

# Sprachförderempfehlungen der Grundschule. Vergleich der sprachlichen Fähigkeiten und sprachbiografischen Faktoren von mehrsprachigen Kindern<sup>1</sup>

## 1 Einleitung

Die vorschulische Sprachförderung ist ein Instrument der Bildungspolitik, um die Nachteile, die Kinder aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrer Sprachbiografie haben, auszugleichen. Gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verspricht sich die Bildungspolitik, durch Sprachförderung einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten, wie der Ausschnitt aus dem Hessischen Schulgesetz zeigt:

Schülerinnen und Schüler, deren Sprache nicht Deutsch ist, sollen, unabhängig von der eigenen Pflicht, sich um den Erwerb hinreichender Sprachkenntnisse zu bemühen, durch besondere Angebote so gefördert werden, dass sie ihrer Eignung entsprechend zusammen mit Schülerinnen und Schülern in deutscher Sprache unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden können. (§ 3 Abs. 13 Hessisches Schulgesetz)

Für die Sprachförderung stehen nur begrenzt Ressourcen zur Verfügung. Diese wertvollen Ressourcen gilt es bewusst einzusetzen. Pädagogische Fachkräfte stehen deshalb vor der Herausforderung zu entscheiden, welche Kinder Sprachförderung erhalten und welche nicht bzw. in welchem Umfang welche Kinder gefördert werden. Somit erfordert bereits die Auswahl der Kinder sprachdiagnostische Kompetenz (Geist 2013). Aus sprachdidaktischer Perspektive sollten ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, um alle Kinder mit Sprachförderbedarf in ihren sprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen. Kinder mit DaZ haben aufgrund eines späteren Erwerbsbeginns und der naturgemäß kürzeren Kontaktdauer zum Deutschen im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache geringere sprachliche Fähig-

---

<sup>1</sup> Ich danke Angela Grimm, Petra Schulz und Barbara Voet Cornelli für die hilfreichen Anmerkungen zu diesem Beitrag. Die Studie wurde im Rahmen des Projekts „cammino - Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule“ unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Schulz und Dr. Angela Grimm an der Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union (Förderkennzeichen: 01NV1011/2 und 01NV1311/2).

keiten (Grimm/Schulz 2014). Diese Kinder benötigen im Besonderen eine Unterstützung in ihrem Zweitspracherwerb. Unklar ist bislang, welche Kinder – aufgrund der begrenzten Ressourcen – Sprachförderung erhalten und welche nicht.

Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel Hessens untersucht, welche sprachlichen Fähigkeiten und welche Spracherwerbsbiografie mehrsprachige Kinder haben, die im Rahmen der Schulanmeldung an Grundschulen von den verantwortlichen Grundschullehrkräften für eine additive vorschulische Sprachförderung (genannt Vorlaufkurs) empfohlen werden bzw. keine Empfehlung erhalten. Im folgenden Abschnitt wird der theoretische und institutionelle Hintergrund sowie der Forschungsstand zur vorschulischen Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder (Abschnitt 2) skizziert. In Abschnitt 3 wird dann die Studie vorgestellt und diskutiert. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Fazit gezogen (Abschnitt 4).

## 2 Vorschulische Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder

Die „spezifischen Entwicklungsprofile und Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern [sind] wahrzunehmen und zu nutzen. [...] Grundlage einer differenzierten Sprachförderung ist die frühzeitig einsetzende, regelmäßige und systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung von Kindern“ (Hessisches Sozialministerium 2011: 67).

Diese Forderung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren richtet sich an die pädagogischen Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich. Um diese Forderung erfüllen zu können, benötigen die pädagogischen Fachkräfte sprachdiagnostische Kompetenz. Bisherige Studien zeigen allerdings, dass sich die Fachkräfte nicht zufriedenstellend auf die Aufgabe der Sprachdiagnostik vorbereitet fühlen (Fried 2007; Gold/Schulz 2014), die Auswahl der Methoden und Inhalte nicht den Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren entspricht (Geist 2013; Geist & Voet Cornelli 2015) und sie nicht zwingend über das notwendige Wissen über Sprache, Spracherwerb und Sprachdiagnostik verfügen (Müller et al. 2014; Rothweiler/Ruberg/Utecht 2009; Tracy/Ludwig/Ofner 2010).

### 2.1 Theoretischer Hintergrund

Sprachdiagnostik ist eine große Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. Gründe dafür sind die Komplexität des Systems Sprache und des Spracherwerbs. Sprachliche Fähigkeiten lassen sich nicht, wie etwa das Gewicht, mit einer Waage messen oder wie die Motorik z.B. beim Rückwärtslaufen beobachten, sondern sind differenziert zu erfassen und zu analysieren (Schulz/Kersten/Kleissendorf 2009). Spracherwerbsforschung und Entwicklungspsychologie haben spezifische Methoden entwickelt, mit de-

nen eine Fähigkeit innerhalb einer der sprachlichen Ebenen (Phonologie, Morphologie, Semantik, Syntax, Pragmatik) erfasst werden kann (für eine Übersicht s. Kauschke 2012). Im Anschluss an die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten sind die Ergebnisse unter Einbezug sprachbiografischer Faktoren des Kindes zu analysieren. Hierzu sind bei mehrsprachigen Kindern neben dem Alter insbesondere die Kontaktdauer zur erfassten Sprache und das Alter bei Erwerbsbeginn einzubeziehen (Rothweiler 2007). Mehrsprachige Kinder weisen aufgrund der unterschiedlichen Erwerbsbiografien eine große Heterogenität auf (Schulz 2013). Die Sprachdiagnostik ist deshalb insbesondere bei mehrsprachigen Kindern komplex und stellt hohe Anforderungen an die sprachdiagnostische Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte.

