

**Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit:
Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit
von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen
Kindern: Eine Studie des Berliner Interdisziplinären
Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)**

*Natalia Gagarina, Dorothea Posse, Stefanie Düsterhöft,
Nathalie Topaj & Duygu Acikgöz*

Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), Berlin

1 Einleitung

In Berlin haben 43 % der Kinder unter 6 Jahren einen Migrationshintergrund (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2013), von denen ein Großteil mehrsprachig aufwächst. Viele dieser Kinder zeigen bei den obligatorischen Vorschuluntersuchungen Auffälligkeiten in der deutschen Sprache. So hat beispielsweise ein Viertel der Kinder unzureichende Kenntnisse in der Pluralbildung (Bettge & Oberwöhrmann, 2012). Unterschiedliche Studien zeigen, dass sich die sprachlichen Leistungen von einem Drittel der Kinder nach einem Jahr intensiven Kontakts mit der deutschen Sprache in monolingualen Kitas noch immer unterhalb der monolingualen Norm befinden (Armon-Lotem et al., 2011; Gagarina et al., im Druck) und der Abstand zur Norm mit steigendem Alter größer wird (Gagarina et al., im Druck). Daher stellt sich die Frage, wie man diese Kinder bestmöglich fördern kann. Die BIVEM-Studie widmet sich diesem Forschungsbereich und untersucht im Einzelnen die altersabhängigen Effekte sowie die Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren türkisch/deutschen und russisch/deutschen bilingualen Kindern. Dazu wurden erzieherzentrierte (alltagsintegrierte) und kinderzentrierte (additive) Maßnahmen verglichen und deren Wirksamkeit geprüft, indem umfassende Sprachstandserhebungen vor und nach den Maßnahmen in beiden Sprachen durchgeführt wurden.

2 Methodik

In die Analyse des ersten Zyklus gingen die Daten von 112 bilingualen Kindern aus 15 Berliner Kindertagesstätten im Alter zwischen 2;4 und 3;9 Jahren mit den Herkunftssprachen Russisch (N=47) und Türkisch (N=65) ein. Die teilnehmenden Kinder wurden in drei Gruppen eingeteilt.

Die Kinder in der Kontrollgruppe M0 nahmen an keiner zusätzlichen Sprachförderung teil, sondern erhielten die in ihrer Einrichtung üblicherweise praktizierte Sprachförderung.

Die betreuenden ErzieherInnen der Maßnahmengruppe M1 (erzieherzentrierte Fördermaßnahme) nahmen an einer speziell konzipierten Fortbildungsreihe teil, welche aus 8 Seminareinheiten à 90 Minuten bestand und sich den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, sprachförderliches Verhalten, Sprachförderung, linguistische Grundlagen u. ä. widmete.

Die Kinder der zweiten Maßnahmengruppe M2 (kinderzentrierte Fördermaßnahme) erhielten im Rahmen der Studie über einen Zeitraum von vier Monaten zwei Mal pro Woche in Kleingruppen eine 30-minütige Sprachförderung außerhalb ihres Gruppenverbandes. Diese basierte auf den Ergebnissen der jeweiligen Sprachstandserhebung und wurde entwicklungsproximal (Dannenbauer, 1994) sowie inputorientiert (Sieg Müller & Fröhling, 2010; Tomasello, 2003) durchgeführt. Die Förderziele waren der Lexikonerwerb (Cobo-Lewis, Pearson, Eilers & Umbel, 2002; Goldberg, Paradis & Crago, 2008; Hepsöyler & Liebe-Harkot, 1991), Literacy und narrative Fähigkeiten (Gagarina et al., 2012) sowie Morphosyntax.

Die sprachlichen Leistungen aller Kinder wurden vor und nach den Maßnahmen in beiden Sprachen ausführlich erhoben. Im Rahmen dieser Sprachstandserhebung wurden folgende linguistische Bereiche im Deutschen überprüft:

- perzeptives und produktives Lexikon (getestet wurden die jeweiligen Untertests für Nomen und Verben der PDSS, Kauschke & Siegmüller, 2010)
- produktive Morphologie: Kasus (LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011)
- perzeptive und produktive Syntax (LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011; Subtest Wortstellung aus dem TSVK, Siegmüller, Kauschke, van Minnen & Bittner, 2010; Untertest Verständnis von W-Fragen aus der PDSS, Kauschke & Siegmüller, 2010)
- Erzählfähigkeit (MAIN, Gagarina et al., 2012)

Für die Sprachstandserhebung LiSe-DaZ liegen bilinguale Normen vor.

