

Emma Welch-Sing (*Emma.Welch-Sing@web.de*)
Dr. Giulio Pagonis (*pagonis@idf.uni-heidelberg.de*)

Abschlussbericht

Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Sprachförderansätze:
„Deutsch für den Schulstart“ und „Denkendorfer Modell“
(Pilotstudie)

1. Einleitung und Danksagung

Mit dem vorliegenden Bericht schließt eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Sprachförderansätze ab, die über einen Zeitraum von ca. 7 Monaten zur Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter eingesetzt wurden: „Deutsch für den Schulstart“ (fortan DfdS) und „Denkendorfer Modell“.

Das Evaluationsprojekt wurde von September 2010 bis Juni 2011¹ unter der Leitung von Emma Welch-Sing durchgeführt. Über eine Prä-Post-Erhebung (Erhebungen *vor* und *nach* der 7-monatigen Förderung) von insgesamt 38 Kindern aus 5 Denkendorfer und Ostfilderner Kindertagesstätten sowie 10 Kindern aus zwei Denkendorfer Grundschulen², sollen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der beiden didaktischen Ansätze gezogen werden. Zum Einsatz kam einerseits ein sprachlich vorstrukturiertes, systematisches Sprachförderprogramm (*Deutsch für den Schulstart*; s. Kaltenbacher/Klages 2006) und andererseits eine situative, an den Themen des Kitaalltags orientierte Sprachförderung (*Denkendorfer Modell*, Lumppp et al. 1980).

Die Vielzahl von sozialen und kognitiven Faktoren, die auf den individuellen Spracherwerb einwirken, konnten bei der Bildung der beiden Interventionsgruppen nur teilweise kontrolliert werden. Zudem fand die Untersuchung unter realen Bedingungen statt: Förderausfälle, Fehlstunden und andere Widrigkeiten, wie sie im Förderalltag vorkommen, traten auch während der Untersuchung auf und fließen mit in die Gruppendurchschnittswerte ein. Eine Generalisierung der hier vorgestellten Ergebnisse ist also nicht ohne Weiteres möglich.

Eine wesentliche Voraussetzung, diese Studie durchführen zu können, lag in der Bereitschaft der Träger und Einrichtungen, dieses Vorhaben zu unterstützen.

Wir danken Herrn Pfarrer Dr. Rolf Noormann, Vorsitzender des Ev. Kleinkinderpflegevereins Denkendorf, den Kindergartenleiterinnen Frau Heuberger, Frau Klug, Frau Oettle und aus Ostfildern Frau Götz, Leiterin der Städtischen Kindertagesstätte am Baumhain, sowie den Fördererzieherinnen und -lehrerinnen Frau Heinisch, Frau Heuser, Frau Klozbücher, Frau

¹In diesen Zeitraum fallen auch die Vorbereitungen mit den beteiligten Institutionen, die Einverständniserklärungen der Eltern etc.

²Die Grundschüler werden nicht unmittelbar in den vorliegenden Abschlussbereich einbezogen, s.u.

Köster, Frau Maric, Frau Neef, Frau Trombold, Frau Vogt und allen Kolleginnen der beteiligten Einrichtungen.

Sie haben es durch ihre Fortbildungsbereitschaft und Offenheit gegenüber Veränderungen im Tagesablauf der Einrichtung, sowie durch Umverteilung von Arbeitsaufträgen ermöglicht, dass *DfdS* implementiert werden konnte.

Des Weiteren sprechen wir großen Dank aus der Leiterin des Städtischen Kinderhauses Fröbelstraße in Ostfildern, Frau Hirrle samt Team, aus der sich die Interventionsgruppe *Denkendorfer Modell* rekrutierte.

Die Schulleitungen der beteiligten Denkendorfer Ludwig-Uhland- und Albert-Schweitzer-Schule, Frau Zähl und Herr Klein und deren Kolleginnen der ersten Klassen, haben uns eine weitere Untersuchungsgruppe ermöglicht, wofür wir uns ebenfalls bedanken.

Vor allem gilt der Dank den Kindern und Eltern, die uns so viel Vertrauen entgegenbrachten.

Das grundlegende Anliegen der vorliegenden Untersuchung war kein wissenschaftlicher Selbstzweck. Es bestand letztlich darin, Informationen darüber zu gewinnen, wie Deutschförderung von Vorschulkindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, optimiert werden kann.

2. Fragestellung

Die durchgeführte Studie hat den Charakter einer summativen Evaluation: Es geht mit Blick auf die beiden eingesetzten Sprachfördermodelle (*DfdS* vs. *Denkendorfer Modell*) um die Frage, ob und inwieweit sich eines der Verfahren bei der vorgesehenen Zielgruppe als unmittelbar effektiver erweist, und zwar im Hinblick auf die Förderung der Sprachkompetenz in ausgewählten Bereichen der Zweitsprache Deutsch (Satzbau/Wortschatz, Genus, Textkompetenz).

Indem die beiden Interventionsgruppen (fortan IG: **IG *DfdS*** vs. **IG *Denkendorfer Modell***) hinsichtlich des Erwerbszuwachses, der sich während der Förderdauer einstellt, miteinander verglichen werden, können Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der zugrundeliegenden didaktischen Vorgehensweisen gezogen werden. Diese Rückschlüsse sind, wie angesprochen, aufgrund der Komplexität der Einflussfaktoren im Zweitspracherwerb nicht ohne Weiteres generalisierbar und stützen sich lediglich auf die in der Untersuchung erfassten Sprachbereiche, die anhand der *DfdS*-Sprachstandsfeststellung erhoben wurden.

3. Die Förderkonzeptionen

Im Folgenden sollen die beiden Sprachfördermodelle *Deutsch für den Schulstart (DfdS)* und *Denkendorfer Modell* kurz vorgestellt werden. Offenbart die Evaluation Unterschiede im Kompetenzzuwachs zwischen den beiden Interventionsgruppen, so können die im Folgenden

beschriebenen Unterschiede im didaktischen Vorgehen als mögliche Ursachen hierfür interpretiert werden.

Denkendorfer Modell

Im *Denkendorfer Modell* (www.sprachhilfe-bw.de) unterstützen ehrenamtliche SprachhelferInnen Kindergarten- und Grundschul Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache im Erwerb der deutschen Sprache und helfen auch bei Hausaufgaben.

Die SprachhelferInnen kommen aus allen Berufen. Sie werden in die Fördertätigkeit eingeführt, indem sie an überregionalen und regionalen Fortbildungen teilnehmen. Diese werden von MentorInnen durchgeführt, die in der Mehrzahl eine pädagogische Ausbildung haben und ihre Qualifizierung aus langjähriger Tätigkeit in der Sprachförderung ableiten oder SpezialistInnen für Bewegungserziehung, DiplompädagogInnen oder LogopädInnen sind.

Sprachhilfe wird als diakonischer Auftrag gesehen und findet folgendermaßen statt:

Im *Denkendorfer Modell* beginnt die Sprachförderung mit Eintritt in den Kindergarten. Sie erfolgt im Normalfall additiv, d.h. die Kinder werden für die Förderung aus der Großgruppe herausgenommen. Die Kleingruppen von bis zu 6 Kindern stellen einen Schonraum dar, in welchem das Kind Nähe verspürt und sich deshalb eher zu Äußerungen motivieren lässt. So soll auch das sprachliche Vorbild der Sprachhelferin stärker zur Wirkung kommen.

Im Regelfall findet die Förderung zwei Mal wöchentlich für 1 Stunde statt. Sofern die Kinder jedoch Anspruch auf *Intensive Sprachförderung* haben, wird der Förderumfang auf 4 Förderstunden pro Woche erweitert. Die thematische Vernetzung mit dem Kindergarten in enger Absprache mit den ErzieherInnen ist dabei ein Grundprinzip.

In einem separaten Raum werden verschiedene Spieltypen wie Gruppen-, Kreis-, Bastel- und Suchspiele durchgeführt. Es werden zudem Lieder gesungen, Erlebnisse aufgegriffen, Bilderbücher betrachtet und Geschichten vorgelesen. Die Äußerungen der Kinder werden moderat modelliert. Die Sprachhelferin verhält sich bewusst sprachförderlich und unterstützt so den Spracherwerb in authentischen Situationen, nach einer situativen, am Kita-Alltag ausgerichteten, ganzheitlichen Vorgehensweise. Damit hilft sie den Kindern auch dabei, das zu verstehen, was im Kindergarten vor sich geht. Eine strukturierte und systematische Förderung in den verschiedenen Strukturbereichen des Deutschen (Satztypen, Formenbildung etc.) findet hier außer bei speziellen Spielen zu den Präpositionen – auch implizit – nicht statt. Die Sprachhelferin ist sich bewusst, dass sie das Kind in einer fremden Sprache fördert und dass sie, sofern sie nicht der Muttersprache des Kindes mächtig ist, die Fähigkeiten des Kindes in seiner Muttersprache weder fördern noch beurteilen kann. Sie ermuntert jedoch die Eltern, die Muttersprache zu stärken, respektiert die fremde Kultur und Religion und hält Kontakt zu den Eltern. Sie betrachtet es auch als ihre Aufgabe, den Eltern das fremde Bildungssystem zu erläutern. Die Sprachhelferin bemüht sich um ein gutes Verhältnis sowohl zur Einrichtung, in der sich das Kind befindet, als auch zu den Eltern und leistet somit einen hohen Anteil an Integrationsarbeit.

Deutsch für den Schulstart (DfdS)

Bei *Deutsch für den Schulstart* (DfdS; www.deutsch-fuer-den-schulstart.de) handelt es sich um ein gezielt ausgearbeitetes, strukturiertes und systematisches Förderprogramm, das dennoch nach ganzheitlichen Prinzipien arbeitet.

Die dem Fördermaterial zugrunde liegende Didaktik unterstützt prinzipiell den natürlichen, unbewussten Spracherwerb des Kindes. Das Programm wurde am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg ursprünglich entwickelt, um Vorschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch Kinder mit deutscher Muttersprache, die Sprachförderbedarf haben, zu unterstützen.

