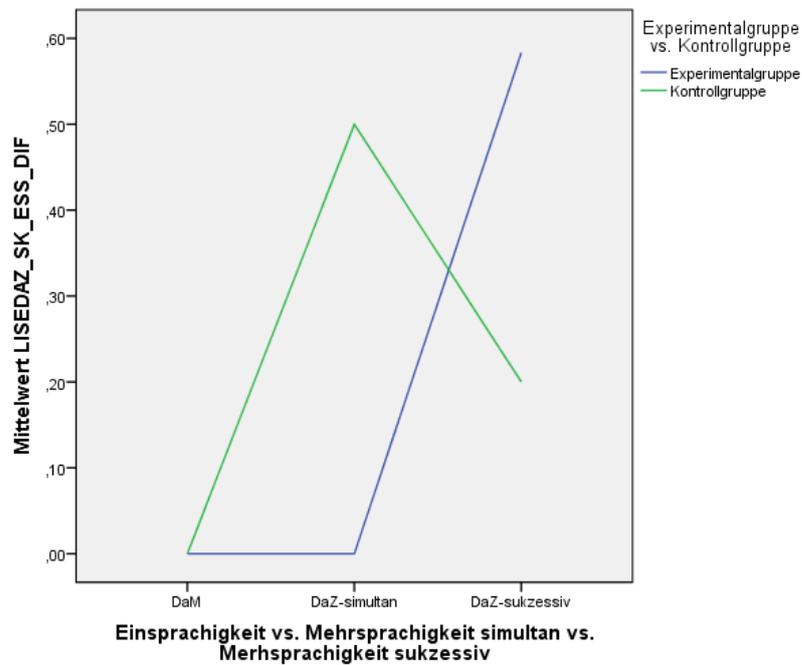


Abbildung A.59: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Kasus

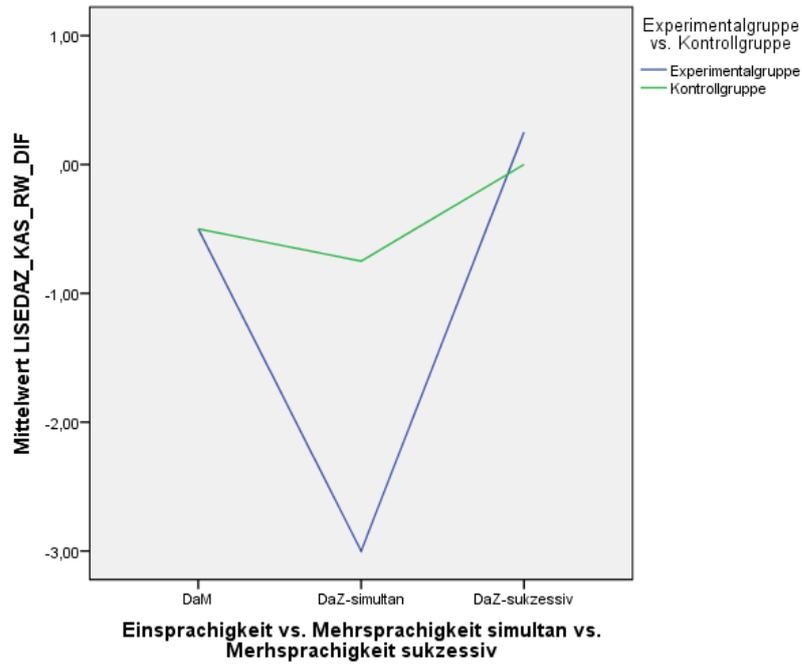


Abbildung A.60: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Verstehen der Verbbedeutung

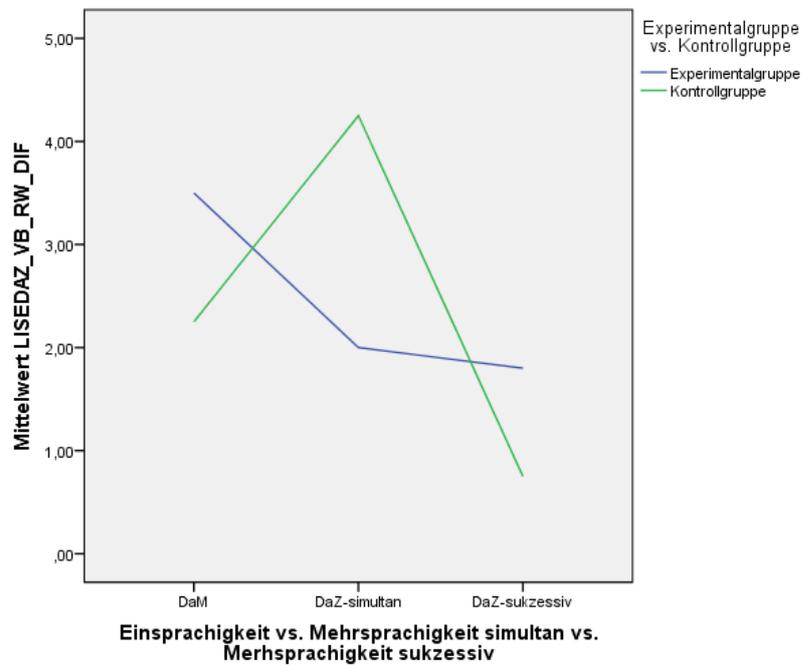


Abbildung A.61: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Verstehen von W-Fragen