In den Herkunftssprachen wurden vergleichbare Bereiche mittels des *Sprachstandstests Russisch für mehrsprachige Kinder* (Gagarina, Klassert & Topaj, 2010) bzw. des *Sprachstandstests Türkisch für mehrsprachige Kinder* (BIVEM, internes Material) überprüft. Zudem wurden Hintergrundinformationen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder mithilfe eines Erzieherfragebogens (SISMIK, Ulich & Mayr, 2003) und eines Elternfragebogens (Gagarina et al., 2010) erhoben sowie ein nonverbaler Intelligenztest (Son-R 2½-7, Tellegen, Laros & Petermann, 2007) durchgeführt.

Die nachfolgende Abbildung 1 verdeutlicht das Studiendesign. Der Zeitstrahl visualisiert den Studienverlauf, die senkrechte Linie den aktuellen Studienzeitpunkt.

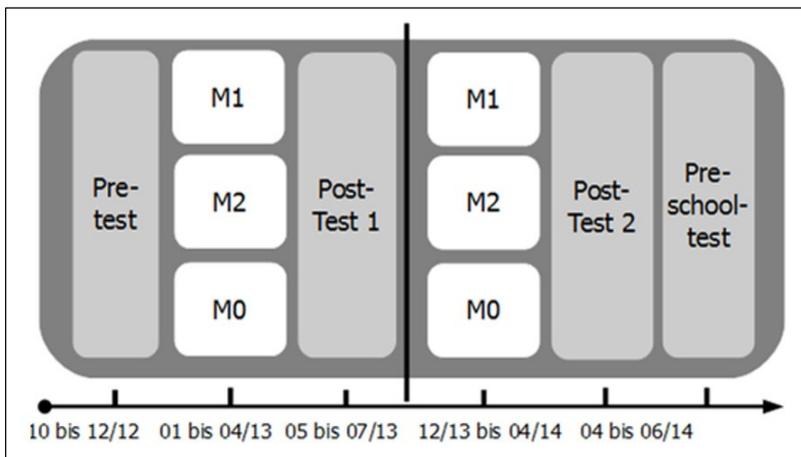


Abbildung 1. Studiendesign und -verlauf

3 Ergebnisse

Für die vorliegende Untersuchung wurde lediglich eine Auswahl an Untertests für das Deutsche analysiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der sprachlichen Leistungen im Bereich der produktiven Morphologie (Kasusmarkierungen) sowie für das perzeptive und produktive Lexikon (Nomen und Verben) dargestellt.

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen die Unterschiede der Pre- und Posttests bzw. den Grad der Verbesserung im Posttest 1. Dargestellt ist die Differenz der Rohwerte zwischen Pre- und Posttest 1. Je höher die Werte dabei über der Nulllinie liegen, desto stärker ist die Verbesserung der Kinder in der jeweiligen Gruppe. Je niedriger die Werte unter der Nulllinie liegen, desto stärker ist die Verschlechterung.

Im Bereich der Kasusmarkierungen bei Nomen (in Abb. 2 nach Geschlecht und Sprachen getrennt) zeigen sich signifikante Verbesserungen der sprachlichen Leistungen der Kinder in den beiden Maßnahmengruppen M1 ($p < .04$) und M2 ($p < .02$) gegenüber der Kontrollgruppe M0. Vergleicht man die beiden Maßnahmen M1 und M2

untereinander, so zeigen sich in diesem Bereich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Abb. 2).

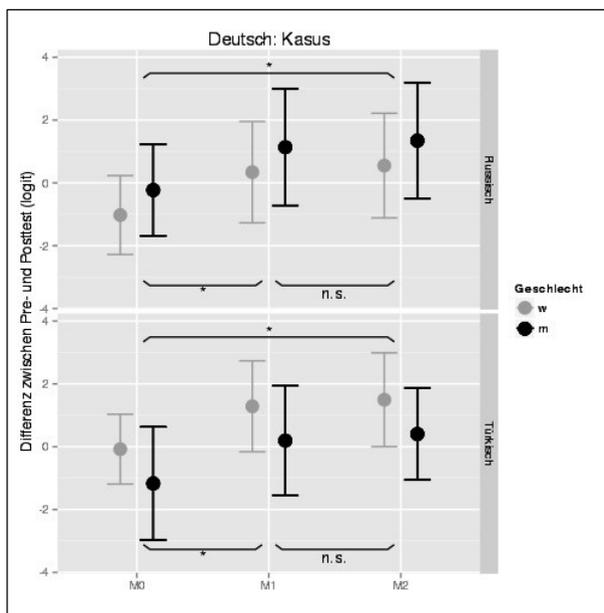


Abbildung 2. Ergebnisse der Differenz zwischen Pre- und Posttest 1 der Produktion von Kasus

Bei der Produktion von Nomen und Verben zeigen sich im Vergleich der kinderzentrierten Maßnahme (M2) mit der Kontrollgruppe (M0) keine signifikanten Unterschiede (vgl. Abb. 3). Zwischen der Kontrollgruppe (M0) und der erzieherzentrierten Maßnahme (M1) zeigen sich hingegen signifikante Verbesserungen für das produktive Verblexikon ($p < .01$).

