

Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen?

Natalia Gagarina, Nathalie Topaj, Dorothea Posse, Sophia Czapka

Zusammenfassung

Die vorliegende Langzeitstudie untersucht den Einfluss von Sprachfördermaßnahmen auf die Entwicklung des Lexikons und der Grammatik bei 160 türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren. Zwei Sprachförderprogramme – eine additive, kinderzentrierte und eine alltagsintegrierte, erzieherzentrierte Maßnahme – wurden über einen Zeitraum von drei Jahren durchgeführt. Die produktiven und rezeptiven grammatischen und lexikalischen Fähigkeiten der Kinder wurden in dieser Zeit erhoben und mit einer Kontrollgruppe ohne Sprachfördermaßnahmen verglichen. Einen signifikanten positiven Einfluss auf das Lexikon erbrachte lediglich die kinderzentrierte Maßnahme. Die anderen beiden Gruppen unterschieden sich nicht signifikant voneinander.

Schlagwörter: bilingualer Spracherwerb, Grammatik- und Lexikonentwicklung, Sprachfördermaßnahmen

Acquisition of German by bilingual children with L1 Russian or Turkish: Is there an influence of language support programs after all?

Abstract

The present longitudinal study examines the influence of preschool language support programs on the development of grammar and lexicon of 160 Turkish-German or Russian-German bilingual children aged two to six years. Two language support programs were implemented over the course of three years – one supplementary, child-centered program and one integrated, teacher-centered program. The children's grammar and lexicon development in the intervention groups were compared with grammar and lexicon development in a control group without additional support. Only the child-centered support program significantly affected lexicon development. The other two groups did not differ significantly.

Keywords: bilingual language acquisition, grammar and lexicon development, language support programs

1 Einleitung

Sprachförderung spielt in deutschen Bildungseinrichtungen eine zunehmend große Rolle, insbesondere für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder, die unter heterogenen Spracherwerbsbedingungen und mit unterschiedlichen Sprachkombinationen auf-

wachsen. Spätestens bei der obligatorischen Einschulungsuntersuchung werden bei vielen mehrsprachigen Kindern Auffälligkeiten in der deutschen Sprache festgestellt, trotz langjährigem Kitabesuch. So zeigt beispielsweise mehr als ein Viertel der mehrsprachigen Kinder unzureichende Kenntnisse in der Pluralbildung (*Bettge/Oberwöhrmann* 2016). Zudem wurde in einigen Studien gezeigt, dass sich die sprachlichen Leistungen von einem Drittel der mehrsprachigen Kinder nach einem Jahr intensiven Kontakts mit der deutschen Sprache in monolingualen Kitas weiterhin unterhalb der monolingualen Norm befinden (*Armon-Lotem/Walters/Gagarina* 2011; *Gagarina* u.a. 2014) und sich der Abstand zur Norm mit steigendem Alter vergrößert (*Gagarina* u.a. 2014). Für Kinder, die erst mit vier oder fünf Jahren in die Kita kommen, reicht oft die Zeit nicht aus, um noch vor dem Schuleintritt die Grundlagen der deutschen Sprache zu erwerben.

Viele mehrsprachige Kinder benötigen also einen früheren Zugang zur deutschen Sprache und eine intensivere Interaktion mit und in ihr (idealerweise über die Kindertageseinrichtung hinausgehend), sowie eine geeignete Sprachförderung, damit ihre Sprachkenntnisse adäquat aufgebaut werden können und eine gute Basis für den späteren schulischen Erfolg bilden. Die Frage, wie man diese mehrsprachigen Kinder früh und bestmöglich fördern kann, wird in dieser Studie anhand des Vergleichs zweier Sprachfördermaßnahmen untersucht.

2 Forschungsstand: Sprachfördermaßnahmen

Die uns bekannten und meistverbreiteten Sprachförderkonzepte im Elementarbereich lassen sich in zwei Kategorien einteilen: (a) die alltagsintegrierte Förderung durch ErzieherInnen im Gruppenverband und (b) die additive Sprachförderung in Kleingruppen, in denen Kinder stundenweise aber regelmäßig durch ErzieherInnen oder speziell dafür ausgebildete Sprachförderkräfte gefördert werden. In beiden Fällen ist es erforderlich, dass die Förderung durch Personen geschieht, die hierfür geeignete Kompetenzen aufweisen. Dazu gehören insbesondere gute Kenntnisse im Bereich des kindlichen ein- und mehrsprachigen Spracherwerbs und der spezifischen Eigenschaften des Deutschen, sowie die Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in sprachförderliches Verhalten umzusetzen.