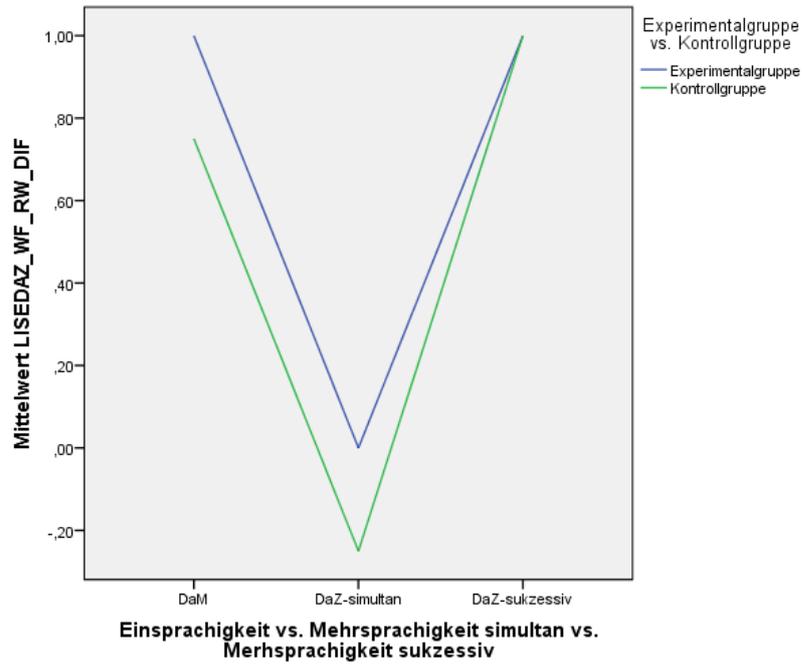
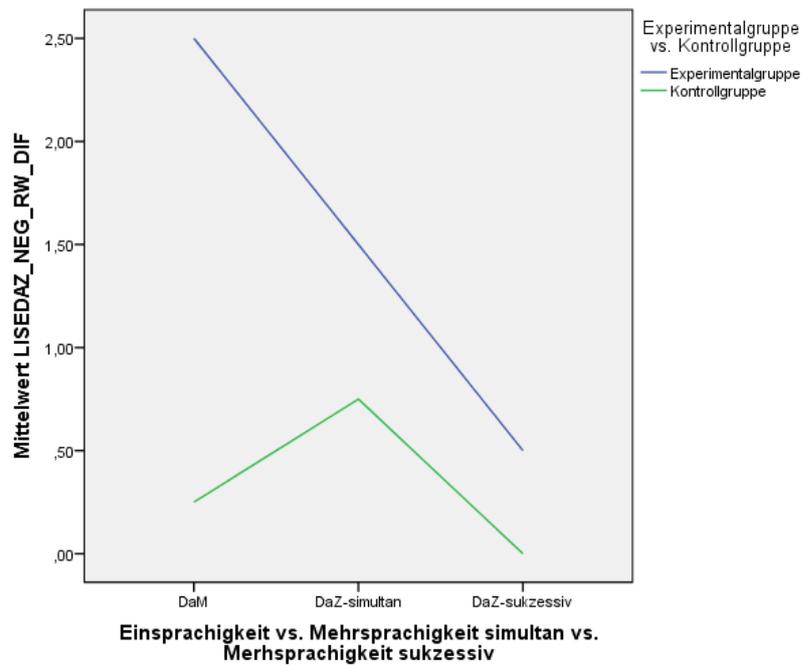


Abbildung A.62: Einfluss Heterogenität LiSe-DaZ Verstehen von Negation



Anhang 13: Einfluss Teilnahmefrequenz „Logo-Land“ auf Leistungszuwächse

Abbildung A.63: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – PDSS Wortverständnis Nomen

