

FRÜHE FÖRDERUNG, GROSSE WIRKUNG



Alltagsintegrierte
Sprachförderung
mit Kindern im
anfänglichen Erwerb
des Deutschen als
Zweitsprache –
Qualifizierung von
Betreuungspersonen

Evaluationsstudie zu alltagsintegrierter Sprachförderung
in Brückengruppen im Rahmen des RuhrFutur-Projekts
„Basisfähigkeiten stärken“, durchgeführt vom Fachgebiet
Sprache & Kommunikation der TU Dortmund

Jannika Böse, M. Ed.
Prof. Dr. Anna-Lena Scherger

Inhalt

	Das Wichtigste in Kürze ...	03
	Zusammenfassung	04
1	Mehrsprachig aufwachsende Kinder im Übergang von der Kita in die Grundschule	05
2	Was es braucht: Effektive, evidenzbasierte Sprachfördermaßnahmen	07
3	Das Projekt „Basisfähigkeiten stärken“	09
	3.1 Ausgangslage: Sprachförderqualität vorschulischer Einrichtungen	10
	3.2 Ausgangslage: Sprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Vorschulkinder	12
	3.3 Professionalisierung von Betreuungspersonen in Brückengruppen	14
	3.4 Was kommt wirklich bei den geförderten Kindern an? Effekte der Professionalisierung auf die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder	16
4	Praktische Implikationen und Handlungsempfehlungen	18
	Literatur	19

Das Wichtigste in Kürze ...

Kinder können maßgeblich von einer Qualifizierung ihrer Betreuungspersonen zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Brückengruppen profitieren, auch bei kurzer Qualifizierungsdauer.

- Seit August 2013 haben alle Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, in Deutschland einen gesetzlich geregelten Anspruch (§24 SGB VIII) auf Betreuung und Förderung in einer Tageseinrichtung.
- Im Jahr 2023 fehlen bundesweit ca. 384.000 Betreuungsplätze für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (Bertelsmann Stiftung, 2022).
- Insbesondere Kinder mit Migrationsgeschichte, die häufig aufgrund geringer Kontakte zur deutschen Sprache einen Bedarf an vorschulischer Sprachförderung haben, bekommen vermehrt keinen Betreuungsplatz. Um Kinder vorschulisch dennoch fördern und betreuen zu können, wurden 2015 unter anderem sogenannte Brückengruppen eingerichtet, in denen Kinder ohne Betreuungsplatz zumindest zwei bis drei Stunden pro Tag betreut werden. Ausdrückliches Ziel ist der Brückenschlag vom Elementar- in den Primarbereich: Die Kinder werden bezüglich verschiedener Basiskompetenzen auf die Grundschule vorbereitet.
- Die Städte Gelsenkirchen, Mülheim an der Ruhr, Herten und Dortmund haben die zur Verfügung stehenden RuhrFutur-Mittel für Brückenprojekte genutzt, um die Qualität in den insgesamt 40 Brückengruppen weiterzuentwickeln. Das tägliche Angebot findet meist in Räumlichkeiten des Offenen Ganztags (OGS) der Grundschulen statt. Die dort eingesetzten Betreuungspersonen rekrutieren sich in der Regel aus OGS-Personal des jeweiligen Trägers. Die Qualifikationen der Betreuungspersonen sind dementsprechend unterschiedlich (Erzieher*innen, Student*innen aus dem sozialpädagogischen Bereich, Mitarbeiter*innen ohne pädagogische Ausbildung). Dabei sind jeweils zwei Betreuungspersonen für maximal zehn Kinder eingesetzt. Erste Evaluationen dieser Brückengruppen ergaben, dass die Qualität der Sprachförderung ausbaufähig war.
- Als Reaktion darauf hat RuhrFutur eine alltagsintegrierte Sprachförderung durch das Fachgebiet Sprache & Kommunikation der Technischen Universität Dortmund initialisiert. Gezielte Online-Schulungen wurden hierfür konzipiert und in den Brückengruppen in Mülheim an der Ruhr und Dortmund erprobt sowie evaluiert.
- Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass alltagsintegrierte Sprachförderung durch geschulte Betreuungspersonen effektiv sein und den Spracherwerb der Kinder bereits nach kurzer Dauer (fünf Monate) bedeutsam fördern kann.