Laut der BISS-Expertise (*Schneider* u.a. 2012) ist noch nicht viel darüber bekannt, wie eine alltagsintegrierte Förderung tatsächlich in Einrichtungen implementiert wird und welche langfristigen Auswirkungen sie auf die sprachliche Entwicklung von Kindern hat. In Bezug auf die additive Sprachförderung, die entweder im Rahmen eines Sprachförderprogramms oder als Sprachförderansatz durchgeführt wird, weist die BISS-Expertise u.a. darauf hin, dass diese Art von (meist verpflichtender) Förderung üblicherweise erst ein oder höchstens zwei Jahre vor der Einschulung angeboten wird, nachdem ein Förderbedarf festgestellt wurde. Der zeitliche Umfang der Förderung kann dabei von zwei Stunden pro Woche bis drei Stunden täglich variieren und je nach Ansatz zwischen sechs und 24 Monaten dauern. Eine detaillierte Aufstellung der Sprachförderangebote in den verschiedenen Bundesländern ist in *Redder* u.a. (2010, S. 22-26) zu finden. In einigen Bundesländern werden die Sprachförderangebote für jüngere Vorschulkinder in den Bildungsplänen für den Elementarbereich verankert (Übersicht über die entsprechenden Konzepte s. *Jampert/Fried/Sens* 2007; *Redder* u.a. 2010, S. 27). Diese Sprachförderkonzepte sind linguistisch oder pädagogisch motiviert und zeigen eine große Varietät hinsichtlich des Um-

fangs, der Materialien, der Umsetzung im Kita-Alltag, der Zielgruppe oder der geförderten Sprachen. An gleicher Stelle wird davon gesprochen, dass es an wissenschaftlichen Evaluationen der Sprachförderkonzepte und kontrollierten Interventionsstudien, vor allem langfristigen Studien, mangelt. In einem detaillierten Review zu 23 additiven oder alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen für Vorschulkinder stellen *Egert* und *Hopf* (2016) fest, „dass alltagsintegrierte Sprachförderansätze, insbesondere für Kinder unter drei Jahren, erfolgsversprechend sind. Für additive Maßnahmen sind die Ergebnisse inkonsistent“ (*Egert/Hopf* 2016, S. 160).

EVAS (Evaluation zur Sprachförderung von Vorschulkindern) evaluierte verschiedene Förderangebote in Baden-Württemberg im Rahmen des Programms „Sag’ mal was“, darunter ein grammatisch-semantisch orientiertes Förderangebot nach *Penner* (2002) und *Tracy* (2003) und ein kommunikativ orientiertes Förderangebot nach *Kaltenbacher* und *Klages* (2005, 2006). Diese Evaluation kam zu folgendem allgemein formulierten Ergebnis: „entweder erbringen die drei verglichenen Programme im Gesamteffekt gleich viel, wengleich auf unterschiedlichem Weg – vielleicht bringt gar jegliche Sprachförderung etwas – oder aber man weiß noch zu wenig über die faktischen Entwicklungen der sprachlichen Fähigkeiten an dieser Schnittstelle“ (*Redder* u.a. 2010, S. 28). EVAS kritisierte u.a. den beschränkten Gesamtumfang der jeweiligen Programme (120 Förderstunden inkl. Vor- und Nachbereitung innerhalb von sechs Monaten), die problematische Zusammenstellung der Kontrollgruppe sowie die Auswahl der Testverfahren, die zur Ermittlung des Sprachstands der Kinder herangezogen wurden. In *Schneider* u.a. (2013) wurde ebenfalls auf die Wirkungslosigkeit von „Sag’ mal was“ hingewiesen.

Ähnliche Ergebnisse fanden sich auch im Zusammenhang mit den Programmen „Vorlaufkurse“ in Hessen (auch als Projekt DACHS – Deutsch-Sprachförderung vor der Schule bekannt; *Sachse* u.a. 2010) und „Handlung und Sprache“ in Brandenburg, das im Rahmen des Projektes EkoS (Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung) evaluiert wurde (*Wolf/Stanat/Wendt* 2011). *Schneider* u.a. (2013) zeigten, dass bei allen Programmen die Fortschritte der geförderten Kinder den Fortschritten der nicht geförderten Kinder ähneln und dass die geförderten Kinder trotz Sprachförderung nicht das Niveau der Kinder erreichen, bei denen kein Sprachförderbedarf ermittelt wurde.

Den Einfluss von Sprachförderung auf die Morphologieentwicklung haben *Kauschke* und *Rath* (2017) untersucht. Sie verglichen die Wirksamkeit impliziter (d.h. Inputspezifizierung) vs. expliziter Sprachfördermethoden (und deren Kombination) bei 44 fünf- bis sechsjährigen bilingualen Kindern. Die Autorinnen stellten signifikante Verbesserungen im Bereich der Morphologie sowohl bei den geübten Formen als auch bei ungeübten Formen fest. Sie schlussfolgerten, dass bilinguale Kinder von einer kurzen Intensivförderung profitieren können.

Die Wirkung alltagsintegrierter Sprachförderung in der Kita beschreiben die Studien von *Buschmann*, *Degitz* und *Sachse* (2014), in denen das Heidelberger Interaktionstraining für pädagogische Fachkräfte (HIT) dargestellt wird (vgl. Heidelberger Elterntrainings zur frühen Sprachförderung von *Buschmann*, 2011). Das Ziel der Studie war, durch das Training „eine Verbesserung der alltäglichen Interaktion und Kommunikation zwischen Fachperson und Kind“ (*Buschmann* u.a. 2014, S. 417) zu erreichen. Darüber hinaus strebte das Programm „eine Veränderung des Verhaltens der Fachpersonen im Sinne eines besonders sprachförderlichen Umgangs mit sprachauffälligen Kindern mit dem Ziel diesen Kindern den Spracherwerb zu erleichtern“ (ebd., S. 417) an. Das Heidelberger In-