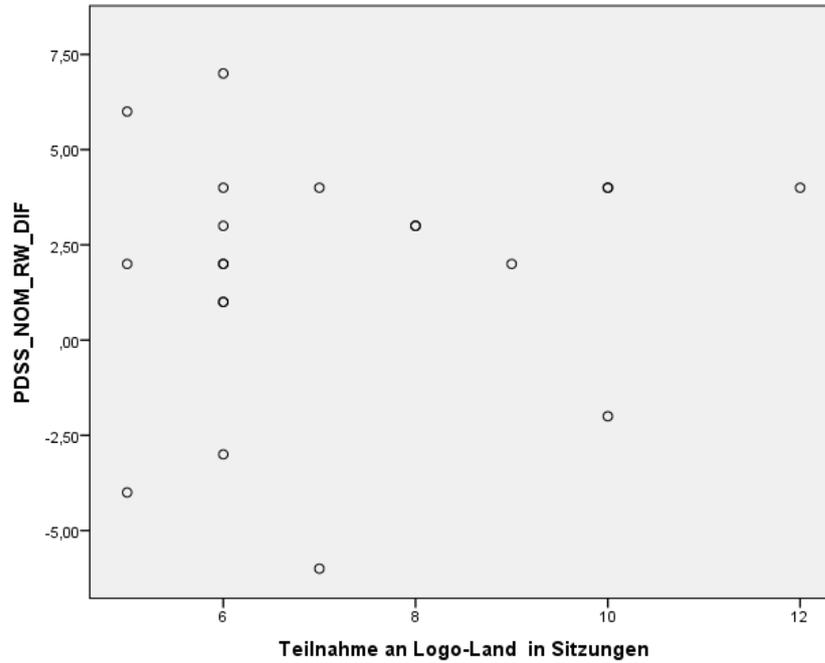


Tabelle A.24: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – PDSS Wortverständnis Nomen

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	PDSS_NOM_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	,124
	Sig. (2-seitig)		,604
	N	20	20
PDSS_NOM_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,124	1
	Sig. (2-seitig)	,604	
	N	20	20

Abbildung A.64: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – PDSS Wortverständnis Verben

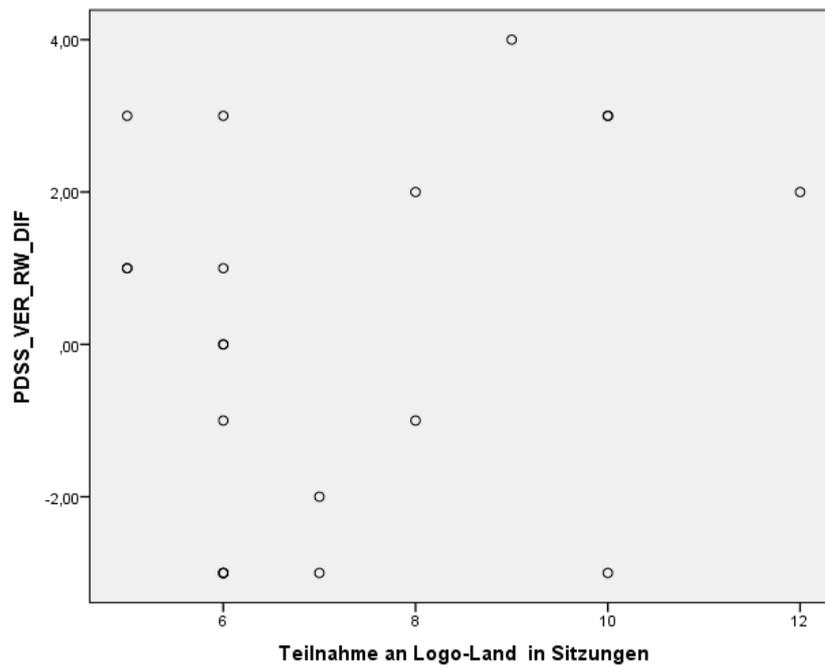


Tabelle A.25: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – PDSS Wortverständnis Verben

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	PDSS_VER_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	,248
	Sig. (2-seitig)		,291
	N	20	20
PDSS_VER_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,248	1
	Sig. (2-seitig)	,291	
	N	20	20

Abbildung A.65: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – PDSS Wortverständnis Adjektive

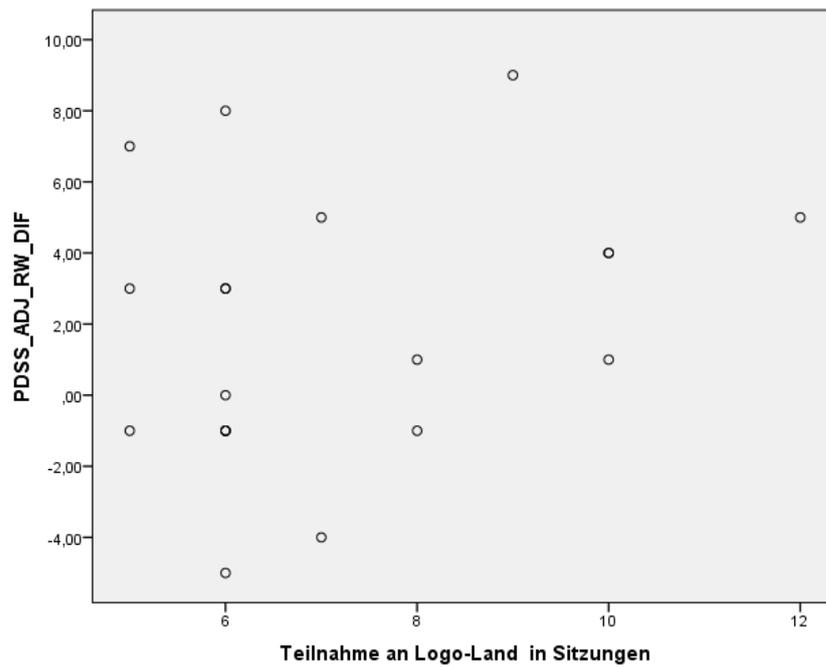


Tabelle A.26: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – PDSS Wortverständnis Adjektive