Zusammenfassung

Unabhängig von Migrationsgeschichte, Ein- oder Mehrsprachigkeit steht in Deutschland gesetzlich jedem Kind ab dem ersten Geburtstag ein Betreuungsplatz in einer institutionellen Einrichtung zu (§24 SGB VIII). Dennoch haben Kinder mit Migrationsgeschichte deutlich häufiger keinen Betreuungsplatz. Bundesweit erhalten 1 % aller drei- bis sechsjährigen Kinder ohne Migrationsgeschichte keinen Betreuungsplatz; bei Kindern mit Migrationsgeschichte sind es 19 % (Statistisches Bundesamt, 2021). Zugleich zeigen mehrsprachig aufwachsende Kinder beim Schulanfang häufig geringere Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch als ihre einsprachig aufwachsenden Peers (u. a. Seifert, Paleczek & Gasteiger-Klicpera, 2019). Insbesondere für diese Gruppe an Kindern ist daher ein früher intensiver Deutschkontakt wichtig, um einer strukturellen Bildungsbenachteiligung vorzubeugen (u. a. Giesen, Agache & Leyendecker, 2013).

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) hat daher im Jahr 2015 Brückenprojekte implementiert. Dadurch konnten zum Beispiel Brückengruppen eingerichtet werden. In diesen bekommen Kinder ohne regulären Betreuungsplatz im letzten Vorschuljahr einige Stunden pro Tag Betreuungsangebote, welche meist in OGS-Räumlichkeiten von nahe gelegenen Grundschulen implementiert werden. Die Brückengruppen haben zum Ziel, die Kinder umfanglich auf die Schule vorzubereiten, unter anderem sollen Betreuungspersonen den Spracherwerb der Kinder fördern.

Erste Evaluationsergebnisse konnten den Brückenprojekten gute Qualität attestieren, beispielsweise in den Bereichen Sensitivität der Betreuenden und Verhaltensmanagement (Busch, Buchmueller & Leyendecker, 2023; Ialuna et al., 2019). Die Sprachförderqualität wurde in den Brückengruppen jedoch als ausbaufähig bewertet (Ialuna et al., 2019). Daher wurde von der Bildungsinitiative RuhrFutur in Kooperation mit dem Fachgebiet Sprache & Kommunikation der Technischen Universität Dortmund eine Qualifizierung zum Thema alltagsintegrierte Sprachförderung implementiert. Dazu wurde in Anlehnung an Baldaeus et al. (2021) sowie Beckerle et al. (2019) ein evidenzbasiertes Fortbildungskonzept erstellt, mithilfe dessen insgesamt 20 Betreuungspersonen aus zehn Brückengruppen im Ruhrgebiet weiterqualifiziert wurden. Die in den Brückengruppen durch die fortgebildeten Betreuungspersonen installierte alltagsintegrierte Sprachförderung wurde über fünf Monate wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Die Ergebnisse zeigen bereits nach dieser kurzen Dauer positive Effekte der Qualifizierung der Betreuungspersonen auf den Spracherwerb der in den Brückengruppen betreuten mehrsprachigen Kinder. Vor allem die Fähigkeiten im Bereich des Grammatikverständnisses verbesserten sich bei den betreuten Kindern durch den Kompetenzzuwachs und die Umsetzung der Sprachfördertechniken der Betreuungspersonen. Diese positiven Effekte blieben auch über den Schuleintritt hinaus erhalten. Im Vergleich zu Kindern, die keine vorschulische Betreuung besuchten, zeigten die teilnehmenden Kinder außerdem einen größeren Wortschatz im Deutschen.