Die Kinder werden wöchentlich 4 Stunden von einer im Umgang mit dem Programm geschulten Sprachförderkraft gefördert (ebenfalls additiv). Das kann eine Erzieherin oder eine von außen kommende pädagogische Fachkraft sein. Im Rahmen einer zweitägigen Schulung und in Nachtreffen lernt die Sprachförderkraft die theoretischen Grundlagen des Förderansatzes kennen (Spracherwerbsforschung) und wird in die DfdS-Förderdiagnostik, sowie in die Didaktik impliziten, jedoch gezielten Förderns eingewiesen.

Abhängig vom erhobenen Sprachstand werden die Kinder in bestimmte, an ihrem Sprachentwicklungsstand ausgerichtete Förderphasen eingeteilt (Förderphase I bis IV) und dort gezielt mit Sprachförderspielen gefördert. Die Förderung mit DfdS erfolgt nach einem „natürlichen Curriculum“, d.h., der Förderfokus liegt stets auf sprachlichen Bereichen, die im Entwicklungshorizont der Kinder liegen und sich somit vom „leichten zum schwierigeren“ bewegen:

- im Bereich Wortschatz: vom Nahen/Konkreten zum Fernen/Abstrakten;
- bei den Geschichten: von einfachen/kurzen Texten, die im gesprochenen Stil vorgetragen werden zu komplexeren/längeren Texten, die vorgelesen werden;
- in den grammatischen Bereichen: in Anlehnung an die natürlichen Erwerbsschritte (Entwicklungsproximalität), z.B. wird der Dativ erst in den Fokus der DfdS-Förderung gerückt, nachdem sich die Akkusativmarkierung in der Sprache der Kinder gefestigt hat. Denn: Aus der Erforschung des natürlichen Spracherwerbs geht hervor, dass Kinder zunächst den Akkusativ erwerben, bevor sie sich dem Dativ „zuwenden“ können.

In der Förderung kommt eine Vielzahl unterschiedlicher Spieltypen zum Tragen: Kreis-, Erzähl-, Such-, Gedächtnisspiele, Mal- und Bastelspiele, Bewegungsspiele, Lieder und Reime. Den Spielrahmen stellen häufig Geschichten dar, die wiederholt aufgegriffen und fortgeführt werden und somit geeignete Sprachmodelle mit einer hohen Wiederholungsrate liefern.

Förderinhalte der Sprachförderung nach *DfdS* sind Wortschatz, Literalität, grammatische Bereiche, Mathematische Vorläuferfähigkeiten und Phonologische Bewusstheit. Das Modellieren der kindlichen Äußerungen und das Motivieren zum Sprechen ist auch in *DfdS* ein zentrales Förderprinzip.

Auch bei der Förderung nach *DfdS* ist ein intensiver und gezielter Elternkontakt vorgesehen. Den Eltern wird die Arbeit mit dem Programm vorgestellt. Es werden Materialien an die Hand gegeben, die einerseits eine Anregung für die sprachliche Verarbeitung des Spielthemas

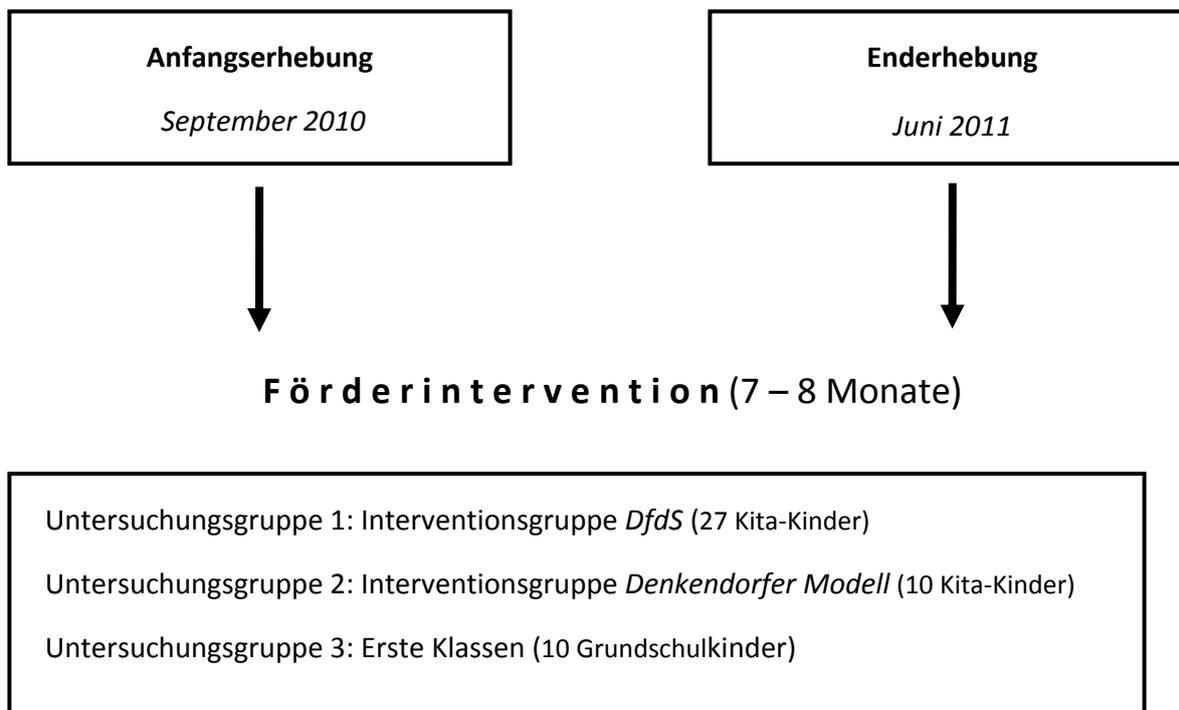
in der Muttersprache bieten, andererseits Anregungen zu Erziehung und Erweiterung kindlichen Weltwissens darstellen.

4. Untersuchungsdesign und –gruppen

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden die Kinder zweier Interventionsgruppen (IG *DfdS* und IG *Denkendorfer Modell*) vor und nach der Förderung anhand der DfdS-Erhebungsverfahren in den Bereichen „Satzbau/Wortschatz“, „Genus“ und „Erzählfähigkeit“ getestet (zu den Erhebungsverfahren s.u.). Durch diese Wiederholungsmessung sollen Lernfortschritte überprüft werden, sodass Aussagen über die Wirksamkeit der beiden Förderansätze möglich werden.

Darüber hinaus bestand eine dritte Gruppe aus Erstklässlern, deren Anfangserhebung im September 2010 indirekt Auskunft über die Effekte der im vorangegangenen Jahr erfolgten Förderung (nach dem *Denkendorfer Modell*) geben kann. Da keine Informationen darüber vorliegen, wie die Sprachkompetenz dieser 10 Kinder zu Beginn des letzten Kitajahres ausgesehen hat und wie groß infolgedessen der Lernzuwachs während des letzten Kitajahrs gewesen ist, wird diese Gruppe nicht direkt in die vorliegende Evaluation einbezogen, sondern dient lediglich als Vergleichsgröße. Die im Juni 2011 erfolgte Enderhebung zeigt, wie sich diese Schulkinder im Verlauf der ersten Klasse (teilweise mit, teilweise ohne *DfdS*-Förderung) entwickelt haben.

Untersuchungsdesign:



Die IG *DfdS* setzt sich aus 27 sprachförderbedürftigen Kindern zusammen, die, entsprechend ihres Sprachstandes zu Förderbeginn, in zwei verschiedene Förderphasen eingestiegen sind:

entweder in *DfdS*-Förderphase 1 (schwache Kinder) oder in *DfdS*-Förderphase 2 (stärkere Kinder). Sie besuchten verschiedene Kitas:

IG <i>DfdS</i> : Einstiegsphase I	Kita am Baumhain: 5 Kinder
	Plus-Klasse: 7 Kinder
IG <i>DfdS</i> : Einstiegsphase II	Georg-Weber-Kindergarten: 4 Kinder
	Kita am Baumhain: 5 Kinder
	Mühlhalden-Kindergarten: 3 Kinder
	Plus-Klasse: 3 Kinder

Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an den Kita-Gesamtgruppen variiert erheblich zwischen den an der Studie beteiligten Kitas, in denen mit *DfdS* gefördert wurde. So ist der Anteil im Georg-Weber-Kindergarten mit 70% zwar wesentlich höher als im Mühlhaldenkindergarten (38%), jedoch immer noch niedriger als in der PLUSKlasse, wo der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gesamtgruppe bei 81% liegt.

In der KiTa am Baumhain, deren Einzugsgebiet durch einen hohen Anteil an allochtonen sowie sozialschwachen Familien geprägt ist, variiert der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund zudem erheblich zwischen den Stammgruppen: von 35% bis 86%. Der Kita-Durchschnittswert von 60% ist daher wenig aussagekräftig bezüglich der Ausprägung dieses Einflussfaktors und muss für einzelne Kinder daher differenzierter betrachtet werden (s. Tabelle im Anhang).

Der statistische Durchschnitt im Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aller Kitas, die im Rahmen der vorliegenden Studie *DfdS* eingesetzt haben, liegt bei 61%. Mit einem durchschnittlichen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund von 63% liegt das Niveau bei der IG *Denkendorfer Modell* also vergleichbar hoch.

Die Kinder beider Interventionsgruppen haben vor der Interventionsstudie seit Eintritt in den Kindergarten jeweils 2 Mal wöchentlich Sprachförderung nach dem Denkendorfer Modell erhalten.

Ebenfalls vergleichbar sind die Bedingungen der Kinder beider Interventionsgruppen hinsichtlich des Umfangs der Förderdauer (Umsetzung der Konzeptionen *DfdS* bzw. Denkendorfer Modell pro Fördergruppe im Durchschnitt 72 bzw. 75 Fördereinheiten), der Kontaktdauer (zum Zeitpunkt der Anfangserhebung pro Fördergruppe im Durchschnitt ca. 37 Monate) sowie der Deutschkompetenz der Mütter. Hier wurde die Einschätzung der Erzieherinnen per Fragebogen erhoben. Auf einer 3-stufigen Skala sollte die Deutschkompetenz der Mütter eingeordnet werden, - so wie sie sich den Erzieherinnen in der alltäglichen Auseinandersetzung mit den Müttern und in Einzelgesprächen darstellte.