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	PDSS_ADJ_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	,262
	Sig. (2-seitig)		,264
	N	20	20
PDSS_ADJ_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,262	1
	Sig. (2-seitig)	,264	
	N	20	20

Abbildung A.66: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – PDSS Wortverständnis Präpositionen

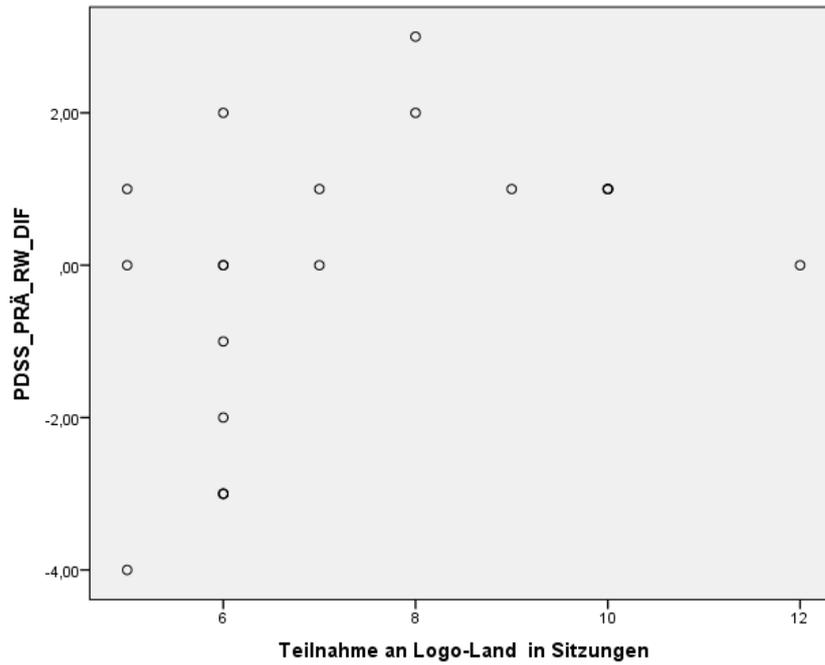


Tabelle A.27: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – PDSS Wortverständnis Präpositionen

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	PDSS_PRÄ_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	,442
	Sig. (2-seitig)		,051
	N	20	20
PDSS_PRÄ_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,442	1
	Sig. (2-seitig)	,051	
	N	20	20

Abbildung A.67: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen - Präpositionen

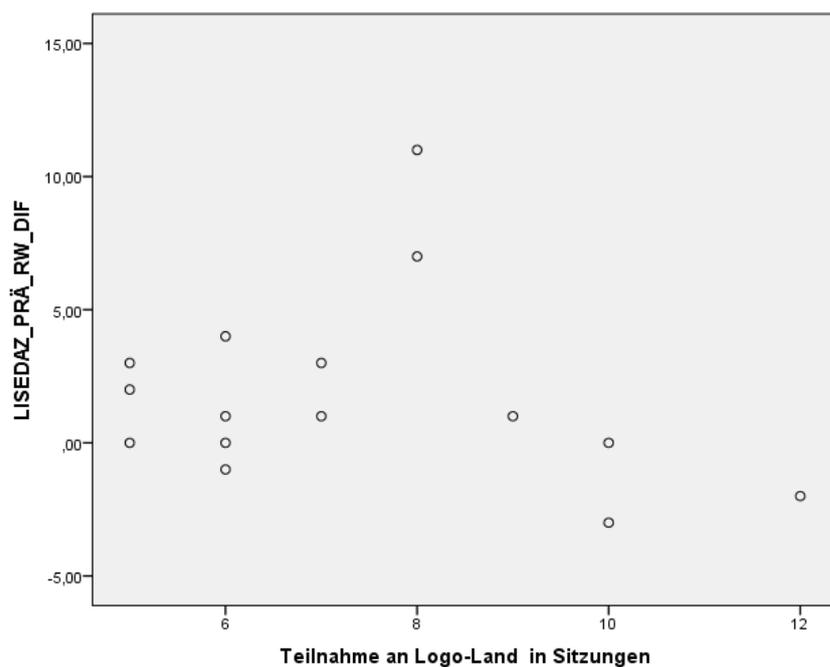


Tabelle A.28: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen - Präpositionen