Qualifizierung der Betreuungspersonen in Brückengruppen kann sich für mehrsprachige Vorschulkinder bereits nach kurzer Qualifizierungsdauer (hier zwölf Stunden Online-Training) und kurzer Interventionsdauer (hier fünf Monate) lohnen.

Die positiven Effekte auf den kindlichen Spracherwerb können nachhaltig sein.

Der tägliche Besuch einer Brückengruppe kann Vorteile für den Wortschatzerwerb betreuter Kinder bergen.

1 Mehrsprachig aufwachsende Kinder im Übergang von der Kita in die Grundschule



2020 hatten ca. 40 % aller in Deutschland lebenden Kinder unter sechs Jahren eine Migrationsgeschichte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Nicht alle Kinder, die in einer Familie mit Zuwanderungsgeschichte leben, wachsen mehrsprachig auf. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein Großteil dieser Kinder mit Migrationsgeschichte in der Familie zusätzlich zum Deutschen als Umgebungssprache mit einer weiteren Sprache aufwächst. Auch wenn der Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen nachweislich keinerlei Nachteile für die kognitive Entwicklung eines Kindes birgt (u. a. Bialystok, Craig & Luk, 2012; Wimmer & Scherger, 2022), sind Kinder mit Migrationsgeschichte überproportional häufig in ihren Bildungschancen benachteiligt. So sind diese im gesamtgesellschaftlichen Vergleich mit einem Anteil von 24 % doppelt so häufig von einer familiären bildungsbezogenen Risikolage betroffen (Autoren-

gruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Im deutschen Bildungssystem sind Bildungschancen von Kindern in beträchtlichem Maße von Bildungshintergrund und Einkommen der Eltern, also der sozialen Herkunft, abhängig (Wößmann et al., 2023). Dies wird abermals durch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung aus dem Jahr 2021 unterstrichen (IGLU-Studie, McElvany et al., 2023), in der einem Viertel der Viertklässler attestiert wird, dass sie den internationalen Lesestandard nicht erreichen und demnach nicht über ein ausreichendes Leseverständnis verfügen. Hierbei spielt neben dem sozioökonomischen Status der Familie des Kindes auch die Migrationsgeschichte eine Rolle; zusammenfassend ist das familiäre Merkmal der Lesesozialisation prädiktiv für die erreichte Lesekompetenz der Kinder.

Regelmäßig stattfindende Betreuungsgruppen sind ein zentraler Ort, an dem frühkindliche Sprachförderung gelingen kann.



Folglich starten Kinder in Deutschland mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in die Schule (Heimler, 2018). Der Übergang von der Kita in die Grundschule geht dabei für alle Kinder mit großen Veränderungen einher, insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen, die beide Bildungssysteme an die Kinder stellen (Freie Hansestadt Bremen, 2009). Dennoch stehen vor allem Kinder, die zu Hause primär in ihrer Erstsprache kommunizieren und vor der Einschulung wenig regelmäßigen Kontakt zur deutschen Sprache hatten, im Gegensatz zu ihren monolingualen Peers mit Schuleintritt vor der Herausforderung, Alltags- und Bildungssprache zeitgleich erwerben zu müssen (Michalak et al., 2015). Das Erlernen fachlicher Inhalte kann durch sprachliche Barrieren erschwert werden. Erwerbsbedingte Schwierigkeiten mit dem Deutschen können Lernerfolge womöglich gänzlich verhindern. Gerade für Kinder mit geringem regelmäßigem Deutschkontakt ist der Besuch einer vorschulischen Institution daher essenziell, um vor der Einschulung alltags-sprachliche Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch zu erwerben. So konnten Studien belegen, dass ein längerer

Kitabesuch mit besseren sprachlichen Kompetenzen einhergeht, insbesondere für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen (Ballantyne, Sanderman & McLaughlin, 2008; Becker, 2010; Giesen, Agache & Leyendecker, 2013). Aktuelle Zahlen zeigen jedoch, dass ein nicht geringfügiger Teil an Kindern mit Migrationsgeschichte (2020 waren es 20 %; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) keine Kita besucht. Ein Grund für die geringen Betreuungszahlen ist ein erheblicher Mangel an Kitaplätzen. 2023 fehlen bundesweit 384.000 Kitaplätze (Bertelsmann Stiftung, 2022).