Gruppen		Daten	Anzahl Kinder	Anteil L2-Kinder in Kita	Förder-einstieg	absolvierte Fördereinheiten DfdS (∅)	Kontakt-dauer (∅)	L2-Kompetenz der Mütter	
					DfdS				
IG	Georg-Weber-Kindergarten		4	70%	Phase 2	62 h	2;10	2 stark, 0 mittel, 2 schwach	
	Plus-Klasse		7	81%	Phase 1	75 h	3;1	1 stark, 3 mittel, 3 schwach	
	Plus-Klasse		3	81%	Phase 2	75 h	3;0	3 stark, 0 mittel, 0 schwach	
	<i>DfdS</i>	Mühlhalden-Kindergarten		3	38%	Phase 2	80 h	3;4	1 stark, 2 mittel, 0 schwach
		Kita am Baumhain		5	63%	Phase 1	80 h	2;11	1 stark, 3 mittel, 1 schwach
		Kita am Baumhain		5	55%	Phase 2	55 h	3;7	1 stark, 3 mittel, 1 schwach

IG <i>Denkendorfer Modell</i>	Kinderhaus Fröbelstraße		5	54%	Denkendorf	70 h	2;7	2 stark, 2 mittel, 1 schwach
	Kinderhaus Fröbelstraße		5	73%	Denkendorf	80 h	3;4	4 stark, 1 mittel, 0 schwach

5. Ergebnisse

In den nachfolgenden Vergleich fließen die Testergebnisse ein, die zu zwei Zeitpunkten erhoben worden sind, - *vor* und *nach* der Förderintervention, die sich für beide Gruppen (*DfdS* und *Denkendorfer Modell*) im Durchschnitt über 7 Monate (72 bzw. 75 Fördereinheiten) erstreckte.

Die Ergebnisse liefern für ausgewählte Bereiche (Satzbau/Wortschatz, Artikelgebrauch und Erzählfähigkeit) Informationen über die sprachliche Entwicklung jedes Kindes. Diese Entwicklungen werden als Indizien für die Wirksamkeit der eingesetzten Förderverfahren interpretiert, - auch wenn eine unmittelbare Kausalität zwischen Förderintervention und nachweisbaren Veränderungen in der Sprachkompetenz nur schwer herzustellen ist: Eine Vielzahl weiterer Faktoren, die außerhalb der Förderung liegen, wirken sich ebenfalls je nach Ausprägung unterschiedlich auf den Spracherwerb der Kinder aus (Sprachsituation in der Familie und Peer-Gruppe, Sprachangebot in der Kita *außerhalb* der Förderstunden etc.). Verlässliche Aussagen darüber, ob sprachliche Fortschritte tatsächlich durch die jeweilige Fördermaßnahme bewirkt worden sind und ohne Förderung nicht oder später erfolgt wären, sind deshalb nur bedingt zu treffen.

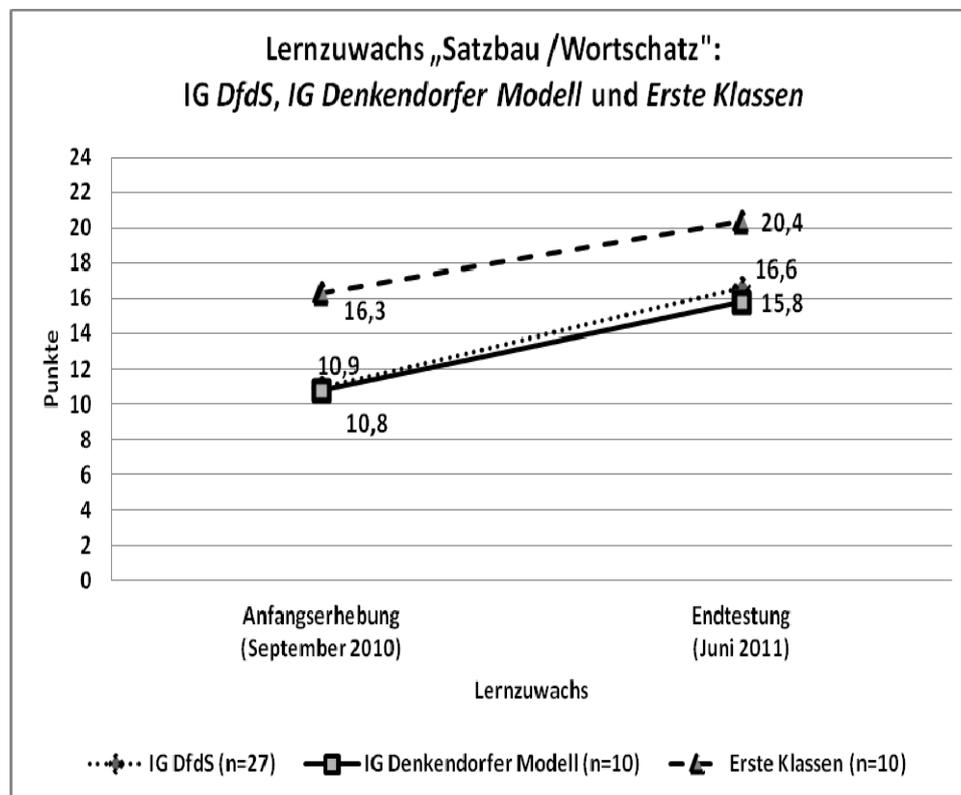
Dieses generelle Problem bei Evaluationen von Fördermaßnahmen kann durch eine sorgfältige Zusammenstellung der beteiligten Interventionsgruppen (Vergleichbarkeit) sowie durch eine möglichst große und vergleichbare Untersuchungsgruppe entschärft werden. Die vorliegenden Befunde sind in diesem Sinne nur eingeschränkt verallgemeinerbar.

5.1 Satzbau/Wortschatz

Im Bereich Satzbau/Wortschatz (DfdS-Subtest 1) wird die Fähigkeit der Kinder erhoben, 15 bildlich vorgelegte Sachverhalte (Bildstimuli, s. Anhang I) sprachlich und inhaltlich wiederzugeben. Die Sachverhalte sind so gewählt, dass das Kind bei der Beschreibung Äußerungen *konstruieren* muss, und nicht auf hochfrequente Äußerungsteile zurückgreifen kann. Hier soll eine produktive aber intuitive Regelkompetenz erfasst werden.

Der Subtest liefert somit also Hinweise darauf, inwieweit das Kind über die grundlegenden Regeln der deutschen Hauptsatzbildung (Verbzweitposition, Verbkonjugation, Satzklammer) sowie eine Reihe einfacher Verben und Nomen des Grundwortschatzes verfügt. Inhaltlich und formal korrekte Äußerungen erhalten dabei 2 Punkte, kleinere Abweichungen werden mit einem Punktabzug belegt, bei größeren inhaltlichen oder formalen Abweichungen wird Punktzahl 0 vergeben. Die Maximalpunktzahl beträgt in diesem Subtest also 24 Punkte.

Abb. 1: Entwicklung der Kinder im Bereich „Satzbau/Wortschatz“ (Subtest 1)

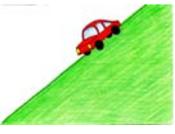


Die Abbildung gibt die Kompetenzzuwächse für die IG *DfdS* und die IG *Denkendorfer Modell* im Vergleich, sowie der Ersten Klassen wieder. Vor der Förderung (Anfangserhebung) erzielten die Kinder der IG *DfdS* in diesem Subtest durchschnittlich 10,9 Punkte und damit etwa den gleichen Anfangswert wie die Kinder der IG *Denkendorfer Modell* (10,8 Punkte). Dieser Parameter deutet auf eine prinzipiell gute Vergleichbarkeit der beiden Gruppen mit Blick auf ihre sprachlichen Ausgangsfähigkeiten hin.

Alle Kinder zeigen nach durchschnittlich 7 Fördermonaten einen deutlichen Kompetenzzuwachs: Die IG *DfdS* erzielt *nach* der Förderintervention (Enderhebung) im

Durchschnitt 16,6 Punkte und somit durchschnittlich 5,7 Punkte mehr als in der Anfangserhebung. Der durchschnittliche Zuwachs der IG *Denkendorfer Modell* fällt mit 5,0 Punkten (15,8 Punkte) ähnlich hoch aus. Ein relevanter Unterschied zwischen den Kompetenzzuwächsen beider Gruppen ist für den Bereich Satzbau/Wortschatz also nicht feststellbar.

Zur Illustration für den in beiden Interventionsgruppen nachgewiesenen Kompetenzzuwachs von ca. 5,5 Punkten im Bereich Satzbau/Wortschatz dienen die nachfolgenden Lerneräußerungen. Sie stammen von Erl, deren Erstsprache Albanisch ist und die zum Zeitpunkt der Anfangserhebung 5;5 Jahre alt war (Kontaktdauer Anfangserhebung: 2;8) . Sie erzielte vor der Förderung 12 Punkte, nach der Intervention (Teilnahme an 57 Fördereinheiten³) 17 Punkte:

vor der Förderung	<i>Stimuli</i>	nach der Förderung
<i>Die Haus...</i>		<i>Ein Haus macht ein Baum gießen</i>
<i>Der Mann streicht den Hund</i>		<i>Der Papa streichelt ein Hund</i>
<i>Der Ball ist gefallen den Wasser</i>		<i>Der Ball ist von dem Berg runter gerollt</i>
<i>Der Auto fahrt den Berg</i>		<i>Der Auto fahrt den Berg runter</i>

5.2 Artikelgebrauch

Im Bereich „Artikelgebrauch“ wird untersucht, inwieweit die Kinder an den Artikeln das Geschlecht des Nomens (Genus: Maskulinum, Femininum, Neutrum) ausdrücken. Zwei Subtests wurden zu diesem Zweck eingesetzt, zum Natürlichen Geschlechtsprinzip (NGP) und zum Grammatischen Geschlecht.