Die Sprachdiagnostik, die im Mittelpunkt der vorliegenden Studie steht, ist eine Selektionsdiagnostik, da die Grundschullehrkräfte daraus folgend eine Auswahl der Kinder (Sprachförderempfehlung ja oder nein) vornehmen. Von der Selektionsdiagnostik zu unterscheiden ist die Förderdiagnostik. Diese hat das Ziel, den Sprachstand eines Kindes zu erfassen, um daraus Inhalte für die Sprachförderung abzuleiten und konkrete Förderziele zu formulieren. Die Notwendigkeit einer Förderdiagnostik besteht, weil eine Fördermaßnahme insbesondere dann greift, wenn sie individuell und zielgenau am Sprachstand des Kindes ansetzt (Ruberg/Rothweiler 2012).

Nicht nur in der Theorie, auch in der Praxis soll der Auswahl der Kinder eine Sprachdiagnostik vorausgehen. Im Folgenden wird deshalb zunächst der institutionelle Hintergrund der Sprachdiagnostik im Rahmen der hessischen Schulanmeldung dargestellt, bevor im Weiteren der Forschungsstand zu Selektionsentscheidungen in der Sprachdiagnostik beschrieben wird.

## 2.2 Institutioneller Hintergrund – Sprachdiagnostik im Rahmen der hessischen Schulanmeldung

Die Schulgesetze der Bundesländer regeln zwar z.B., wann die Schulanmeldung erfolgen soll (in Hessen 15 Monate vor der eigentlichen Einschulung), legen aber nicht fest, wie genau diese Anmeldung zu vollziehen ist. Jede Schule regelt für sich Inhalt und Methoden des Einschulungsverfahrens (Kelle/Ott/Schweda 2012). Die Sprachstandserhebung im Rahmen der Schulanmeldung sowie die Förderung in den Vorlaufkursen<sup>2</sup> basiert auf

---

<sup>2</sup> Die Vorlaufkurse (VLK) sind eine additive Sprachförderung, d.h. sie findet ergänzend z.B. zur alltagsintegrierten Sprachförderung in der Kita statt. Ein VLK besteht aus 10 bis 15 Kindern und umfasst in der Regel 10 bis 15 Wochenstunden, wobei Letzteres von den personellen und organisatorischen Möglichkeiten der einzelnen Schule abhängt (Althaus et al. 2002: 9). Die VLK beginnen ein Jahr vor der Einschulung und dauern ca. elf Monate. Die Zuständigkeit für die VLK liegt beim Kultusministerium.

einer allgemein gehaltenen Handreichung (Althaus et al. 2002), die den Förderkräften große individuelle Gestaltungsräume bezüglich der konkreten Umsetzung lässt (vgl. Fiebich/Probst 2011). In der Handreichung heißt es:

Die erste Messung der Sprachkenntnisse im Zuge der Anmeldung hat nicht das Ziel, eine umfangreiche differenzierte Aufgliederung sprachlicher Fähigkeiten vorzunehmen. Vielmehr kommt es darauf an, im Rahmen von kindgerechten Gesprächen und Spielen mit einem Kind oder mit einer Gruppe von Kindern der Frage nachzugehen, ob ein Kind sprachlich voraussichtlich in der Lage sein wird, dem Unterrichtsgeschehen zum Zeitpunkt der Einschulung grundsätzlich folgen und im Unterricht mitarbeiten zu können. Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer haben dies sicherlich aufgrund ihrer Erfahrung bei der Feststellung der Schulfähigkeit der Kinder bisher auch schon recht zutreffend einschätzen können. (Althaus et al. 2002: 11f)

Es werden Aufgaben für die Sprachstandserhebung vorgeschlagen, wie „Gegenstände des täglichen Lebens in deutscher Sprache benennen können (Brot, Haus, Bleistift etc.)“ oder „zu einem vorgegebenen Bild oder einer einfachen Bildfolge in deutscher Sprache erzählen können“. Mit Verweis darauf, dass die „Prognosesicherheit bei Sprachstandserhebungen [...] weiterhin eher gering einzuschätzen [ist]“ (Luchtenberg 2002: 86 zit. n. Althaus et al. 2002: 11), wird den Grundschullehrkräften geraten, keine Verfahren zur Sprachstandserhebung zu verwenden. Die Zusammenstellung der Aufgaben, die Durchführung und Auswertung der Sprachdiagnostik im Rahmen der Schulanmeldung basiert demnach ausschließlich auf der sprachdiagnostischen Kompetenz der verantwortlichen Grundschullehrkräfte.

### 2.3 Forschungsstand

Für den vorliegenden Beitrag sind Studien relevant, deren Fokus erstens auf den Inhalten, Methoden und Praktiken der Sprachdiagnostik, und zweitens der sprachdiagnostischen Kompetenz von Grundschullehrkräften in Bezug auf mehrsprachige Vorschulkinder liegt.