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDABZ_PRÄ_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	-,208
	Sig. (2-seitig)		,457
	N	20	15
LISEDABZ_PRÄ_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,208	1
	Sig. (2-seitig)	,457	
	N	15	15

Abbildung A.68: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen - Fokuspartikel

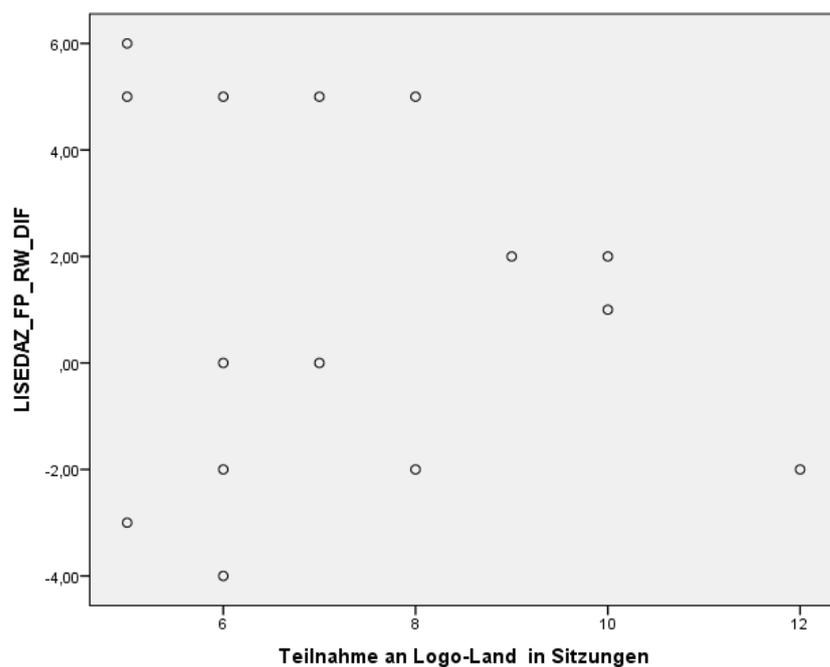


Tabelle A.29: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen - Fokuspartikel

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDABZ_FP_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	-,149
	Sig. (2-seitig)		,597
	N	20	15
LISEDABZ_FP_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,149	1
	Sig. (2-seitig)	,597	
	N	15	15

Abbildung A.69: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen - Vollverben

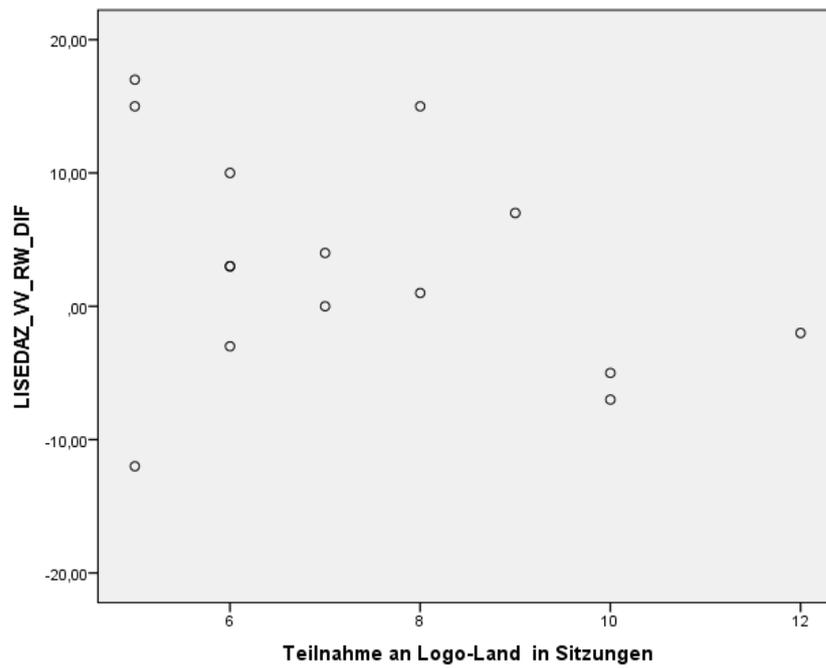


Tabelle A.30: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen - Vollverben

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDАЗ_VV_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	-,333
	Sig. (2-seitig)		,225
	N	20	15
LISEDАЗ_VV_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,333	1
	Sig. (2-seitig)	,225	
	N	15	15

Abbildung A.70: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen – Modal- und Hilfsverben