³ Die angegebene Anzahl an Fördereinheiten spiegelt die Unregelmäßigkeit wider, mit der das jeweilige Kind die Kita und somit auch die Sprachförderung besucht hat.

5.2.1 NGP

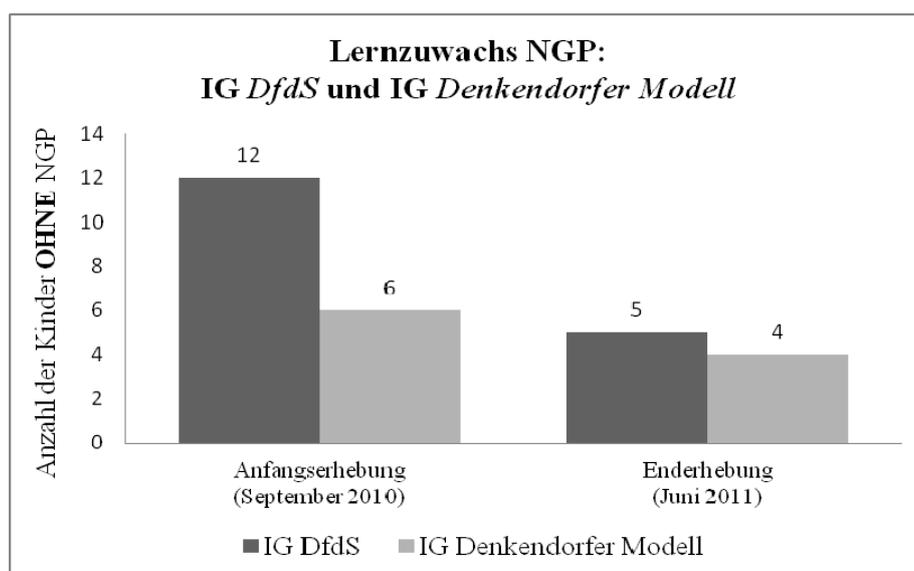
Hier wurde vor und nach der Förderung erfasst, ob die Kinder über das Natürliche Geschlechtsprinzip (NGP) verfügen. Das NGP drückt sich im Deutschen darin aus, dass Nomen, die männliche oder weibliche Lebewesen bezeichnen (z.B. *Vater, Sohn* vs. *Mutter, Tochter*), entsprechend der *Wortbedeutung* auch grammatisch gesehen männlich (also Maskulina) bzw. weiblich (also Feminina) sind. Dieses grammatische Merkmal des Nomens (Maskulinum oder Femininum) drückt sich u.a. an seinem Begleiter, dem Artikel, aus:

„Natürliches Geschlechtsprinzip“ (NGP)

Nomen	Bedeutungs-komponente	→	grammatische Zugehörigkeit (Genus)	→	Artikelform (im Nominativ)
<i>Vater</i>	+ männlich		Maskulinum		<i>der, ein</i>
<i>Sohn</i>	+ männlich		Maskulinum		<i>der, ein</i>
<i>Mutter</i>	+ weiblich		Femininum		<i>die, eine</i>
<i>Tochter</i>	+ weiblich		Femininum		<i>die, eine</i>

In der Erhebung gilt dieses grundlegende Genus-Zuweisungsprinzip des Deutschen als erworben, wenn das Kind bei 6 Äußerungen mindestens 5 Mal den richtigen Artikel gebraucht (s. Illustration unten).

Abb. 2: Entwicklung der Kinder im Bereich „NGP“ (Subtest 2)⁴



⁴ Die Abbildung zeigt, wie sich der Anteil der Kinder pro IG, die *nicht* über das NGP verfügten, verändert hat.

In der IG *DfdS* verfügten zu Beginn der Förderung demnach 12 der 27 Kinder *nicht* über das NGP. Am Ende des Förderzeitraums haben 7 dieser 12 Kinder das NGP erworben. In der IG *Denkendorfer Modell* verfügten *vor* der Förderung 6 von 10 Kindern *nicht* über das NGP, - in der Enderhebung sind es 4 Kinder. Demnach erwarben 2 der 6 Kinder, die das NGP zu Förderbeginn nicht aufwiesen, im Laufe der Förderung dieses Prinzip.

Trotz der kleinen Fallzahlen lässt sich zwischen den beiden Interventionsgruppen also ein Unterschied im Kompetenzzuwachs beobachten: Reduziert sich also der Anteil der Kinder, die *nicht* über das NGP verfügen, in der IG *DfdS* um 58% (von 12 zu 5), so liegt die Reduktion in der IG *Denkendorfer Modell* lediglich bei 33% (von 6 zu 4).

Die nachfolgenden Äußerungen stammen von Yus (Erstsprache: Türkisch, Alter Anfangserhebung: 5;6, Kontakt Anfangserhebung: 2;6), der vor der Förderung nicht über das NGP verfügte, nach der Förderung (Teilnahme an 81 Fördereinheiten) die Genuszuweisung in 6 von 6 Fällen zielsprachlich ausdrückt:

vor der Förderung	<i>Stimuli</i>	nach der Förderung
<i>Der Papa zieht seine Hose</i>		<i>Der Vater zieht sein Hose an</i>
<i>Der Mama weint</i>		<i>Die Frau weint</i>
<i>Der Oma hat Geburtstag</i>		<i>Die Frau packt sein Geschenk aus</i>
<i>Sein Papa macht sein Hund streichen</i>		<i>Der Papa streichelt den Hund</i>
<i>Der Papa schläft</i>		<i>Der Räuber schläft</i>
<i>Der Mama macht die Fenster auf</i>		<i>Die Mutter macht das Fenster auf</i>

5.2.2 Grammatisches Geschlecht

Das grammatische Geschlecht bezeichnet die Zugehörigkeit eines Nomens zum Genus Maskulinum, Femininum oder Neutrum. Es handelt sich also, anders als bei dem NGP, um ein dreigliedriges System. Die Genuszugehörigkeit ergibt sich hier auch *nicht* über die Bedeutung des Nomens (wie beim NGP). Stattdessen liegen der Genuszugehörigkeit z.T. lautliche Regeln zugrunde. So sind im deutschen Grundwortschatz zweisilbige Nomen, die auf ein reduziertes *-e* auslauten (wie z.B. *Lampe* oder *Biene*) in über 90% der Fälle Feminina (Schwa-Regel). Auch die Genuszugehörigkeit von Einsilbern (wie *Ball* oder *Stuhl*) ist im Deutschen nicht zufällig: Ca. 51% der einsilbigen Nomen des Grundwortschatzes sind Maskulina. Die Gültigkeit dieser Regelmäßigkeit ist damit zwar relativ schwach. Doch liegt sie deutlich über dem Zufallswert von 33% und betrifft zudem einen sehr großen Teil des Grundwortschatzes, ca. 25% (Wegener 1995).

Im eingesetzten DfdS-Subtest zum grammatischen Geschlecht wird anhand von 9 Äußerungen untersucht, inwieweit die Kinder die beiden Genuszuweisungsregeln (Schwa- und Einsilberregel) aufgebaut haben und verschiedenen Nomen den Artikel entsprechend dieser Regeln zuweisen.

Ausgehend von Erkenntnissen darüber, wie Kinder im frühen Zweitspracherwerb das grammatische Geschlecht schrittweise erwerben, werden bei der Auswertung der Lernerdaten u.a. die beiden nachfolgenden Erwerbsstufen unterschieden:

- | | |
|---|--|
| - Artikel <i>ohne</i> grammat. Geschlecht | Das Kind verwendet Artikel, unterscheidet diese jedoch nicht systematisch nach dem grammatischen Geschlecht. |
| - Artikel <i>mit</i> grammat. Geschlecht | Das Kind unterscheidet bei der Verwendung der Artikelformen systematisch nach dem grammatischen Geschlecht. ⁵ |