Drei Projekte untersuchten in den letzten Jahren die Sprachdiagnostik im Rahmen der Schulanmeldung am Beispiel Hessens. In einer Fragebogenstudie an 47 Grundschulen zeigt sich, dass zwar nahezu alle Schulen den Wortschatz der Kinder, jedoch nur die Hälfte der Schulen auch Fähigkeiten im Bereich Grammatik erfassen (Kleissendorf/Schulz 2010). Nur an 40 % der Schulen werden sprachbiografische Informationen wie die Kontaktdauer zur Zweitsprache erfragt. Neben der Gemeinsamkeit der Schulen in Bezug auf die Wortschatzerhebung zeigt eine differenzierte Auswertung von Inter-

---

VLK werden deshalb vorrangig von Grundschullehrkräften und in der Regel in den Räumlichkeiten der Grundschule durchgeführt.

views mit 20 Grundschullehrkräften der 47 Schulen eine große Heterogenität der Inhalte, die im Rahmen der Schulanmeldung erfasst werden (Geist 2013).

In einer Falldarstellung von vier Grundschulen wird ebenfalls deutlich, wie unterschiedlich die Schulen in der Sprachdiagnostik im Rahmen der Schulanmeldung und der Sprachförderung im Rahmen der Vorlaufkurse vorgehen (Voet Cornelli 2008). Bei der Wahl der Methoden und der Zielsetzung für die Sprachförderung spielen persönliche Erfahrungen und Neigungen der vier Sprachförderkräfte sowie deren Aus- und Weiterbildung(en) eine Rolle.

Kelle, Ott und Schweda (2012) sprechen in ihrem praxisanalytischen Beitrag zum gesamten Einschulungsverfahren in Hessen (dies umfasst neben der Schulanmeldung auch die Schuleingangsuntersuchung des Gesundheitsamtes sowie den sogenannten Schnuppertag der Grundschule wenige Monate vor der Einschulung) von einem „Spannungsverhältnis von Förderdiagnostik und Selektion“. (Kelle/Ott/Schweda 2012: 7). Das Spannungsverhältnis von Förderdiagnostik und Selektion baut sich aus Sicht der Autoren auf, da den Lehrkräften im Rahmen des Einschulungsverfahrens, abgesehen von der Zuweisung zum Vorlaufkurs, keine konkreten Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Einerseits soll das vorgezogene Einschulungsverfahren Selektion in Form der Rückstellung von der Einschulung vermeiden, andererseits zeigen sich nach Kelle und Kolleginnen selektive Effekte im Einschulungsverfahren weiterhin, insbesondere in der Frage der Sprachförderempfehlung.

Welche Kinder erhalten nun eben diese Sprachförderempfehlung und gelingt es den Lehrkräften, alle Kinder, die Sprachförderbedarf haben, zu identifizieren? Bislang ist über die sprachliche Ausgangslage der Kinder, die eine additive Sprachfördermaßnahme besuchen bzw. nicht besuchen, wenig bekannt. Das Risiko von Fehleinschätzungen besteht insbesondere bei der Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern (Knapp 1999). Drei Studien sind für die in diesem Beitrag zentralen Fragestellungen zur Sprachförderempfehlung mehrsprachiger Vorschulkinder durch Grundschullehrkräfte von Bedeutung.

In einer Studie zur Beurteilung des Risikos von Leseschwierigkeiten wurden Grundschullehrkräfte gebeten, die mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten von Grundschulern mit Englisch als Erst- und Zweitsprache zu zwei Testzeitpunkten einzuschätzen (Limbos/Geva 2001). Während die Ergebnisse zu Testzeitpunkt 1 noch eine etwas geringere Sensitivität (Erkennen der Kinder *mit* Risiko für Leseschwierigkeiten) für die Identifikation von Schülern mit Englisch als Zweitsprache mit einem Risiko für Leseschwierigkeiten im Vergleich zu Schülern mit Englisch als Erstsprache zeigen, reduziert sich dieser Unterschied zu Testzeitpunkt 2. Die Spezifität (Erkennen der Kinder *ohne* Risiko für Leseschwierigkeiten) ist zu beiden Testzeitpunk-

ten hoch. Limbos und Geva (2001) diskutieren, welche Bedeutung die geringere Sensitivität zu Testzeitpunkt 1 für die frühe Intervention bei Schülern mit Englisch als Zweitsprache hat.

Williams (2006) untersuchte, wie zuverlässig Grundschullehrkräfte die sprachlichen Schwierigkeiten von Kindern<sup>3</sup>, die im Kindergarten, der Vorschule oder der ersten Klasse sind, im Vergleich zu den Ergebnissen mittels standardisierter Testverfahren identifizieren können. Die Lehrkräfte sollten Kinder angeben, bei denen sie geringe sprachliche Fähigkeiten vermuten und Kinder, bei denen sie davon ausgehen, dass die sprachlichen Fähigkeiten zu einem Risiko im Literalitätserwerb führen. Es zeigt sich, dass die Identifikation der Risikokinder durch die Lehrkräfte bei den Vorschul- und Erstklasskindern häufiger mit den Ergebnissen der Testverfahren übereinstimmt als bei den Kindergartenkindern. Die Autorin geht davon aus, dass Lehrkräfte bei Kindergartenkindern eher dazu tendieren, mehr Kinder als notwendig als Risikokinder zu klassifizieren. Sie führt dies darauf zurück, dass sich die Angebote zur Professionalisierungsentwicklung für Lehrkräfte vorrangig mit Kindern in etwas höheren Altersgruppen beschäftigen und die Lehrkräfte zu wenig Wissen über Spracherwerbsschwierigkeiten bei Kindergartenkindern haben.