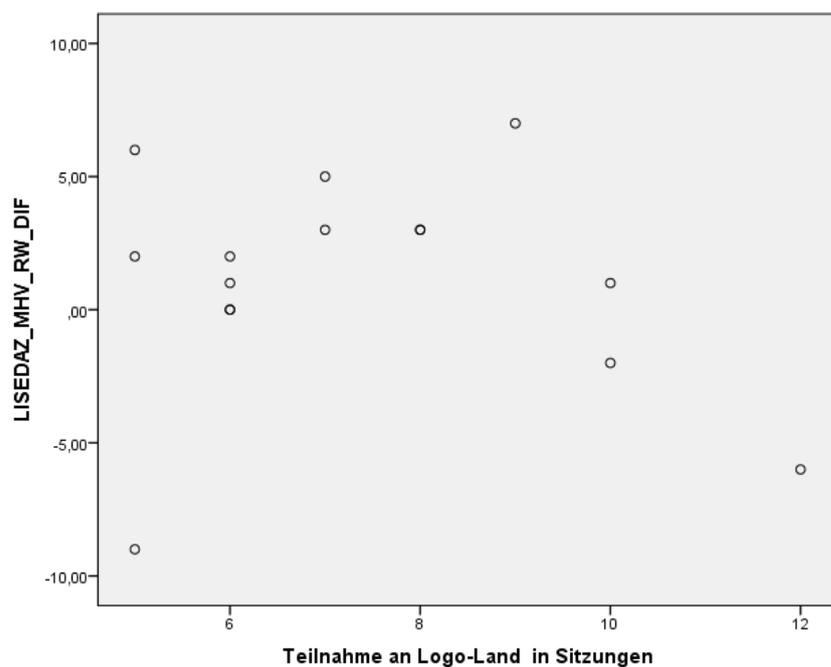


Tabelle A.31: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen - Modal- und Hilfsverben

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDАЗ_MHV_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	-,153
	Sig. (2-seitig)		,585
	N	20	15
LISEDАЗ_MHV_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,153	1
	Sig. (2-seitig)	,585	
	N	15	15

Abbildung A.71: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen – Konjunktionen

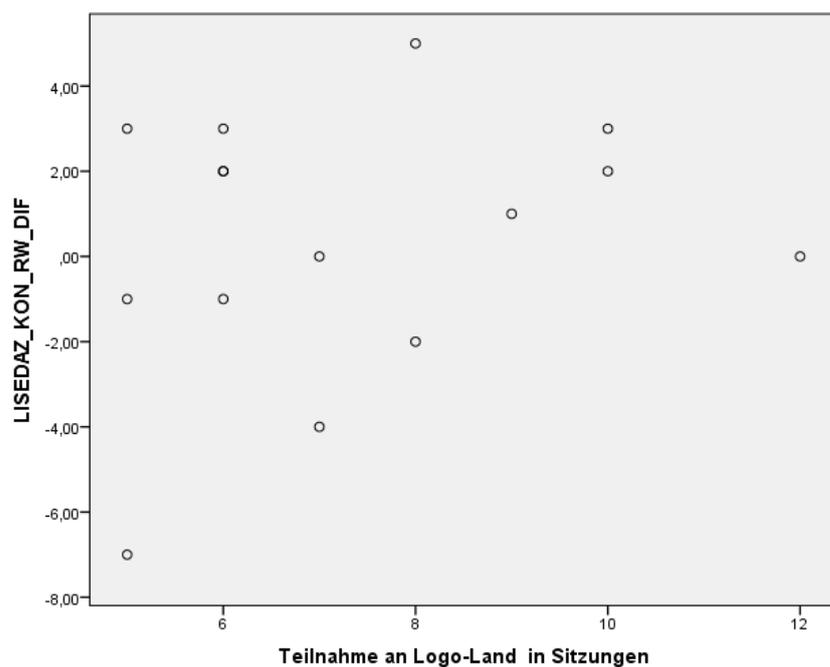


Tabelle A.32: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Wortklassen - Konjunktionen

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDAB_KON_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	,239
	Sig. (2-seitig)		,391
	N	20	15
LISEDAB_KON_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,239	1
	Sig. (2-seitig)	,391	
	N	15	15

Abbildung A.72: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Satzklammer
Entwicklungsstufen