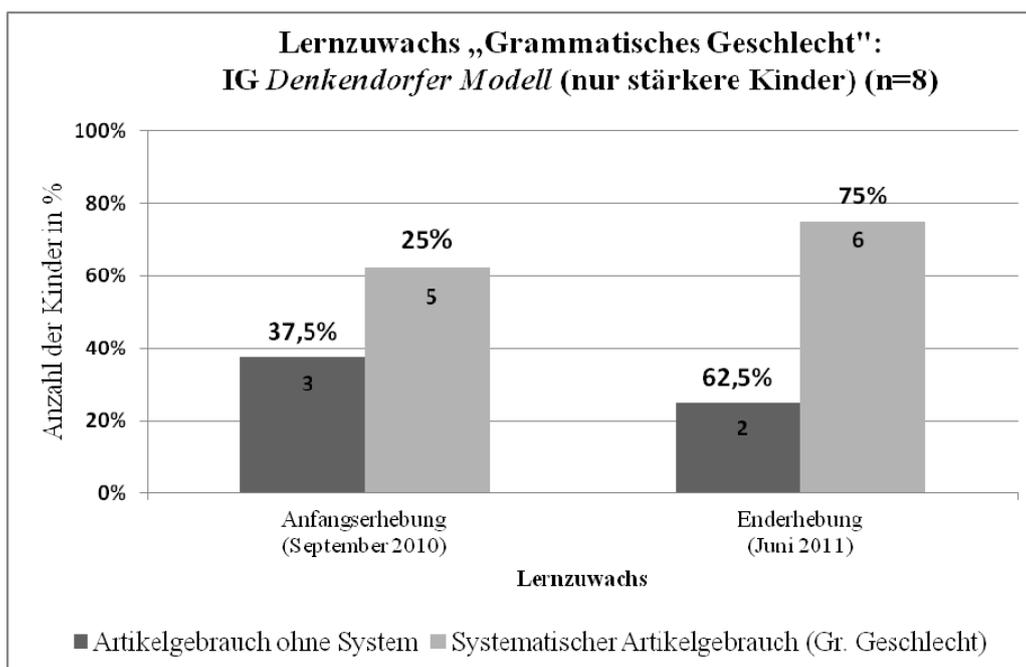
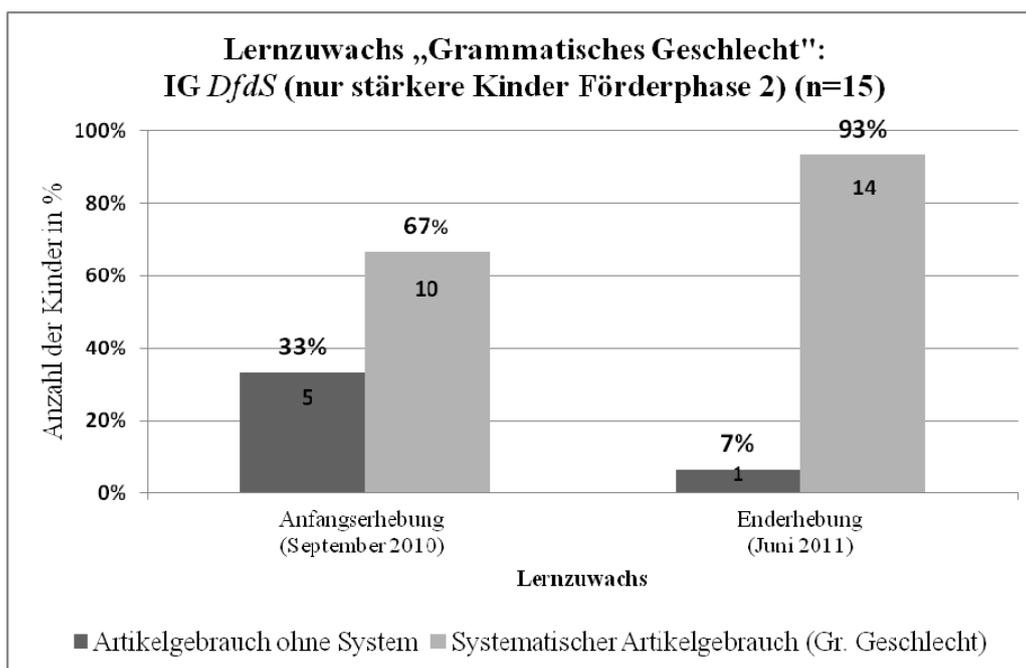
Die nachfolgenden Abbildungen zeigen für einen Teil der Kinder beider Fördergruppen (IG *DfdS* und IG *Denkendorfer Modell*), wie diese sich im Hinblick auf das grammatische Geschlecht entwickelt haben: Da *DfdS sprachstandsabhängig* fördert, wurden während des Förderzeitraums nur diejenigen **stärkeren** Kinder der IG *DfdS* im Bereich des grammatischen Geschlechts gefördert, die *vor* der Förderung eine Mindestpunktzahl im Bereich Satzbau/Wortschatz erreicht hatten.

Die **schwächeren** Kinder der IG *DfdS* wurden im Rahmen der erfolgten *DfdS*-Förderung *nicht* gezielt zum grammatischen Geschlecht gefördert. Um die Wirksamkeit der *DfdS*-Förderung zum grammatischen Geschlecht erfassen zu können, bleiben diese schwächeren Kinder in der nachfolgenden Darstellung deshalb unberücksichtigt.

⁵ „Mit dieser Kategorie wird erfasst, ob die Kinder mindestens ein sog. zweigliedriges System ausgebildet haben, bei dem systematisch zwischen **der** und **die** unterschieden wird. Ein solches System stellt bei Kindern im Zweitspracherwerb einen entscheidenden Schritt beim Erwerb des grammatischen Geschlechts dar, der dann um das **das** erweitert werden muss.“ Kaltenbacher et al. (2010: 4).

Damit sich hieraus kein statistisches Ungleichgewicht zu Ungunsten der IG *Denkendorfer Modell* ergibt (insofern aus der IG *Denkendorfer Modell* alle Kinder, aus der IG *DfdS* hingegen nur die *stärkeren* Kinder berücksichtigt werden), wurden in die vergleichende Betrachtung (Abb. 4) auf Seite der IG *Denkendorfer Modell* ebenfalls nur diejenigen (stärkeren) acht Kinder berücksichtigt, die im Hinblick auf die Satzbau- und Wortschatzkompetenz mit den stärkeren Kindern der IG *DfdS* vergleichbar sind (Durchschnitt 13,1 Punkte im Bereich Satzbau/Wortschatz).

Abb. 3: Entwicklung der (stärkeren) Kinder aus der IG *DfdS* (oben) und der IG *Denkendorfer Modell* (unten) im Bereich „Grammatisches Geschlecht“ (Subtest 3)



Die untere Abbildung zeigt, dass vor der Förderung drei der acht stärkeren Kinder der IG *Denkendorfer Modell* keine systematische Genusmarkierung nach den phonologischen Regeln (Schwa- und Einsilberregel) aufwiesen, - nach sieben Monaten Förderung fand lediglich eines dieser drei Kinder in die regelhafte Genuszuweisung.

Von den 15 stärkeren Kindern der IG *DfdS* verfügten vor der Förderung 5 Kinder nicht über das grammatische Geschlecht, - nach dem Förderzeitraum hatte lediglich ein Kind dieses Förderziel nicht erreicht. (Interessanterweise handelt es sich dabei um ein Kind (Me), das zu Beginn der Förderung zwar 11 Punkte im Bereich „Satzbau/Wortschatz“ erzielte und damit richtigerweise in Förderphase 2 gefördert wurde. Jedoch verfügte es vor Förderbeginn noch nicht über das NGP, das typischerweise ein zusätzliches Kriterium für die Einstufung in Förderphase 2 darstellt.)

Auch hier gilt: Der Vorteil, der sich bezüglich der IG *DfdS* abzeichnet, beruht auf kleinen Probandenzahlen. Im Rahmen der hier durchgeführten Pilotstudie mit insgesamt nur 37 Probanden ist der Befund aber bemerkenswert.

Die folgenden Beispieläußerungen von Mok Erstsprache Türkisch, Alter Anfängerhebung: 5;6, Kontaktdauer Anfangserhebung: 2;7) sollen veranschaulichen, wie sich die Verfügbarkeit über das grammatische Geschlecht in der Lernaltersprache manifestiert (Teilnahme an 56 Fördereinheiten):

vor der Förderung	<i>Stimuli</i>	nach der Förderung
<i>Der Mütze spricht</i>		<i>Die Mütze kann reden</i>
<i>Der Ball geht ins Wasser</i>		<i>Der Ball ist in die Wiese runtergerollt</i>
<i>Der Ente hat den Stuhl ...</i>		<i>Die Ente hat das Stuhl kaputtgemacht</i>
<i>Der Ei läuft</i>		<i>Der Ei hat sein Schuh verloren</i>
<i>Der Stuhl nimmt den Glas</i>		<i>Der Stift will das Glas kaputtmachen</i>

5.3 Text

Ein zentrales und übergeordnetes Förderziel von *DfdS* und der Sprachhilfe nach dem Denkendorfer Modell betrifft die Heranführung der Förderkinder an den Umgang mit größeren sprachlichen Einheiten, die losgelöst vom Handlungskontext stehen: Texten.

Die Fähigkeit der Kinder zur Textproduktion wurde im Rahmen der Pilotstudie anhand einer kurzen Bildergeschichte (*Anna und der Hund, s.u.*) erhoben. Die Kinder wurden spielerisch aufgefordert, eine aus 5 Bildern bestehende Bildgeschichte frei und ohne Bildvorlagen nacherzählen. Das Verfahren gibt nur sehr grob Einblick in die dabei zugrundeliegenden literalen Fähigkeiten, die Ergebnisse sind daher nicht leicht zu interpretieren. Dennoch hat sich das Verfahren als geeignet erwiesen, tendenzielle Veränderungen in der Nacherzählfähigkeit der Kinder zu veranschaulichen und somit auch Annahmen über den Zuwachs in diesem Sprachbereich zuzulassen.

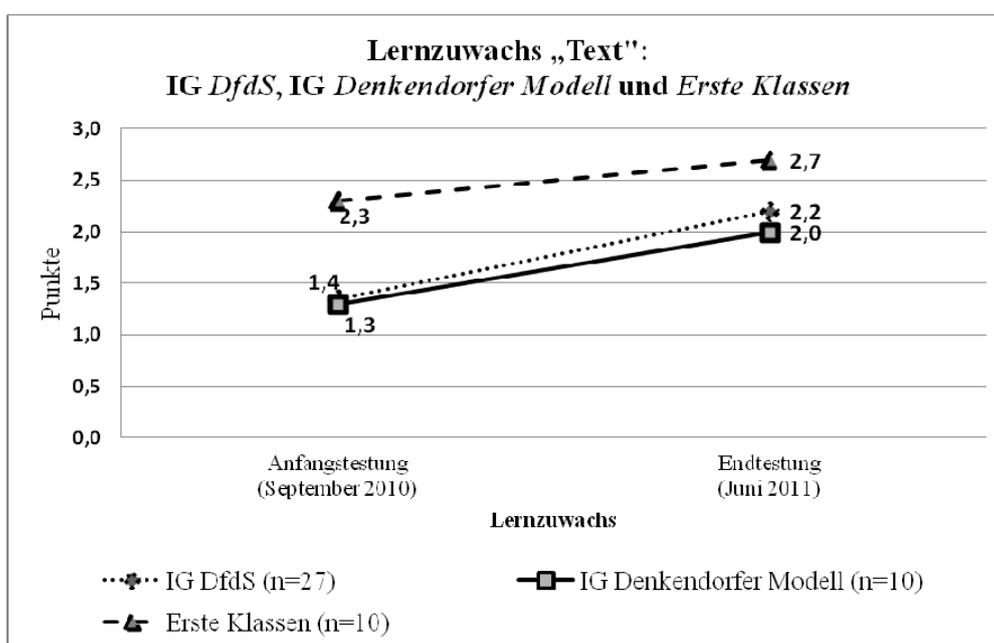
Bildergeschichte zu Subtest 4: Text



Im Rahmen der Auswertung wurden die Nacherzählungen der Kinder auf einer Skala von 1 bis 3 eingeordnet. Eine Reihe grundlegender inhaltlicher und formaler Aspekte, die für die Fähigkeit zu Textproduktion als relevant angesehen werden, sind bei der Bepunktung berücksichtigt worden: die Vollständigkeit der Nacherzählung, die Abfolge der einzelnen Szenen, die generelle Verständlichkeit des Nacherzählung, der Gebrauch und die Angemessenheit von Verknüpfungsmitteln.