Fiebich und Probst (2011) untersuchten u.a., wie gut und wie ähnlich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sind, die an einer additiven Sprachförderung (hier den hessischen Vorlaufkursen) teilnehmen. Erstmals konnte gezeigt werden, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten der Sprachfördergruppen, gemessen mittels standardisierter Verfahren, signifikant voneinander unterscheiden. So sind die Kinder der Gruppe einer Schule zu Beginn der Sprachförderung ebenso sprachkompetent wie Kinder aus Gruppen anderer Schulen erst am Ende der Sprachförderung. Die Autoren schlussfolgern, dass es schulübergreifender Kriterien der Förderbedürftigkeit und einer besseren Qualifikation der Lehrkräfte bedarf.

Für den vorliegenden Beitrag lässt sich aus dem Forschungsstand schließen, dass die untersuchten Schulen durch jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen in der Sprachdiagnostik zu ihrer Auswahl der Vorschulkinder mit Sprachförderempfehlung gelangen. Fiebich und Prost (2011) gehen davon aus, dass aufgrund des heterogenen Vorgehens sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zwischen den Grundschulen stark unterscheiden. In der Handreichung des hessischen Kultusministeriums werden die Lehrkräfte darauf verwiesen, die Sprachdiagnostik mehrsprachiger Vorschulkinder unter Rückgriff auf ihre Erfahrungen zu leisten. Der Forschungsstand zeigt allerdings, dass die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Zweitspracherwerb (Limbos/Geva 2001) sowie von Vorschulkindern (Williams 2006) durch Grundschullehrkräfte nicht sehr zuverlässig ist.

---

<sup>3</sup> Die Sprachbiografie der Kinder wurde nicht berichtet.

### 3 Studie

In der vorliegenden Studie werden die folgenden Fragen untersucht:

- 1) Erhalten die mehrsprachigen Kinder, die laut Grundschullehrkraft *Sprachförderbedarf* haben, eine *Vorlaufkursempfehlung* von der Grundschullehrkraft?
- 2) Unterscheiden sich die mehrsprachigen Kinder, die laut Grundschullehrkraft eine *Empfehlung zum Besuch einer additiven Sprachförderung* (Vorlaufkurs) erhalten, in ihren sprachlichen Fähigkeiten sowie ihren sprachbiografischen Faktoren von den mehrsprachigen Kindern, bei denen die Grundschullehrkraft *keine Empfehlung* ausgesprochen hat?

#### 3.1 Probanden

Die Kinder wurden über Kindertagesstätten im Großraum Frankfurt rekrutiert, die sich bereit erklärt hatten, das Projekt *cammino* zu unterstützen. Die Erzieherinnen baten die Eltern aller mehrsprachigen Kinder der Einrichtung, die im Sommer/Herbst 2011 zwischen drei und vier Jahre alt waren, an dem Projekt *cammino* teilzunehmen. Insgesamt sagten 102 Eltern und ihre Kinder ihre Teilnahme zu. Für den Testzeitpunkt der *Schulanmeldung* liegen Daten von 69 mehrsprachigen Kindern vor (31 Jungen, 38 Mädchen), die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 4;10 und 5;10 Jahre alt waren (Mittelwert (M) = 5;2 Jahre, Standardabweichung (SD) = 3 Monate). Das Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen lag zwischen 0 und 44 Monaten (M = 22 Monate, SD = 17 Monate). Von den 69 Kindern erwerben 39 das Deutsche als Zweitsprache (Erwerbsbeginn nach dem 24. Lebensmonat), und 30 Kinder werden als simultan bilingual bezeichnet (Erwerbsbeginn zwischen Geburt und 24. Lebensmonat). Die Kontaktdauer zum Deutschen variiert zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 16 und 69 Monaten (M = 42 Monate, SD = 18 Monate). Die Kinder erwerben neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache (26 verschiedene Erstsprachen, Türkisch mit 25 % am häufigsten).

Die Grundschullehrkräfte, die zu ihrer Einschätzung des Sprachförderbedarfs befragt wurden, sind jeweils an der Schule für die Sprachstandserhebung im Rahmen der Schulanmeldung zuständig.

#### 3.2 Methoden

Im Rahmen dieser Studie sind drei Methoden eingesetzt worden: Elternfragebogen, Lehrerfragebogen und ein Sprachstandserhebungsverfahren bei den Kindern. Den Elternfragebogen füllten die Eltern zu Beginn des Projektes im Sommer/Herbst 2011 aus. Er enthält u.a. Fragen zu Geburtsdatum, Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen, (Erst-)Sprachen der Kinder sowie Sprachen der Eltern.

Die Lehrerbefragung wurde zeitnah nach der Schulanmeldung als Telefoninterview mit der Lehrkraft durchgeführt, die das jeweilige Kind in der Schulanmeldung untersucht hatte. Der Lehrerfragebogen bestand aus fünf Items. Für die hier vorgestellte Studie sind die folgenden zwei Fragen relevant: „1. Hat das Kind Sprachförderbedarf?“ und 2. „Wurde das Kind für einen Vorlaufkurs empfohlen?“. Es standen die Antworten „Ja“, „Nein“ und „weiß ich nicht/vielleicht“ zur Auswahl. Während die erste Frage die Einschätzung eines Sprachförderbedarfs unabhängig von Ressourcen und sonstigen Rahmenbedingungen erfassen soll, zielt die zweite Frage auf die Entscheidung der Lehrkräfte im Sinne einer Selektionsdiagnostik ab.