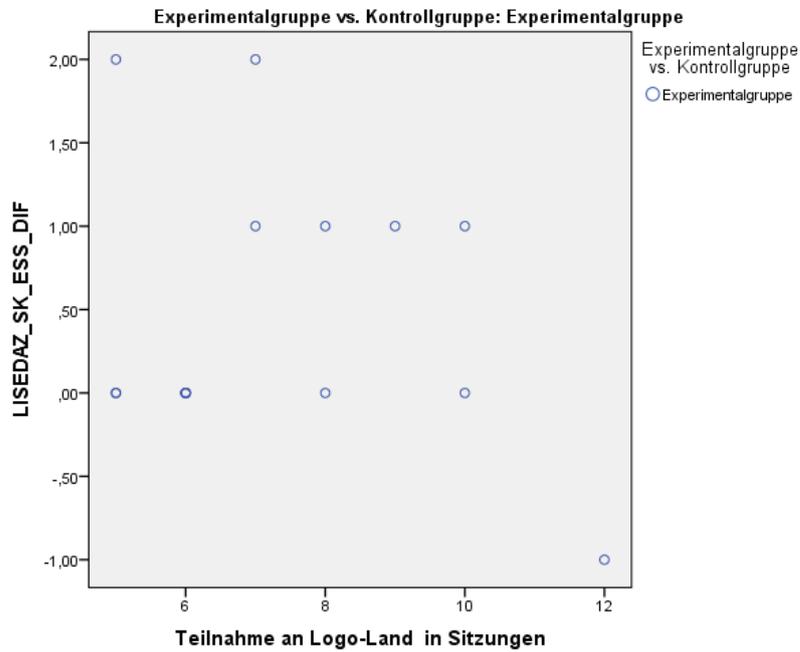


Tabelle A.33: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Satzklammer
Entwicklungsstufen

Korrelationen

Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe			Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDАЗ_SK_ESS_DIF
Experimentalgruppe Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation		1	-,215
	Sig. (2-seitig)			,442
	N		20	15
LISEDАЗ_SK_ESS_DIF	Pearson-Korrelation		-,215	1
	Sig. (2-seitig)		,442	
	N		15	15

Abbildung A.73: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Kasus

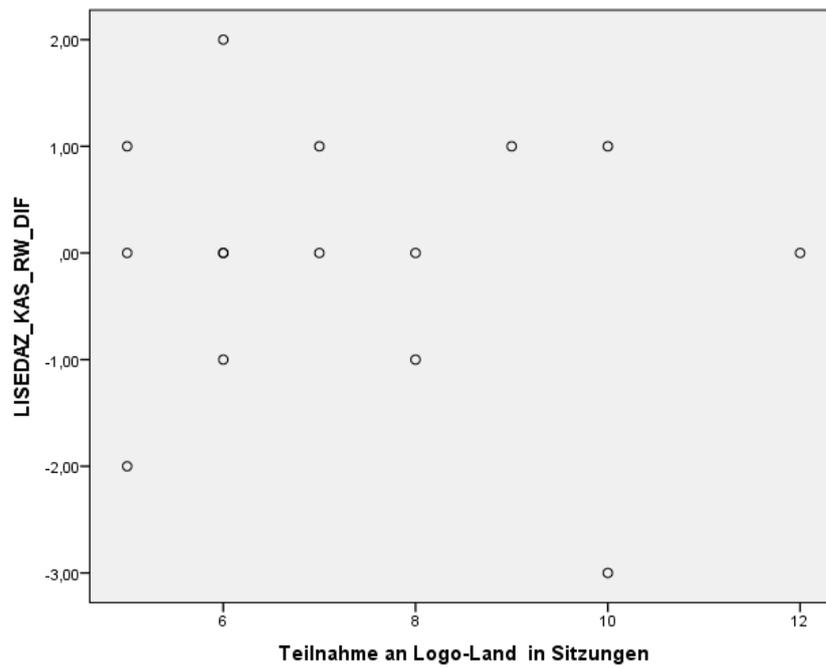


Tabelle A.34: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Kasus

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDAB_KAS_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	-,096
	Sig. (2-seitig)		,733
	N	20	15
LISEDAB_KAS_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,096	1
	Sig. (2-seitig)	,733	
	N	15	15

Abbildung A.74: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Verstehen der Verbbedeutung

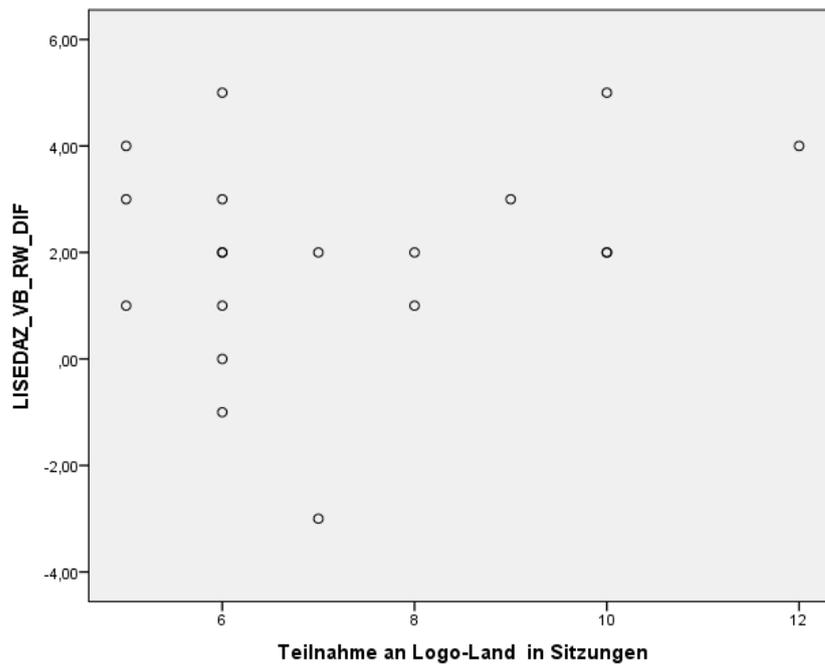


Tabelle A.35: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Verstehen der Verbbedeutung