Eine Nacherzählung, die in jeder Hinsicht als altersgemäß „gelingen“ gelten kann (nachvollziehbar, vollständig, sinnvolle Abfolge, angemessener Gebrauch von Verknüpfungsmitteln wie *dann, danach, weil* etc.), wird mit 3 Punkten bewertet, eine unvollständige, inhaltlich grob abweichende oder unverständliche oder aber formal rudimentäre Nacherzählung erhält einen Punkt.

Abb. 4: Entwicklung der Kinder im Bereich „Text“ (Subtest 4)



Die Abbildung zeigt, wie sich die Kinder der IG *DfdS* und der IG *Denkendorfer Modell* im Vergleich zueinander im Bereich „Text“ entwickelt haben. Ähnlich wie im Bereich „Satzbau/Wortschatz“ ist der Ausgangspunkt der beiden Interventionsgruppen (im Durchschnitt) vergleichbar: 1,3 bzw. 1,4 Punkte. Nach der Förderintervention ist in beiden Gruppen ein deutlicher Kompetenzzuwachs zu verzeichnen, der für beide Gruppen vergleichbar groß ausfällt: 0,8 (IG *DfdS*) bzw. 0,7 Punkte (IG *Denkendorfer Modell*).

Die beiden angefügten Texte von Xes (Alter Anfangserhebung: 5;5, Kontaktdauer Anfangserhebung: 2;6, Erstsprache: Russisch) sollen beispielhaft illustrieren, welcher Kompetenzzuwachs mit einer Punkterhöhung von ca. *einem* Punkt (1,0) bewertet wurde (Teilnahme an 49 Fördereinheiten): Von zunächst Punktwert 1 zu Punktwert 2.

vor der Förderung	nach der Förderung
<p><i>Anna geht mit Hund spazieren. Und der Hund is gesprungen der Wasser.</i></p>	<p><i>Die Anna und der Hund warn spazier gegangen. Dann war der Hund schmutzig. Dann gehen die nach Hause Dann die Anna hat den Boden geputzt.</i></p>

6. Zusammenfassung und Interpretation

Betrachtet man die Ergebnisse des hier vorgestellten Modellprojektes zusammenfassend, so zeigen sich bei den erfassten Kompetenzzuwächsen sowohl Ähnlichkeiten als auch tendenzielle Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen IG *DfdS* und IG *Denkendorfer Modell* (s.u.).

Zunächst lässt sich feststellen, dass sich die sprachlichen Äußerungen der Kinder beider Interventionsgruppen während des Untersuchungszeitraums nachweislich verbessern. Dies ist keine triviale Feststellung: Erfahrungsgemäß erlaubt es die alltägliche Auseinandersetzung mit den Förderkindern nicht, „nebenbei“ Fortschritte in der Sprachkompetenz der Kinder zu erkennen. Selbst wenn die Förderkraft bewusst den Versuch unternimmt, die Sprache der Kinder auf Veränderungen bezüglich der Satzstellung oder der Genus- und Kasusmarkierung etc. hin zu beobachten, gelingt dies kaum. Zwar fallen Abweichungen von der zielsprachlichen Norm (also sogenannte Fehler) auf. Das Erkennen wichtiger Restrukturierungen in der Sprache der Kinder, die (wie oben beschrieben) nicht zwangsläufig zu „richtigeren“ Äußerungen führen, bleiben der Förderkraft aber häufig verborgen, - und somit auch die positiven Effekte, die ihr didaktisches Vorgehen hervorruft (z.B. von „der Mädchen“ zu „die Mädchen“: In beiden Äußerungen ist der Artikel „falsch“, dennoch deutet sich in der zweiten Äußerung ein wichtiger Entwicklungsschritt an, nämlich die Markierung des natürlichen Geschlechts am Artikel.

Deshalb sind Verfahren nützlich, die eine objektive und zuverlässige Betrachtung der Lernaltersprache ermöglichen indem geeignete sprachliche Äußerungen der Kinder schriftlich

festgehalten, in Ruhe untersucht und nach angemessenen Kriterien beurteilt werden. Dies scheint das hier eingesetzte Verfahren zu leisten, und zwar mit einem überschaubaren Aufwand.

Gleichzeitig zeigen die Daten, dass sich die erfassten Verbesserungen der Sprachfähigkeiten nicht sprunghaft einstellen. Die Daten deuten für die Kinder beider Interventionsgruppen vielmehr auf einen allmählichen Kompetenzzuwachs in kleinen Schritten hin.

Diese Beobachtung spiegelt eine grundlegende Erkenntnis der Spracherwerbsforschung wider, nämlich, dass sich das Erlernen einer Sprache angesichts der Komplexität des Lerngegenstandes natürlicherweise über einen langen Zeitraum erstreckt. Selbst monolinguale deutsche Kinder, die ihre Erstsprache unter denkbar günstigen Bedingungen erwerben, brauchen etwa 6 Jahre, bis sie zuverlässig über die grundlegenden grammatischen Strukturen des Deutschen verfügen. Auch wenn die hier untersuchten L2-Kinder bezüglich ihrer kognitiven Fähigkeiten leistungsfähiger, (weil älter) sind als Kinder zu Beginn des Erstspracherwerbs, gilt auch im frühen Zweitspracherwerb, dass sich die systematischen Entwicklungsschritte, sicherlich auch abhängig von der Inputsituation, nur allmählich einstellen.

Zusammenfassung der Befunde

Mit Blick auf die Entwicklung in den Bereichen „Satzbau/Wortschatz“ (Subtest 1) und „Text“ (Subtest 4) entwickeln sich die Kinder beider Interventionsgruppen vergleichbar. Beide Gruppen starten in diesen Bereichen von ähnlichen Ausgangspunkten, die von dem pädagogischen Fachpersonal als förderbedürftig eingeschätzt wurden, was durch die DfdS-Erhebung vor der Förderung bestätigt werden konnte.⁶ Im Laufe der Förderung, das belegen die Ergebnisse der Enderhebung, stellt sich in beiden Gruppen im Durchschnitt ein vergleichbarer Erwerbsfortschritt in diesen Bereichen ein (s. Abb. 1 und 4).

Anders sieht es in den Subtests 2 („NGP“) und 3 („Grammatisches Geschlecht“) aus: Zwar wird auch hier erkennbar, dass die Kinder beider Interventionsgruppen von der Förderung profitieren (s. Abb. 2 und 3). Allerdings weisen die Kinder der IG *DfdS* im Durchschnitt höhere Kompetenzzuwächse auf.

⁶ Es bestätigt sich die Beobachtung, dass erfahrene Erzieherinnen keiner diagnostischen Instrumentarien zur Identifikation von Förderbedarf bedürfen: Ob Förderbedarf besteht oder nicht, wird gemeinhin auch ohne den Einsatz diagnostischer Verfahren festgestellt, - worin dieser Förderbedarf aber im Einzelnen besteht, auf welchem Kompetenzniveau sich das Kind im Erwerb der verschiedenen sprachlichen Teilbereiche also befindet und wie entsprechend in der Förderung vorgegangen werden kann, um in den einzelnen Bereichen gezielt zu fördern, kann im Alltag hingegen in der Regel nicht detailliert benannt werden. Für einen ganzheitlichen Förderansatz, der eine gezielte Förderung gar nicht anstrebt, ist dieser analytische Blick aber auch irrelevant.

Interpretation der Befunde

Es liegt in der Zielsetzung einer evaluativen Vergleichsstudie, die erfassten Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Kompetenzzuwächsen auf die Wirksamkeit der eingesetzten Fördermaßnahmen hin zu interpretieren. Das soll im Folgenden geschehen. Dabei sollten zwei Einschränkungen nicht aus dem Blick verloren werden, die eng miteinander verwoben sind:

1. Wie mehrfach betont, sind die Probandenzahlen beider Interventionsgruppen mit 27 bzw. 10 Kindern relativ gering. Aussagen über die Wirksamkeit der eingesetzten Fördermaßnahmen sind im Rahmen einer Evaluationsstudie aber nur dann zulässig, wenn die gesamten erwerbsrelevanten Einflussfaktoren *außer* der Förderintervention bei den Kindern der verschiedenen Interventionsgruppen vergleichbar ausgeprägt sind, wie z.B. Alter, Kontaktdauer, sozioökonomischer Status, Geschlecht, Herkunftssprache, IQ, Aufmerksamkeitsspanne, Motivation und Einstellung, Gruppengröße, Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Einrichtung, Zugang zur Zielsprache (Quantität und Qualität) in und außerhalb der Einrichtung, Förderdauer, bisherige Förderzeiten, Qualifikation der Förderkräfte etc.. Auch wenn im Rahmen der vorliegenden Projektstudie versucht wurde, einige der grundlegendsten Faktoren für beide Gruppen vergleichbar zu halten (s. Kap. 4), kann dieses Anliegen unter realen Bedingungen nicht vollkommen gelingen.

Deshalb sind möglichst große Probandenzahlen wichtig: Je mehr Kinder in beiden Gruppen untersucht werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die genannten Merkmale in beiden Gruppen gleichmäßig verteilt sind und desto eher lassen sich erfasste Unterschiede im Entwicklungsverlauf der Kinder auf die variierende Interventionsmaßnahme zurückführen. Bei der nachfolgenden Interpretation ist dieser Aspekt im Hinterkopf zu behalten.

2. Punkt 2 greift einen Teilaspekt von Punkt 1 auf, betrifft aber die Fördermaßnahmen selbst und wird hier deshalb separat angesprochen: Soll die Wirksamkeit von Förderkonzeptionen oder –programmen evaluiert werden, so muss sichergestellt sein, dass im Evaluationsprojekt Rahmenbedingungen gegeben sind, unter denen sich die im Konzept oder Programm angelegte Wirksamkeit auch tatsächlich entfalten kann. Das betrifft z.B. die Frage, inwieweit und unter welchen Umständen das Förderkonzept umgesetzt wird und ob dies „im Sinne des Erfinders“ geschieht.