Im Rahmen des Projektes *cammino* wurden die Kinder zeitnah zur Schulanmeldung der Grundschulen (März bis Mai 2013 (N = 52) und März bis Mai 2014 (N = 17) mit der Linguistischen Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ, Schulz/Tracy 2011) in der Kindertagesstätte getestet. LiSe-DaZ besteht aus zwei Modulen: *Sprachproduktion* (Untertests: *Satzklammer*, *Wortklassen*, *Kasus*, *Subjekt-Verb-Kongruenz*) und *Sprachverständnis* (Untertests: *Verbbedeutung*, *W-Fragen*, *Negation*). Es werden zentrale semantische, morphologische und syntaktische Bereiche der deutschen Sprache erfasst, die im Spracherwerb der Kinder eine wichtige Rolle spielen und für die die Kinder konstruktionsübergreifende Regeln ausbilden müssen (Schulz/Tracy 2011: 17ff). LiSe-DaZ ist für Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache im Alter von 3;0 bis 7;11 Jahre normiert. Normen für simultan bilinguale Kinder liegen nicht vor. Aus diesem Grund werden für die vorliegenden Analysen die Rohwerte, nicht aber die T-Werte je Untertest verwendet. Der Untertest *Satzklammer* basiert nicht auf intervallskalierten Rohwerten; somit ist kein Vergleich der Mittelwerte möglich. Stattdessen kann verglichen werden, welche Entwicklungsstufe Kinder mit und ohne Vorlaufkursempfehlung (VLKempfehlung) im Bereich der Satzklammer bereits erreicht haben. Der Untertest *Satzklammer* überprüft, in welchem Maß sich Kinder bereits den typischen zielsprachlichen Strukturen von Hauptsatz und Nebensatz genähert haben. Eine Entwicklungsstufe Satzklammer (ESS)<sup>4</sup> gilt dann als erreicht, wenn sich dafür mindestens drei Belege finden lassen. Die höchste ESS eines Kindes ist das Endergebnis.

---

<sup>4</sup> ESS I = Äußerungen aus einem Verb oder einer Verbpartikel; ESS II = Äußerung, in der vor dem Verb weitere Elemente auftreten, d.h. das Verb in der rechten Satzklammer steht; ESS III = Äußerungen mit mehreren Elementen, in der ein Verb in der linken Satzklammer steht und mindestens ein weiteres Element folgt; ESS IV Äußerung, in der ein Nebensatz von einer Konjunktion (*weil*, *wenn*, *dass*, *ob*) eingeleitet wird und in der das Verb nach mindestens zwei weiteren Elementen in der rechten Satzklammer erscheint (Schulz/Tracy 2011).

### 3.3 Ergebnisse

Die erste Frage lautet: „Erhalten die mehrsprachigen Kinder, die laut Grundschullehrkraft *Sprachförderbedarf* haben, eine *VLKempfehlung*?“ Im Telefoninterview gaben die Lehrkräfte für 28 Kinder an, dass diese Sprachförderbedarf haben. Für 29 Kinder sahen die Lehrkräfte keinen Sprachförderbedarf und für neun Kinder antworteten die Lehrkräfte „weiß ich nicht/ vielleicht“.

18 Kindern empfahlen die Lehrkräfte den Besuch eines Vorlaufkurses. Bei 47 Kindern wurde keine VLKempfehlung ausgesprochen und für vier Kinder war dies zum Zeitpunkt des Telefoninterviews unklar. Ein Vergleich der vier Gruppen (Sprachförderbedarf ja/nein, VLKempfehlung ja/nein) zeigt, dass zwar kein Kind ohne Sprachförderbedarf eine VLKempfehlung erhalten hat, jedoch lediglich 16 von 31 Kindern mit Sprachförderbedarf laut Grundschullehrkraft von dieser auch für einen Vorlaufkurs empfohlen wurden (s. Tab. 1). Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Sprachförderbedarf und VLKempfehlung (Pearson Chi-Quadrat  $\chi^2$  (4, N = 69) = 22,662;  $p < .001$ ).

Hier schließt sich die zweite Untersuchungsfrage an: Unterscheiden sich die mehrsprachigen Kinder, die laut Grundschullehrkraft eine *Empfehlung zum Besuch einer additiven Sprachförderung* (Vorlaufkurs) erhalten, in ihren sprachlichen Fähigkeiten sowie ihren sprachbiografischen Faktoren von den mehrsprachigen Kindern, bei denen die Grundschullehrkraft *keine Empfehlung* ausgesprochen hat? Der Vergleich erfolgt ausschließlich für die Kinder, für die eine eindeutige VLKempfehlung (ja/nein) und eine vollständige Sprachstandserhebung mit LiSe-DaZ vorliegt (N = 57).