Der Vergleich der sprachlichen Leistungen der mehrsprachigen Kinder im Bereich Verständnis von Nomen und Verben mit monolingualen Normwerten zeigt, dass sich die mehrsprachigen Kinder mit zunehmendem Alter von den monolingualen Normwerten entfernen. Beim Verständnis von Verben zeigen die jüngeren Kinder T-Werte im durchschnittlichen Bereich für monolinguale Kinder (vgl. Abb. 4).

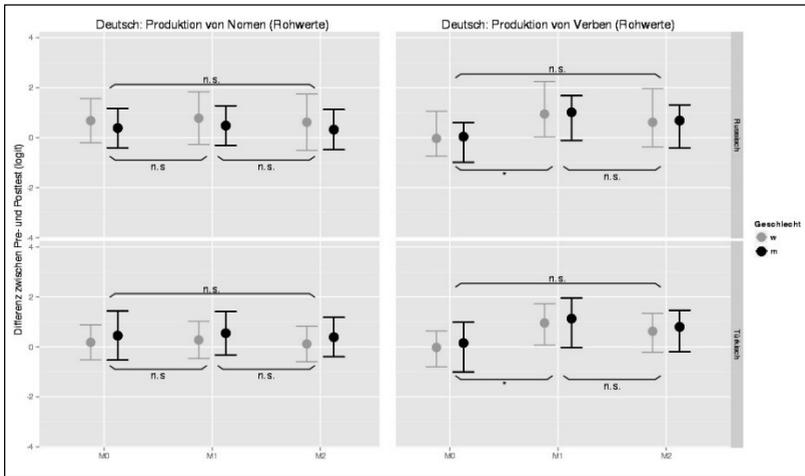


Abbildung 3. Ergebnisse der Differenz zwischen Pre- und Posttest 1 der Produktion von Nomen und Verben

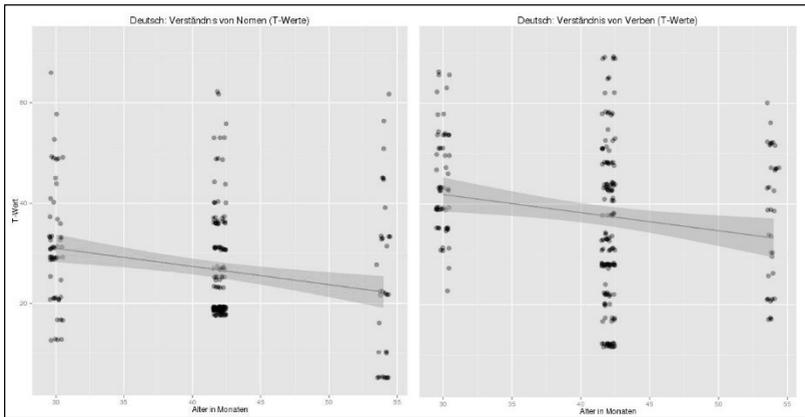


Abbildung 4. Leistungen mehrsprachiger Kinder verglichen mit monolingualen Normen für das Verständnis von Nomen und Verben

4 Diskussion

Die in der BIVEM-Studie untersuchten Sprachfördermaßnahmen erwiesen sich beide als wirksam. Allerdings zeigten die Kinder, die alltagsintegriert durch ihre eigens fortgebildeten ErzieherInnen (Maßnahme M1) gefördert wurden, in mehr Bereichen Verbesserungen als Kinder, die an einer additiven Sprachförderung (Maßnahme M2) teilnahmen.

Beim Morphologieerwerb (Kasus) wurden die sprachlichen Leistungen der Kinder in beiden Maßnahmengruppen signifikant besser. Das Lexikon (Produktion von Verben) verbesserte sich jedoch nur in der erzieherzentrierten Maßnahme. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass ErzieherInnen die Möglichkeit hatten, die Kinder während des Alltags kontinuierlich sprachlich zu fördern, wohingegen die additive Sprachförderung nur zweimal wöchentlich für 30 Minuten stattfand. Somit hatten die ErzieherInnen insgesamt mehr Zeit für eine alltagsintegrierte Förderung.