Damit die Förderkonzeptionen und nicht die Güte ihrer Umsetzung evaluiert werden (z.B. Unterschiede im Engagement oder die persönlichen pädagogischen und didaktischen Begabung der Förderkraft), ist es deshalb wichtig, dass die Rahmenbedingungen dem Förderkonzept angemessen sind. Durch die oben angesprochenen einführenden Fortbildungen in die Förderkonzepte, an denen die Förderkräfte beider Interventionsgruppen teilgenommen hatten („DfdS“ bzw. „Denkendorfer Modell“), sollte in diesem Sinne gewährleistet werden, dass das jeweilige Konzept kompetent umgesetzt wird. Insofern berührt die vorliegende Evaluationsstudie auch die Frage, wie gut es gelungen ist, die teilweise theoretisch komplexen und didaktisch anspruchsvollen Grundlagen für die sachgemäße Umsetzung der Förderkonzeptionen zu vermitteln. Auch wenn keine Informationen

über die Güte der Umsetzung der beiden Sprachförderansätze erhoben wurden (etwa über regelmäßige Videoaufnahmen), sollte dieser Aspekt bei der Interpretation der Daten nicht aus den Augen verloren werden.

Mit Blick auf die beiden eingesetzten Förderkonzeptionen (s. Kapitel 3) lassen sich eine Reihe von Annahmen über die Gründe für die erfassten Unterschiede zwischen den Kompetenzzuwächsen in den beiden Interventionsgruppen ableiten.

Es fällt auf, dass sich die erfassten Unterschiede zugunsten der IG *DfdS* in einem Bereich zeigen, nämlich der Genusmarkierung („NGP“ und „Grammatisches Geschlecht“), der aufgrund seiner geringen Funktionalität (nur eingeschränkt referentielle Bedeutung), seiner hohen formalen Komplexität und Intransparenz (das deutsche Artikelsystem drückt gleichzeitig die Kategorien Genus, Kasus und Numerus aus), seiner geringen lautlichen Prägnanz (Artikelwörter sind kurz und i.d.R. unbetont) sowie der teilweise geringen Regelmäßigkeit als besonders anfällig für Erwerbsprobleme gilt (Wegener 1999).

Aus den hartnäckigen Erwerbsproblemen, die Lerner des Deutschen als Zweitsprache in diesem Bereich typischerweise haben („Artikelfehler“), leitet *DfdS* die Notwendigkeit ab, diesen Bereich im Rahmen gezielter Maßnahmen zu fördern, - *und unterscheidet sich im didaktischen Vorgehen in diesen strukturellen Bereichen stärker von dem ganzheitlichen Vorgehen des Denkendorfer Modells, als dies in den Bereichen „Satzbau/Wortschatz“ und „Text“ der Fall ist.* Während die Kinder der IG *Denkendorf* einen „natürlichen“ Sprachinput erhalten, der Artikelformen in einer „zufälligen“ (also didaktisch nicht vorgestalteten) Häufigkeit und Verteilung beinhaltet, fördert *DfdS* die Genuskompetenz gezielt,

1. indem den Kindern in der *DfdS*-Förderung zunächst nur eine **geringe Anzahl unterschiedlicher Nomen** zum „NGP“ und zur „Einsilber- bzw. Schwa-Regel“ in Kombination mit dem korrekten Artikel angeboten werden (rezeptiv und produktiv), sodass sich die immer gleichen Abfolgen von „Artikel + Nomen“ (z.B. *die Biene*) gut einprägen können. Erst allmählich wird das Repertoire an Nomen erweitert;
2. indem den Kindern diese ausgewählten Nomen in einer **hohen Frequenz** angeboten werden, sodass das Kind möglichst viele Wiederholungen konkreter „Belege“ für die anzubahnende Genusregel erhält (u.a. auch durch die Modellierung der kindlichen Äußerungen). So wird die Registrierung und Memorierung weniger konkreter Formen erleichtert;
3. indem je nach Sprachstand des Kindes stets solche Zusammenhänge in der Förderung fokussiert (und somit gehäuft angeboten) werden, die **im natürlichen Erwerbshorizont** des Kindes liegen (s. Entwicklungsproximalität, Kap. 3). Dieser Aspekt betrifft die Frage, *wann* in der Förderabfolge welche Formen wie in 1. und 2. beschrieben behandelt werden). Die Bildung homogener *DfdS*-Fördergruppen (Einstiegsphase 1 vs. 2) resultiert aus diesem didaktischen Prinzip (Anlehnung der Förderabfolge an der natürlichen Erwerbsreihenfolge);

4. indem die Fokussierung einer bestimmten Struktur (wie z.B. das „NGP“) über einen längeren Zeitraum hinweg, und nicht nur in wenigen aufeinanderfolgenden Förderstunden, aufrechterhalten wird (**Spiralcurriculum**);
5. indem die DfdS-Förderung die Merkleistung der Kinder durch eine **prägnante Rhythmik** erleichtert: So wird z.B. mit zahlreichen Reimen gearbeitet, die sich Kinder besonders gut merken können;
6. indem der sprachliche Kontext, der in den einzelnen DfdS-Förderspielen geschaffen wird, zwar spielerisch, anregend und kommunikativ ist, dabei aber so gewählt wird, dass das **Förderangebot die kindliche Kognition nicht überfordert**: Die kindliche Verarbeitung der (nicht im Förderfokus liegenden) Fördersprache und –inhalte soll somit kognitive Ressourcen der Kinder unbeansprucht lassen, die das Kind für die Wahrnehmung und Memorierung der geförderten Formen nutzen kann, z.B. indem den Kindern neue Formen (etwa der Akkusativartikel *den*) zunächst mit Nomen angeboten wird, die das Kind bereits aus früheren Spielkontexten kennt (den Hund) bekannt sind:

Die additive Förderung in homogenen Kleingruppen bietet einen Rahmen, in dem eine gezielte Förderung nach DfdS optimal umgesetzt werden kann.

Die genannten Aspekte spiegeln das didaktische Vorgehen wider, das für den Bereich „Genus“ in DfdS angelegt ist. Es unterscheidet sich teilweise grundsätzlich (3.), teilweise nur im Grad der Ausprägung (1., 2., 5., 6.) vom didaktischen Grundsatz einer ganzheitlichen Sprachförderung, wie sie im Denkendorfer Modell umgesetzt wird. Inwiefern könnten diese Unterschiede im didaktischen Vorgehen den stärkeren Kompetenzzuwachs für den Bereich „Genus“ in der IG *DfdS* erklären?

Eine mögliche Erklärung geht von der Überlegung aus, dass sich bei Kindern im Vorschulalter sprachliches Wissen **vom Gebrauch konkreter Äußerungen hin zur unbewussten Ableitung abstrakterer „Regeln“** (wie etwa das NGP) bewegt. (Bei Grundschulkindern eröffnen sich durch die reifere Kognition die Möglichkeit der Bewusstmachung sprachlicher Formen, sodass das Bewusstsein des Kindes in der Sprachförderung auf die zu erwerbende Regel gelenkt wird, z.B.: „*Das heißt der Onkel, der Opa, der Polizist... weil das alles Männer sind.*“ Inwieweit dieses Vorgehen tatsächlich auch zu einer Verbesserung der spontansprachlichen Kompetenz führt, wird kontrovers diskutiert.)

Trifft diese Annahme einer impliziten, dem Kind nicht bewussten aber hochgradig abstrakten Sprachverarbeitungsleistung zu, dann ist es für den Aufbau grammatischer Regeln notwendig, dass die Kinder diejenigen sprachlichen Formen (Äußerungen und Äußerungsteile), die die Regeln zum Ausdruck bringen, **zunächst einmal möglichst häufig hören und benutzen** (s.o), - und zwar in einem authentischen Kommunikationskontext, der es ihnen erlaubt, nicht nur die sprachlichen Formen zu memorieren, sondern diese auch mit ihrer kommunikativen Bedeutung zu assoziieren. Die schiere Menge an kommunikativen **Gebrauchserfahrungen** (also des Gebrauchs von Äußerungssequenzen wie *der Opa, der Onkel, die Schwester, die Mutter*) würde somit sicherstellen, dass die Formen zunächst gemerkt und anschließend schrittweise auf regelhafte Zusammenhänge hin verarbeitet würden, sodass sich schließlich

eine Abstraktion als Sprachwissen etabliert: männliche Personen = mask., weibliche Personen = fem.

Wie erfolgreiche Zweitspracherwerbsverläufe (ohne jede gezielte Sprachförderung) nahelegen, „leistet“ dies ein natürliches, alltägliches Sprachangebot, - sofern es in einer ausreichenden Quantität (und Qualität) an das Kind gerichtet wird. Was aber, wenn der alltägliche Zugang der Kinder zur Zielsprache Deutsch nicht anregungsreich und ausreichend reichhaltig ist? Etwa wenn das Kind außerhalb der Kita nur eingeschränkt Gebrauchserfahrungen mit der Zweitsprache macht und auch während der Kitazeit aufgrund der Größe und Zusammensetzung der Gruppe statt eines „vorbildlichen“ Sprachbades eher einer Sprachpfütze ausgesetzt ist?

Sprachförderung müsste hier folgerichtig den Versuch unternehmen, den Mangel an authentischen Spracherfahrungen auszugleichen, - und zwar in einem sehr begrenzten Zeitraum. DfdS versucht dies über die genannten didaktischen Prinzipien (1. bis 6.). Durch die Vorstrukturierung des Sprachangebots will DfdS damit abhängig vom Sprachstand des Kindes gezielt Möglichkeiten vermehrter Spracherfahrungen schaffen, die das Kind zur Memorierung geeigneter Sprachmodelle (als Basis anschließender Abstraktionsprozesse) nutzen kann. In dieser Hinsicht unternimmt DfdS den Versuch, ein fokussiertes, konzentriertes Sprachangebot zu unterbreiten, während ein ganzheitlicher Förderansatz das Auftreten der Formen dem „thematischen Zufall“ überlässt. Hierin könnte möglicherweise der Grund für die unterschiedlichen Kompetenzzuwächse im Bereich „Genus“ in den beiden Interventionsgruppen liegen.