#### 3.3.1 Sprachliche Fähigkeiten

Zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten wurde die Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ, Schulz/Tracy 2011) durchgeführt. Die Ergebnisse von zehn der elf Untertests sind intervallskaliert, so dass ein Vergleich der Mittelwerte möglich ist. Die Kinder mit VLKempfehlung haben deskriptiv im Mittel in neun der zehn Untertests geringere Rohwerte erzielt (s. Abb. 1). Eine Ausnahme bildet der Untertest *Fokuspartikel*. Hier erzielten die Kinder mit VLKempfehlung im Mittel einen Rohwert von 6, Kinder ohne VLKempfehlung von 5. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist, gemessen mit dem nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Test, für die Hälfte der Untertests signifikant (*W-Fragen*, *Wortklasse-Präpositionen*, *Wortklasse-Konjunktionen*, *Kasus* und *Subjekt-Verb-Kongruenz*). Für die hier untersuchte Probandengruppe war zu erwarten, dass sich die sprachlichen Leistungen in allen Untertests außer dem Untertest *Verbbedeutung* unterscheiden, weil die Verbbedeutung innerhalb des ersten Jahres nach Erwerbsbeginn erworben wird (Grimm/Schulz 2012). Für

die Kinder der vorliegenden Studie, deren Kontaktdauer mindestens 16 Monate beträgt, zeigt sich ein Deckeneffekt. In den anderen Untertests zum Sprachverständnis erreichen die Kinder in beiden Gruppen nicht den maximalen Rohwert (*W-Fragen* = 10, *Negation* = 12), da der Erwerb dieser Strukturen noch nicht abgeschlossen ist.

		Ohne Sprachförderbedarf	Mit Sprachförderbedarf	Weiß nicht/vielleicht	Summe
Ohne VLKempfehlung	Anzahl	28	13	6	47
	%	40,6 %	18,8 %	8,7 %	68,1 %
Mit VLKempfehlung	Anzahl	0	16	2	18
	%	0,0 %	23,2 %	2,9 %	26,1 %
Weiß nicht/vielleicht	Anzahl	1	2	1	4
	%	1,4 %	2,9 %	1,4 %	5,8 %
Summe	Anzahl	29	31	9	69
	%	42,0 %	44,9 %	13,0 %	100,0 %

Tab. 1: Vergleich Sprachförderbedarf und VLKempfehlung laut Grundschullehrkraft

Von den Kindern ohne VLKempfehlung haben 13 ESS III und 28 ESS IV erreicht. Von den Kindern mit VLKempfehlung steht ein Kind auf ESS I, neun Kinder auf ESS III und sechs Kinder auf ESS IV (Tab. 2). Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den ESS-Gruppen und den Kindern mit und ohne VLKempfehlung ( $\chi^2(2, N = 57) = 6,188; p = .045$ ).

### 3.3.2 Sprachbiografische Faktoren

Die Kinder ohne VLKempfehlung sind zum Zeitpunkt der Erhebung im Mittel fünf Jahre alt und haben seit drei Jahren und elf Monaten Kontakt zum Deutschen. Sie begannen mit dem Deutscherwerb im Mittel im Alter von einem Jahr und vier Monaten. Die Kinder mit VLKempfehlung sind ebenfalls fünf Jahre alt. Sie haben durchschnittlich seit zwei Jahren und sechs Monaten Kontakt zum Deutschen. Sie begannen mit dem Deutscherwerb im Mittel im Alter von zwei Jahren und sieben Monaten. (s. Tab. 3) Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt, dass die Kinder mit und ohne VLKempfehlung gleich alt sind (Mann-Whitney-U-Test  $p = ,074$ ). Die Kinder mit VLKempfehlung haben jedoch ein höheres Alter bei Erwerbsbeginn ( $p = ,002$ ) und folglich eine signifikant kürzere Kontaktdauer zum Deutschen ( $p = ,001$ ).

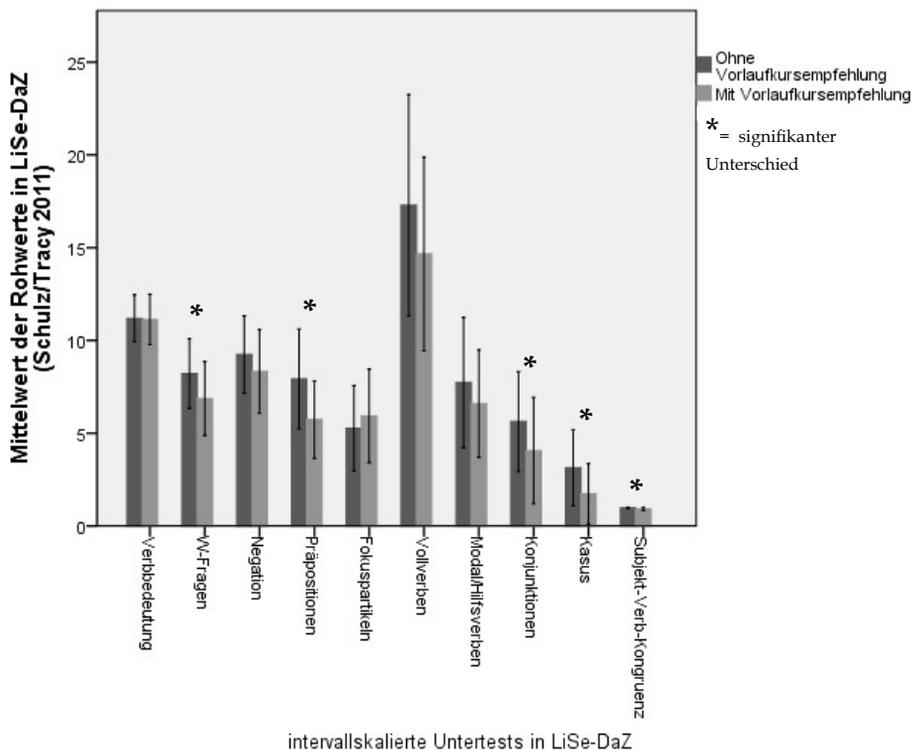


Abb. 1: Vergleich der sprachlichen Fähigkeiten in LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) zwischen Kindern mit und ohne VLKempfehlung