Gerade durch diese erschwerenden strukturellen Bedingungen ist es ein bedeutsames Anliegen, der drohenden Bildungsbenachteiligung mehrsprachig aufwachsender Kinder bereits vorschulisch durch gezielte Sprachfördermaßnahmen entgegenzuwirken (Beckerle, 2017; McElvany et al., 2023) – ein Ziel, dem sich auch das Projekt „Basisfähigkeiten stärken – Qualifizierung, Diagnostik, Intervention“ unter der Leitung von Prof. Dr. Anna-Lena Scherger verschrieben hat, welches die sogenannten Brückengruppen wissenschaftlich begleitet.

Brückengruppen



Um den Übergang in die Schule jenen Kindern zu erleichtern, die kurz vor der Einschulung stehen und keine Kita besuchen, wurden (und werden weiterhin) mit Unterstützung von Kommunen und Trägern Brückengruppen in den Räumlichkeiten von Offenen Ganztagsgrundschulen eingerichtet. Das grundlegende Ziel dieser Gruppen ist die Vermittlung von sprachlichen, kulturellen sowie sozialen Basisfähigkeiten mit dem langfristigen Ziel der Integration dieser Kinder im deutschen Bildungssystem. Die Gruppen werden ausschließlich von mehrsprachig aufwachsenden Kindern besucht. Viele sind erst vor Kurzem mit ihrer Familie nach Deutschland gekommen. Die Kommunen reagieren damit auf die starken Bedarfe in der frühkindlichen Bildung. Dabei werden die speziell eingerichteten Gruppen keinesfalls als Kitaersatz, sondern vielmehr als Ergänzung verstanden. Durch die wissenschaftliche Begleitung der Gruppen wurde untersucht, ob eine Schulung der Betreuungspersonen zur alltagsintegrierten Sprachförderung in diesen Brückengruppen einen positiven Effekt auf den Deutscherwerb der Kinder hat.

2 Was es braucht: Effektive, evidenzbasierte Sprachfördermaßnahmen



Um im deutschen Bildungssystem erfolgreich zu sein, sind sprachliche Fähigkeiten in der Umgebungssprache Deutsch Voraussetzung (u. a. McElvany et al., 2023). Um zweitsprachliche Basiskompetenzen vor Schuleintritt aufbauen zu können, müssen diese von Kindern mit geringem Deutschkontakt bereits früh gezielt gefördert werden, da sowohl Dauer als auch Intensität des sprachlichen Inputs in der Zweitsprache maßgeblich Einfluss nehmen (u. a. Paradis, 2011). Seit 2014 haben alle vorschulischen Bildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen daher den Auftrag, eine durchgängige Sprachbildung zu implementieren und die sprachlichen Kompetenzen der Kinder systematisch zu beobachten (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014). Doch für manche Kinder reicht diese Art der Sprachbildung nicht aus, um genügend

Kompetenzen in der deutschen Sprache vor der Einschulung zu erwerben. So wird insbesondere Kindern mit einem familiär bedingten Risiko einer Sprachentwicklungsstörung und mehrsprachig aufwachsenden Kindern ein zusätzlicher Bedarf an Sprachförderung attestiert (Reber & Schönauer-Schneider, 2022).

Wichtig zu beachten ist dabei, dass ein pädagogischer Sprachförderbedarf keineswegs mit einem Bedarf an Sprachtherapie oder an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Sprache einhergeht. Einen Bedarf an Sprachtherapie und/oder sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Sprache haben Kinder, bei denen eine diagnostizierte nachhaltige Störung des Spracherwerbs vorliegt. Dies betrifft zu gleichen Teilen ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder.