Die unterschiedlichen Entwicklungen im Lexikon und in der Morphologie lassen sich dadurch erklären, dass der Spracherwerb von Kindern nicht in allen Bereichen der Sprache mit gleicher Intensität verläuft. Während sich die Entwicklung in einem Bereich stärker vollzieht, kommt es in einem anderen zu einer Plateauphase: Bei den Nomen verbesserte sich die Morphologie während das Lexikon ein Plateau zeigte, bei den Verben verbesserte sich umgedreht das Lexikon, während die Morphologie ein Plateau zeigt (die Daten zur Verbflexion werden gesondert publiziert). Für den monolingualen Spracherwerb wurde dieses Prinzip des „shift of acquisitional attention“ bereits beschrieben (Gagarina & Voeikova, 2009).

Beim Verständnis von Nomen und Verben entfernen sich die mehrsprachigen Kinder in ihren sprachlichen Leistungen zunehmend von der monolingualen Norm. Ihre lexikalischen Fähigkeiten entwickeln sich nicht im selben Tempo weiter wie die gleichaltriger monolingualer Kinder. Denn mehrsprachige Kinder erhalten weniger Input

in einer Sprache und ihr Lexikon verteilt sich auf zwei Sprachen. Daher ist der Einsatz monolingualer Testverfahren zur Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern problematisch. Die Kinder werden häufig als unterdurchschnittlich und ggf. sprachgestört eingestuft, weil die Tests u. a. die Inputqualität und -quantität nicht berücksichtigen.

5 Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse aus den Bereichen Lexikon und Morphologie liefern Hinweise auf die Überlegenheit von alltagsintegrierten Ansätzen gegenüber additiven Maßnahmen. Sie bestätigen gegenwärtige Bemühungen, ErzieherInnen gut und umfassend zu schulen, um eine optimale Förderung der Sprachentwicklung zu gewährleisten. Wie die Maßnahmen in anderen Spracherwerbsbereichen wirken, wird sich nach der Analyse weiterer Ergebnisse zeigen.

6 Literatur

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2014). *Bildung in Berlin und Brandenburg 2013: Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf – vorschulische Bildung*.

Zugriff am 08.04.2014: https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2013/bildungsbericht_2013.pdf

Armon-Lotem, S., Walters, J. & Gagarina, N. (2011). The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1 (3), 291–317.

Bettge, S. & Oberwöhrmann, S. (2012). *Grundauswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2011*.

Zugriff am 08.04.2014: <http://www.berlin.de/sen/statistik/gessoz/gesundheit/grundauswertungen.html>

- Cobo-Lewis, A., Pearson, B. Z., Eilers, R. E. & Umbel, V. C. (2002). Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Hrsg.), *Language and literacy in bilingual children* (43–63). Clevedon, UK: Multi-lingual Matters.
- Dannenbauer, F. M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern* (83–104). Stuttgart: Fischer.
- Gagarina, N., Armon-Lotem, S., Altman, C., Burstein-Feldman, Z., Klassert, A., Topaj, N., Golcher, F. & Walters, J. (im Druck). Age, input quantity and their effect on linguistic performance in the home and societal language among Russian-German and Russian-Hebrew preschool children. In R. Silbereisen, P. Titzmann & Y. Shavit (Hrsg.), *The Challenges of Diaspora Migration: Interdisciplinary Perspectives on Israel and Germany*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Gagarina, N., Klassert, A. & Topaj, N. (2010). Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. *ZAS Papers in Linguistics*, 54, Berlin: ZAS.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2012). MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, Berlin: ZAS.
- Gagarina, N. & Voeikova, M. (2009). The acquisition of case and number in Russian. In U. Stephany & M. Voeikova (Hrsg.), *Cross-linguistic approaches to the acquisition of case and number* (179–215). Berlin: de Gruyter.
- Goldberg, H., Paradis, J. & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics*, 29, 41–65.

- Hepsöyler, E. & Liebe-Harkort, K. (1991). *Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration. Ein Vergleich*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2010). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Siegmüller, J. & Fröhling, A. (2010). *Das PräSES-Konzept - Potential der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Elsevier.
- Siegmüller, J., Kauschke, C., van Minnen, S. & Bittner, D. (2010). *TSVK – Test zum Satzverstehen von Kindern – Eine profilorientierte Diagnostik der Syntax*. München: Elsevier.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A. & Petermann, F. (2007). *Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest von 2½ bis 7 Jahren (SON-R 2½–7)*. Göttingen: Hogrefe.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

Kontakt

Stefanie Düsterhöft
duesterhoeft@zas.gwz-berlin.de