		Untertest Satzklammer LiSe-DaZ			Summe
		ESS I	ESS III	ESS IV	
Ohne VLK-empfehlung	Anzahl	0	13	28	41
	%	0,0 %	22,8 %	49,1 %	71,9 %
Mit VLK-empfehlung	Anzahl	1	9	6	16
	%	1,8 %	15,8 %	10,5 %	28,1 %
Summe	Anzahl	1	22	34	57
	%	1,8 %	38,6 %	59,6 %	100,0 %

Tab. 2: Ergebnisse Untertest Satzklammer für Kinder mit und ohne VLKempfehlung

		N	M	SD	Min.	Max.
Alter	Ohne VLK-empfehlung	41	63,29	3,348	59	70
	Mit VLK-empfehlung	16	61,50	3,327	58	68
Kontakt-dauer	Ohne VLK-empfehlung	41	46,83	17,501	19	68
	Mit VLK-empfehlung	16	29,81	10,647	16	59
Alter bei Erwerbsbeginn	Ohne VLK-empfehlung	41	16,24	17,079	0	40
	Mit VLK-empfehlung	16	31,38	11,295	0	44

Tab. 3: Deskriptive Statistik sprachbiografischer Faktoren der Kinder mit und ohne VLKempfehlung

### 3.4 Diskussion

13 der 31 Kinder mit Sprachförderbedarf laut Grundschullehrkraft erhalten keine VLKempfehlung. Mögliche Gründe für diese Diskrepanz sind, dass anderweitige Förderangebote z.B. in der Kindertagesstätte zur Verfügung stehen, die Ressourcen im Vorlaufkurs begrenzt sind oder den Kindern auch ohne zusätzliche Fördermaßnahmen eine positive Entwicklung prognostiziert wird. Williams (2006) zeigt, dass Grundschullehrkräfte bei Kindern im Vorschulalter dazu tendieren, mehr Kinder als notwendig als Risikokinder zu klassifizieren. Dies könnte ebenfalls für die Einschätzung des Sprachförderbedarfs gelten. In weiteren Analysen des Projekts *cammino* sollen die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit und ohne *Sprachförderbedarf* laut Lehrkraft verglichen werden.

Die Ergebnisse in LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) zeigen, dass die Kinder mit VLKempfehlung geringere sprachliche Fähigkeiten haben als Kinder ohne VLKempfehlung. Statistisch signifikant ist dieser Unterschied in Untertests, die für die getestete Altersgruppe sensible sprachliche Fähigkeiten erfassen. Während für den Untertest *Verbbedeutung* der erwartete Deckeneffekt eintrat, verstehen Kinder mit VLKempfehlung durchschnittlich weniger W-Fragen zielsprachlich und produzieren weniger Äußerungen mit zielsprachlich realisiertem Kasus. Unterschiede in den Wortklassen zeigen sich in den beiden geschlossenen Klassen Präpositionen und Konjunktionen. Außerdem zeigen sich Unterschiede in den Untertests *Subjekt-Verb-Kongruenz* und *Entwicklungsstufen Satzklammer*. Es ist denkbar, dass auch Kinder mit ESS IV noch eine VLKempfehlung erhalten, da diese möglicher-

weise Förderbedarf in später zu erwerbenden Bereichen wie Kasus haben. Kinder, die zum Zeitpunkt der Schulanmeldung und nach mindestens 16 Monaten Kontakt zum Deutschen noch keine Nebensätze mit Verbendstellung zielsprachlich äußern, haben in diesem Bereich Förderbedarf. Es bleibt offen, wieso 13 Kinder mit ESS III keine VLKempfehlung erhalten haben. Mögliche Gründe für die Diskrepanz wurden bereits oben ausgeführt.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Grundschullehrkräfte den Kindern mit sehr geringen sprachlichen Fähigkeiten in Kernbereichen der deutschen Grammatik den Besuch eines Vorlaufkurses empfehlen. Dennoch haben auch einige Kinder ohne VLKempfehlung regelgeleitete Bereiche der deutschen Grammatik (z.B. Verständnis für W-Fragen, Produktion von Nebensätzen mit Verbendstellung) noch nicht erworben. Insofern zeigen die Ergebnisse auch, dass die Frühidentifikation mehrsprachiger Kinder mit Sprachförderbedarf eine große Herausforderung für die Grundschullehrkräfte ist (vgl. hierzu Limbos/Geva 2001).

Kinder mit VLKempfehlung haben eine signifikant kürzere Kontaktdauer zum Deutschen und ein höheres Alter bei Erwerbsbeginn als Kinder ohne VLKempfehlung. Diese Informationen liegen den Grundschullehrkräften nicht zwingend vor bzw. werden diese Faktoren nicht unbedingt im Anmeldeggespräch erfragt (Geist 2013). Wie die Grundschullehrkräfte zu ihrer Selektionsentscheidung gelangen und welches Vorgehen zur Auswahl der Kinder führt, die Sprachförderung benötigen, ist bislang unklar.