Die Forschung zur Wirksamkeit verschiedener Sprachförderkonzepte für den vorschulischen Bereich wächst beständig. Unterschieden wird dabei vor allem zwischen additiver und alltagsintegrierter Sprachförderung. Additive Sprachförderung wird von externen, gezielt ausgebildeten Sprachförderkräften in einem begrenzten Zeitraum für eine ausgewählte Gruppe an Kindern zusätzlich und separiert vom sonstigen pädagogischen Alltag angeboten. Alltagsintegrierte Sprachförderung hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass alle pädagogischen Betreuungspersonen einer Einrichtung im pädagogischen Alltag sprachfördernd handeln und damit in der Lage sind, zeitlich flexibel die sprachlichen Kompetenzen aller betreuten Kinder zu fördern (Beckerle, 2017). Die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen konnte bereits mehrfach belegt werden, wohingegen die Überprüfung der Wirksamkeit additiver Programme bisher zu inkonsistenten Ergebnissen führte (Egert, 2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung fokussiert im Gegensatz zu additiven Maßnahmen das sprachförderliche Potenzial von Alltagssituationen und den Einsatz gezielter Sprachförderstrategien (Kammermeyer, 2019). Insbesondere der Einsatz von Sprachförderstrategien in stark strukturierten pädagogischen Aktivitäten wie dialogischen Lesesituationen hat nachweislich positive Effekte auf einzelne Bereiche des Spracherwerbs, vor allem auf den Grammatikerwerb (Hadley, Barnes & Hwang, 2022; Pillinger &



Eltern von Kindern, die Brückengruppen besuchen, wünschen sich insbesondere, dass ihre Kinder Deutsch lernen und auf die Grundschule vorbereitet werden (Ialuna et al., 2019).

Vardy, 2022). Mittlerweile existiert eine Reihe von Sprachförderkonzepten, die den Einsatz von Sprachförderstrategien in unterschiedlichen Situationen fokussieren (Baldaeus et al., 2021; Voet Cornelli, Geyer & Müller, 2020; Kammermeyer, 2019; Salisch et al., 2021).