Auf Grundlage der hier vorgestellten Befunde lassen sich lediglich erste Annahmen über die Wirksamkeit der eingesetzten didaktischen Vorgehensweisen formulieren. Im Rahmen umfassenderer Evaluationsstudien mit erheblich größeren Probandenzahlen könnten diese Hypothesen auf ihre Triftigkeit überprüft werden. Von besonderem Interesse wäre dann auch die Erfassung einer Kontrollgruppe, die im Laufe der Untersuchungszeitraums (anders als die Interventionsgruppen) keine additive Förderung (weder gezielt noch ganzheitlich) erhält. So ließen sich relativierende Aussagen über die Wirksamkeit der eingesetzten Förderkonzepte treffen.

7. Ausblick

Der Sinn einer evaluativen Vergleichsstudie besteht in erster Linie in der Feststellung und dem Vergleich der Wirksamkeit verschiedener Fördermaßnahmen. Darüber hinaus lassen sich aus der Betrachtung der Förderbedingungen und -ergebnisse aber auch Optimierungsvorschläge ableiten, die über die Frage nach der geeigneten Förderdidaktik hinausgehen und die organisatorischen Rahmenbedingungen von Sprachförderung im Allgemeinen betreffen. Das soll abschließend in Form einer Reihe vager aber begründeter Anregungen geschehen.

1. Ein erfolgreicher Spracherwerb, daran kann kein grundlegender Zweifel bestehen, hängt u.a. von der Menge des Sprachangebots ab, das an das Kind gerichtet wird: Je

mehr Sprache das Kind wahrnimmt, verarbeitet, selbst gebraucht etc., desto besser und schneller kann es die der Sprache zugrunde liegenden grammatischen Strukturen schrittweise aufbauen, Wortschatz erwerben und allmählich in die höheren Ebenen des Sprachgebrauchs (Literalität) hineinfinden. Eine Erhöhung des Sprachangebots ist aber nicht nur über die Etablierung einer zusätzlichen (additiven) Sprachförderung, sondern auch alltagsintegriert erreichbar: einerseits, indem sich der Personalschlüssel verbessert und dadurch die Gruppenerzieherin mehr Sprachkontakte zu den einzelnen Kindern aufnehmen kann, aber auch, indem darauf geachtet wird, dass der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in der Stammgruppe möglichst gering gehalten wird (im Sinne einer ausgewogeneren Verteilung auf die Stammgruppen einer Kita; zu Ungleichgewichten s. Anhang). So könnte der sprachförderliche Effekt, der in der sprachlichen Modellfunktion altersgemäß entwickelter muttersprachlicher Kinder liegt, stärker genutzt werden. Hier ließe sich eventuell bei den Aufnahmeregelungen zwischen den einzelnen Kindertagesstätten eine ausgleichende Einflussnahme bewerkstelligen. Solange jedoch das Problem der Segregation im Wohnumfeld besteht und die Wahlfreiheit der Eltern bezüglich der Tageseinrichtung weiterhin dazu führt, dass Eltern mit hohem Bildungsstand „seltener als andere den lokalen Gegebenheiten [folgen] und für ihre Kinder stattdessen Tageseinrichtungen in anderen Gegenden [suchen], wo die Bedingungen ihrer Ansicht nach günstiger sind“ (Kiziak et al. 2012), kann die erwerbstheoretisch gebotene Durchmischung der Stammgruppen wohl nur ansatzweise gewährleistet werden.

2. Eine andere sinnvolle Möglichkeit, sprachförderliche Rahmenbedingungen im KiTa-Alltag zu etablieren und zu stärken, liegt in der Einbeziehung ganzer KiTa-Teams in den Bereich der Sprachförderung: Anstatt ausschließlich auf exklusive Fördermaßnahmen zu setzen und die Verantwortung auf fortgebildete Spezialistinnen „zu schieben“, scheint es vorteilhaft, wenn jede Erzieherin darüber informiert wäre, wie Spracherwerb (und hier vor allem der frühe Zweitspracherwerb) von statten geht und wie sprachförderliches Verhalten im Kita-Alltag umgesetzt werden könnte. Dieser Aspekt zielt sowohl auf unspezifische Verfahren sprachförderlichen Verhaltens ab (Modellierung, handlungsbegleitendes Reden, Sprechanlässe schaffen etc.; s. hierzu z.B. Buschmann/Jooss (2007), was ggfs. die Revision eingeschliffener Handlungsrountinen erfordert, als auch auf den Transfer der Förderinhalte gezielter Sprachfördermaßnahmen (wie DfdS) in die Großgruppe, indem Teile des in der spezifischen Förderung angebotenen Inputs von allen Erzieherinnen in die Stammgruppe getragen, im Erzählkreis oder Morgenkreis aufgegriffen und so der gesamten Gruppe eine Teilhabe an den Liedern, Spielen und Geschichten ermöglicht würde. Dazu wäre jedoch notwendig, dass das gesamte Team über den angebotenen Lernstoff informiert ist und über frühsprachdidaktische Kenntnisse verfügt.
3. Neben den Sprachfördermaßnahmen nach dem *Denkendorfer Modell* bzw. *DfdS* sollte das Ziel der Gemeinden sinnvollerweise darin bestehen, im Sinne einer „Durchgängigen Sprachförderung“ für eine institutionsübergreifende Weiterführung der Förderbemühungen bis in die Sekundarstufe zu sorgen. Um eine gute bildungssprachliche Kompetenz zu erreichen, müssen lange Erwerbszeiträume

angesetzt und Sprachförderung bei den Kindern, die es nötig haben, konsequent und aufeinander abgestimmt fortgesetzt werden (s. hierzu http://www.heidelberg.de/servlet/PB/menu/1218591_11/index.html). Anstatt darauf zu hoffen, dass eine punktuelle Sprachförderung (z.B. ein Jahr vor der Einschulung) zu einer „Initialzündung“ führt und langwährende Effekte auf die Schullaufbahn zeigt, sollte erkannt werden, dass die individuell schwierige Ausgangslage der betroffenen Kinder von der Förderung unberührt bleiben: Bildungsferne und ungünstigen sozioökonomischen Familienverhältnissen muss angesichts der stetig ansteigenden Anforderungen in Grund- und weiterführender Schule deshalb durch kontinuierliche, koordinierte Fördermaßnahmen begegnet werden, - die möglichst früh beginnen und den Bildungsprozess so lange wie nötig begleiten.

Wir hoffen, dass die am Projekt beteiligten Personen und Institutionen einen Nutzen aus der Kooperation und den hier vorgelegten Befunden ziehen und wünschen allen Förderkräften gute Fördereffekte mit Ihren Bemühungen!

8. Literatur

Buschmann, A. & Jooss, B. (2007): Frühintervention bei verzögerter Sprachentwicklung: "Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung". In: Forum Logopädie. Heft 5 (21), Sep. 2007. S. 6-11.

Kaltenbacher, Erika/ Ermonies-Jargielo, Joanna/ Vasylyeva, Tetyana (2010): Ergebnisse der Förderung mit „Deutsch für den Schulstart“: Entwicklung der Kinder in Heidelberger Kitas im Laufe von zwei Förderjahren. Verfügbar unter: <http://www.deutsch-für-den-schulstart.de/aktuelles.html>

Kaltenbacher, Erika/ Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, 80-79.

Kiziak/Kreuter/Klinghof (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben - was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Diskussionspapier Berlin-Institut/Siemens Stiftung.

Lumpp, Gesine/ Christa, Günther/ Johanna Stahl (1980): Daß Ali und Elena mitreden können. Stuttgart: Steinkopf.

9. Anhang

Anteil Kinder n.d.H. in Kita-Stammgruppen

Interventionsgruppe	Kind / DfdS-Einstiegsphase	Kita / Gruppe	Anteil von Kindern n.d.H. an der Stammgruppe	
			absolut	prozentual
IG <i>DfdS</i>	Ang / Ph II	G.-Weber / A	10 v. 16	63%
	Fil / Ph II	G.-Weber / A	10 v. 16	63%
	Ele / Ph II	G.-Weber / B	10 v. 14	71%
	Erl / Ph II	G.-Weber / C	15 v. 19	79%
	Emi / Ph II	Mühlhald. / D	8 v. 21	38%
	Lor / Ph II	Mühlhald. / D	8 v. 21	38%
	She / Ph II	Mühlhald. / D	8 v. 21	38%
	Dao / Ph I	Baumhain / E	19 v. 22	86%
	Gir / Ph I	Baumhain / F	19 v. 23	83%
	Kas / Ph I	Baumhain / G	11 v. 22	50%
	Xes / Ph II	Baumhain / G	11 v. 22	50%
	Blb / Ph II	Baumhain / G	11 v. 22	50%
	Lih / Ph I	Baumhain / H	8 v. 22	36%
	Yus / Ph I	Baumhain / H	8 v. 22	36%
	Mio / Ph II	Baumhain / I	14 v. 22	61%
	Mok / Ph II	Baumhain / I	14 v. 22	61%
	Nay / Ph II	Baumhain / I	14 v. 22	61%
	Alp / Ph I	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%
	Enp / Ph I	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%
	Jep / Ph I	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%
Kip / Ph I	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%	
Med / Ph I	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%	
Mup / Ph I	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%	

	Rep / Ph I	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%
	Agp / Ph II	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%
	Ibp / Ph II	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%
	Mep / Ph II	Plus-Kl. / J	13 v. 16	81%
<i>IG Denkendorfer Modell</i>	Ben	Fröbelstr / K	12 v. 22	55%
	Dij	Fröbelstr / K	12 v. 22	55%
	Mar	Fröbelstr / K	12 v. 22	55%
	Ron	Fröbelstr / K	12 v. 22	55%
	Sim	Fröbelstr / K	12 v. 22	55%
	Den	Fröbelstr / L	16 v. 22	73%
	Ens	Fröbelstr / L	16 v. 22	73%
	Mel	Fröbelstr / L	16 v. 22	73%
	Rin	Fröbelstr / L	16 v. 22	73%
	Tua	Fröbelstr / L	16 v. 22	73%