#### 4 Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass es den Grundschullehrkräften gelingt, Kinder mit geringem Kontakt zum Deutschen, einem späten Alter bei Erwerbsbeginn und geringen sprachlichen Fähigkeiten in den untersuchten Bereichen herauszufiltern und für einen Vorlaufkurs zu empfehlen. Es ist allerdings auch festzuhalten, dass nicht alle mehrsprachigen Kinder mit Sprachförderbedarf laut Grundschullehrkraft eine VLKempfehlung erhalten. Deutlich wird anhand der Ergebnisse insbesondere, dass Kinder *ohne* VLKempfehlung noch nicht alle regelgeleiteten Bereiche der deutschen Grammatik erworben haben. Sicher ist es nicht notwendig, dass alle Kinder mit Sprachförderbedarf auch eine *additive* Sprachförderung erhalten, eine sprachförderliche Umgebung und eine alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte ist ggf. ausreichend. Haben die Kinder jedoch, wie hier vorgestellt, Kernbereiche der deutschen Grammatik ein Jahr vor Schulbeginn noch nicht erworben, sollten sie eine gezielte Unterstützung, z.B. in Form einer additiven Sprachförderung in ihrem Zweitspracherwerb erhalten. Unklar muss im Rahmen dieser Studie bleiben, wie die Lehrkräfte zu

ihrer Entscheidung über den Sprachförderbedarf und die VLKempfehlung gekommen sind.

Es ist zu wünschen, dass Ressourcen für die Sprachförderung für alle Kinder mit Sprachförderbedarf zur Verfügung stehen. Derzeit scheinen die begrenzten Ressourcen dazu zu führen, dass Kinder mit sehr geringen sprachlichen Fähigkeiten aufgrund der kurzen Kontaktdauer zum Deutschen eine VLKempfehlung erhalten, bei weitem jedoch nicht alle Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf. Aus sprachdidaktischer Perspektive kann es nicht das Ziel der Sprachdiagnostik sein, die Anzahl der Kinder mit VLKempfehlung so weit zu minimieren, dass sie den vorhandenen Ressourcen entspricht. Außerdem gilt es, die Grundschullehrkräfte in ihrer komplexen Aufgabe der Sprachdiagnostik durch geeignete Qualifizierungsangebote zu unterstützen, damit sie alle Kinder mit Sprachförderbedarf identifizieren und ihnen eine geeignete Förderung anbieten können.

### *Literatur*

- Althaus, R. et al. (2002): Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen: Eine Handreichung für Grundschulen. Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Fiebich, C. & Probst, H. (2011): Evaluation vorschulischer Sprachkurse für Migrantenkinder. In: Sprachheilarbeit 55 (5–6), 257–262.
- Fried, L. (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. In: Sozial Extra 31, 26–28.
- Geist, B. (2013). Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin: de Gruyter.
- Geist, B. & Voet Cornelli, B. (2015): Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder im Elementarbereich. In: Urban, M. et al. (Hgg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 248–270.
- Gold, A. & Schulz, P. (2014). Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main. URL: [http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise\\_Gold\\_Schulz.pdf](http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise_Gold_Schulz.pdf).
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke, B. & Petersen, I. (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge zum 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Klett Fillibach, 35–50.
- Grimm, A & Schulz, P. (2012). Das Sprachverstehen bei frühen Zweitsprachlernern: Erste Ergebnisse der kombinierten Längs- und Querschnittsstudie MILA. In: Ahrenholz, B. (Hg.), Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre forschungsmethodischen Verfahren. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 195–218.
- „Hessisches Schulgesetz (2009). URL: [http://www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf\\_2010/login\\_user/Hess\\_Schulgesetz\\_Inhalt.pdf](http://www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf_2010/login_user/Hess_Schulgesetz_Inhalt.pdf) [2.9.2015]“
- Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden.

- Kauschke, C. (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Berlin: De Gruyter.
- Kelle, H.; Ott, M. & Schweda, A. (2012): Diagnostische Praktiken am Schulanfang. Zum Verhältnis von Förderdiagnostik und Selektivität in unterschiedlichen 'Teststationen' des Einschulungsverfahrens. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG). In: Schwerpunktheft Diagnose und Förderung 5 (1), 7-20.
- Kleissendorf, B. & Schulz, P. (2010): Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In: Rost-Roth, M. (Hg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, 143-161.
- Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Die Grundschule 5, 30-33
- Limbos, M. M. & Geva, E. (2001): Accuracy of Teacher Assessments of Second-Language Students at Risk for Reading Disability. In: Journal of Learning Disabilities, 34, 136-151.
- Lengyel, D. (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Luchtenberg, S. (2002): Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In: Hölscher, P. (Hg.): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München: Klett Verlag, 73-92.
- Müller, A. et al. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In: Lütke, B. & Petersen, I. (Hgg.), Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Klett Fillibach, 247-262.
- Rothweiler, M. (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In Steinbach, M. et al. (Hgg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart: Metzler, 103-136.
- Rothweiler, M.; Ruberg, T. & Utecht, D. (2009): Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In Wenzel, D.; Koeppl, G. & Carle, U. (Hgg.): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111-122.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz, P.; Kersten, A. & Kleissendorf, B. (2009): Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 29, 122-140.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011): Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P. (2013). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. Sprache, Stimme und Gehör 37, 1-5.
- Tracy, R.; Ludwig, C. & Ofner, D. (2010): Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In: Rost-Roth, M. (Hg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, 183-204.

- Voet Cornelli, B. (2008): Vorschulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund vor dem Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule am Beispiel der hessischen Vorlaufkurse. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Goethe-Universität Frankfurt.
- Williams, C. (2006): Teacher judgements of the language skills of children in the early years of schooling. In: *Child language teaching and therapy* 22, 135-154.