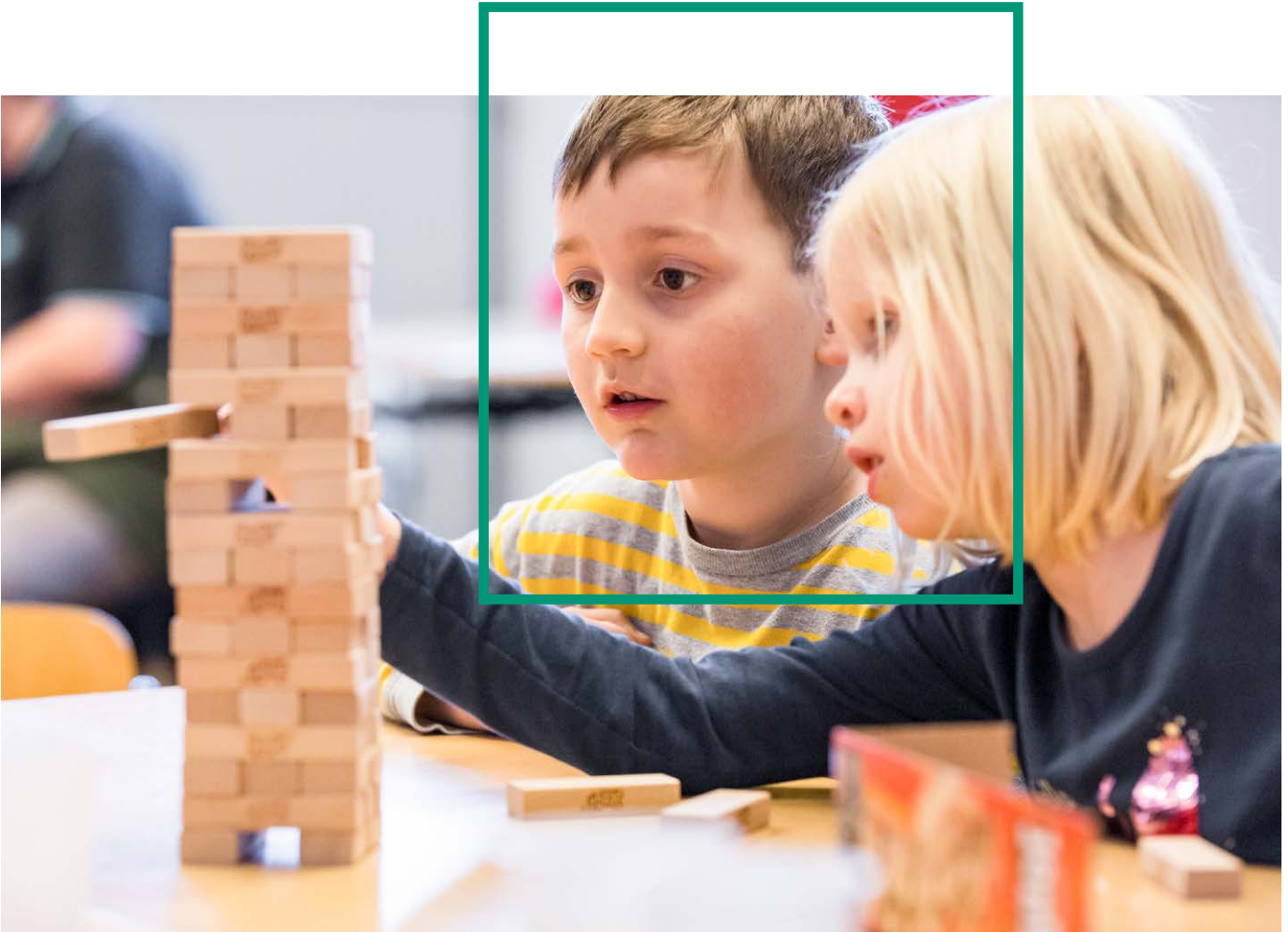
Sprachförderstrategien



Sprachförderstrategien haben ihren Ursprung in der frühen Eltern-Kind-Kommunikation. Eltern und Betreuungspersonen jüngerer Kinder wenden intuitiv bestimmte Techniken in ihrer kindgerichteten Sprache und Sprechweise an, die den Spracherwerb des Kindes unterstützen. So fördern Eltern und Bezugspersonen in den ersten beiden Lebensjahren den Spracherwerb ihrer Kinder insbesondere durch Wiederholung oder Vereinfachung ihrer Sprache und durch nonverbale Kommunikation (Snow, 1972). Whitehurst und Kollegen haben diese Strategien zunächst für den Einsatz in Sprachförder- und Therapiekontexten beschrieben (u. a. Lonigan & Whitehurst, 1998).

Die anschließend in das Deutsche übersetzten „**SPEER**-Strategien“ (Cordes, Egert & Hartig, 2022) beschreiben eine Abfolge an Sprachfördertechniken, die in einem Dialog zwischen Betreuungsperson und Kind idealerweise aufeinander aufbauend angewendet werden: Mithilfe der **S**prachanregung werden gezielte Fragen oder Impulse durch die Fachkraft gestellt, die das Kind zum Sprechen anregen sollen. Das können Lückensätze, aber auch geschlossene oder offene Fragen sein. Anschließend gilt es, mithilfe der **E**inschätzung der kindlichen Antwort zu bewerten, ob die Äußerung korrekt ist oder an welchen Stellen sie einer Korrektur oder eines Ausbaus bedarf. Durch das **E**rweitern der Antwort wird die kindliche Äußerung anschließend aufgegriffen und indirekt korrigiert oder um weitere Elemente erweitert. Abschließend soll das Kind zur **R**ekapitulation angeregt werden, d. h., es wird versucht, die Antwort noch einmal wiederholen zu lassen. Wenn das Kind die Antwort nicht von alleine wiederholt, übernimmt dies die pädagogische Fachkraft. Diese Strategien sollen helfen, gemäß der Zone der proximalen Entwicklung (Vygotsky, 1978), den passenden sprachlichen Input zu gewährleisten (Towson, Green & Abarca, 2020). Eine Zusammenfassung der SPEER-Strategien und Ideen zur Einbindung in dialogische Lesesituationen können in „Dialogisches Lesen mit digitalen Bilderbüchern“ von Cordes, Egert und Hartig (2022) nachgelesen werden.