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDAB_VB_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	,247
	Sig. (2-seitig)		,307
	N	20	19
LISEDAB_VB_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,247	1
	Sig. (2-seitig)	,307	
	N	19	19

Abbildung A.75: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Verstehen von W-Fragen

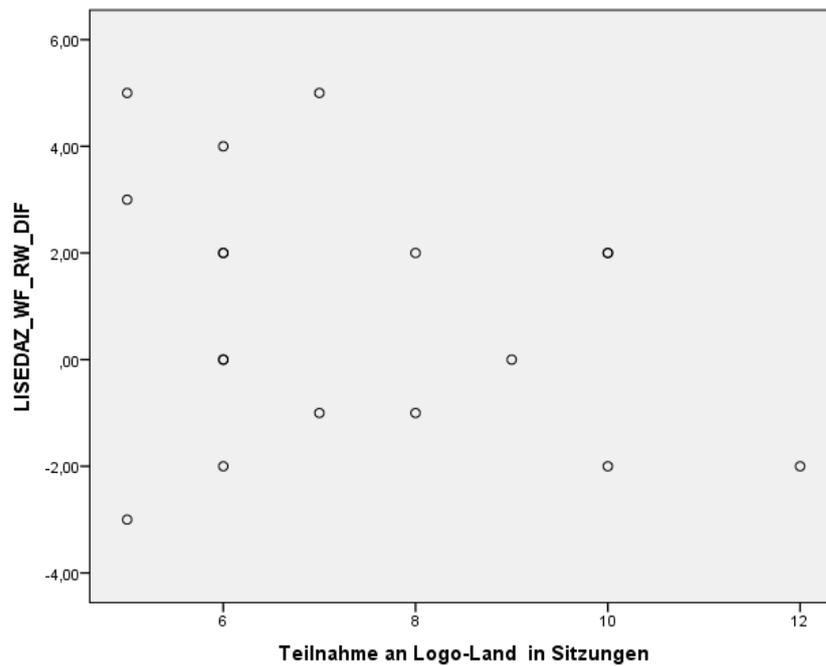


Tabelle A.36: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Verstehen von W-Fragen

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDАЗ_WF_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	-,278
	Sig. (2-seitig)		,265
	N	20	18
LISEDАЗ_WF_RW_DIF	Pearson-Korrelation	-,278	1
	Sig. (2-seitig)	,265	
	N	18	18

Abbildung A.76: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Verstehen von Negation

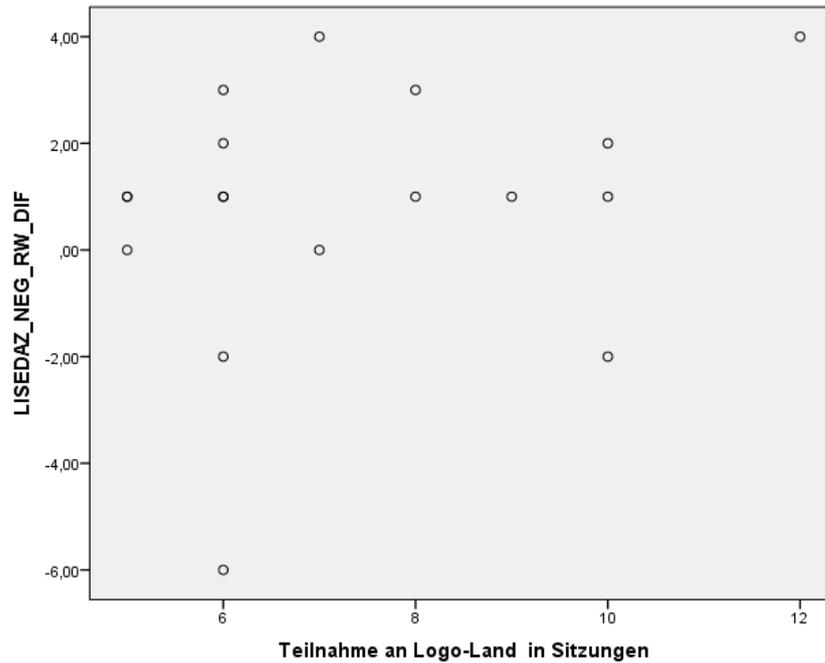


Tabelle A.37: Korrelation Teilnahme „Logo-Land“ – LiSe-DaZ Verstehen von Negation

Korrelationen

		Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	LISEDАЗ_NEG_RW_DIF
Teilnahme an Logo-Land in Sitzungen	Pearson-Korrelation	1	,249
	Sig. (2-seitig)		,320
	N	20	18
LISEDАЗ_NEG_RW_DIF	Pearson-Korrelation	,249	1
	Sig. (2-seitig)	,320	
	N	18	18