3 Das Projekt „Basisfähigkeiten stärken“



Im Projekt „Basisfähigkeiten stärken – Qualifizierung, Diagnostik, Intervention“ haben sich Forscherinnen des Fachgebiets Sprache und Kommunikation der Technischen Universität Dortmund mit der Frage beschäftigt, wie die sprachlichen Basiskompetenzen mehrsprachiger Kinder am Übergang von der Kita zur Grundschule gefördert werden können. Dafür wurden die zweitsprachlichen Deutschkompetenzen teilnehmender Kinder aus zehn Brückengruppen zu mehreren Zeitpunkten vor und nach der Einschulung erhoben. Um gezielt Sprachförderung in die speziellen Brückengruppen zu implementieren, wurden teilnehmende pädagogische Betreuungspersonen in Bezug auf alltagsintegrierte Sprachförderung weitergebildet. Auch die Kompetenzen der

teilnehmenden Betreuungspersonen wurden vor und nach der Implementierung der Sprachförderung untersucht. Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Studiendesign des Projekts.

Das Forschungsprojekt erhielt ein positives Ethikvotum der Technischen Universität Dortmund. Kinder und pädagogische Betreuungspersonen konnten nur teilnehmen, wenn das schriftliche Einverständnis (der Erziehungsberechtigten) vorlag.

Winter 2021/2022

Januar bis Juni 2022

Juni 2022

Oktober 2022



Abbildung 1. Studiendesign des Projekts „Basisfähigkeiten stärken“. Anmerkung: Zum Testzeitpunkt 1 nahmen 54 Kinder und 20 Betreuungspersonen an den Untersuchungen teil. Zum Testzeitpunkt 2 nahmen 49 Kinder und 15 Betreuungspersonen an den Untersuchungen teil. 29 Kinder wurden nach der Einschulung im Follow-up noch einmal untersucht.

3.1 Ausgangslage: Sprachförderqualität vorschulischer Einrichtungen

Eine erfolgreiche Umsetzung von Sprachförderung durch pädagogische Betreuungspersonen setzt Kompetenzen in den Bereichen Wissen, Können und Machen voraus (Hopp, Thoma & Tracy, 2010; s. Abb. 2).

Verschiedene Studien zeigen, dass Sprachförderkompetenzen pädagogischer Betreuungspersonen stark variieren und insgesamt vergleichsweise niedrig ausfallen (Kämpfe, Betz & Kucharz, 2021). In einer aktuellen Studie hat die Erhebung von Sprachförderkompetenzen verschiedener Professionen gezeigt, dass pädagogische Betreuungspersonen im Vergleich zu Grundschullehrkräften und studentischen Sprachförderkräften über geringere Kompetenzen in den Bereichen Wissen und Können verfügen (Thoma & Tracy, 2021). Auch die Untersuchung der Performanzebene Machen zeigte, dass pädagogische Betreuungspersonen und Lehrkräfte im pädagogischen Alltag nur wenige Sprachförderstrategien anwenden (Beckerle et al., 2019; Siraj-Blatchford et al., 2002). Die Qualität der pädagogischen Prozesse in den hier fokussierten Brückengruppen in Nordrhein-Westfalen wurde bereits in einer ersten wissenschaftlichen Begleitung im Zeitraum 2017/18 erhoben (s. Abb. 3). Verschiedene Bereiche des pädagogischen Alltags wurden mithilfe des Beobachtungs-

verfahrens CLASS (Classroom Assessment Scoring System; Pianta, La Paro & Hamre, 2008) untersucht. Dabei wurde den pädagogischen Prozessen insgesamt eine hohe Qualität attestiert: Es konnten ein positives emotionales Klima und eine hohe Sensitivität der pädagogischen Betreuungspersonen sowie starke soziale Unterstützung beobachtet werden. Der einzige Beobachtungsbereich, der lediglich mit durchschnittlicher Qualität bewertet wurde, war der der Sprachförderung, und das obwohl die Sprachentwicklungsförderung als wichtigstes Ziel der Arbeit in den Brückengruppen beschrieben wurde (Ialuna et al., 2019).

Aufbauend auf dieser Erkenntnisgrundlage wurden im Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ die Sprachförderkompetenzen einzelner teilnehmender Betreuungspersonen (N = 20) vor Implementierung der Sprachförderung untersucht. Dazu wurde das standardisierte Erhebungsinstrument SprachKoPF (Thoma & Tracy, 2021) in seiner Kurzversion herangezogen, um Kompetenzen in den Bereichen Wissen und Können zu untersuchen. Diese Kurzversion für den Elementarbereich ist mit einer Ausfildauer von etwa 45 Minuten angegeben. Der Online-Fragebogen enthält 35 Multiple-Choice- und Zuordnungsfragen für die Ebene Wissen. Hier werden u. a. Kenntnisse in den Bereichen Sprach-

Ebenen eines Sprachförderkompetenzmodells

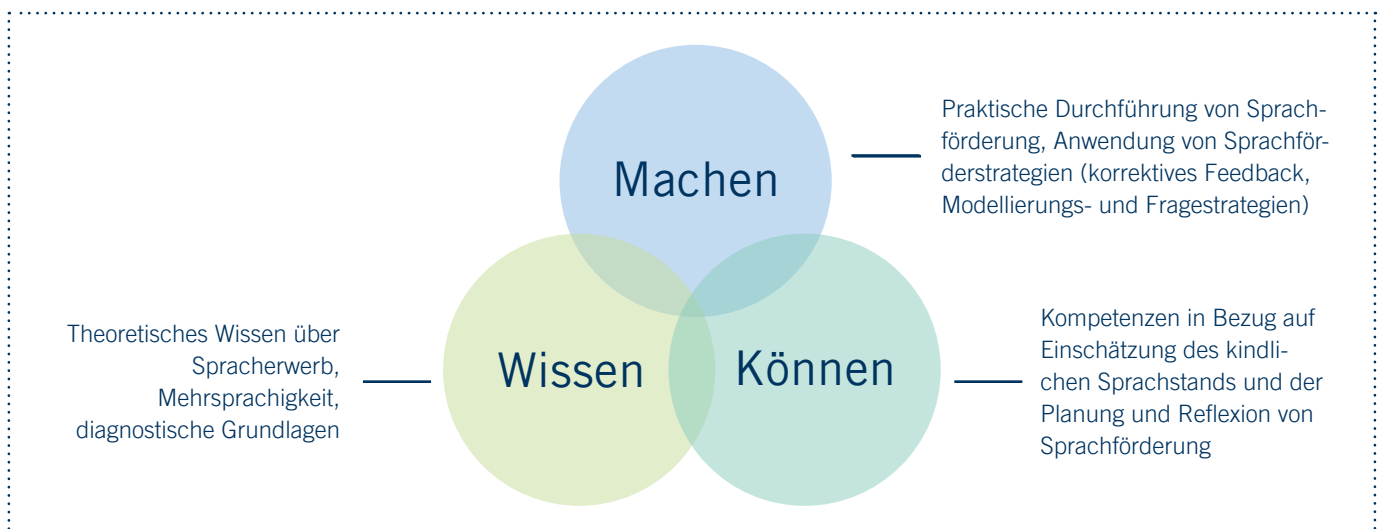


Abbildung 2. Ebenen des Sprachförderkompetenzmodells nach Hopp, Thoma & Tracy (2010).

Einschätzungen der Qualität der Brückengruppen 2017/2018

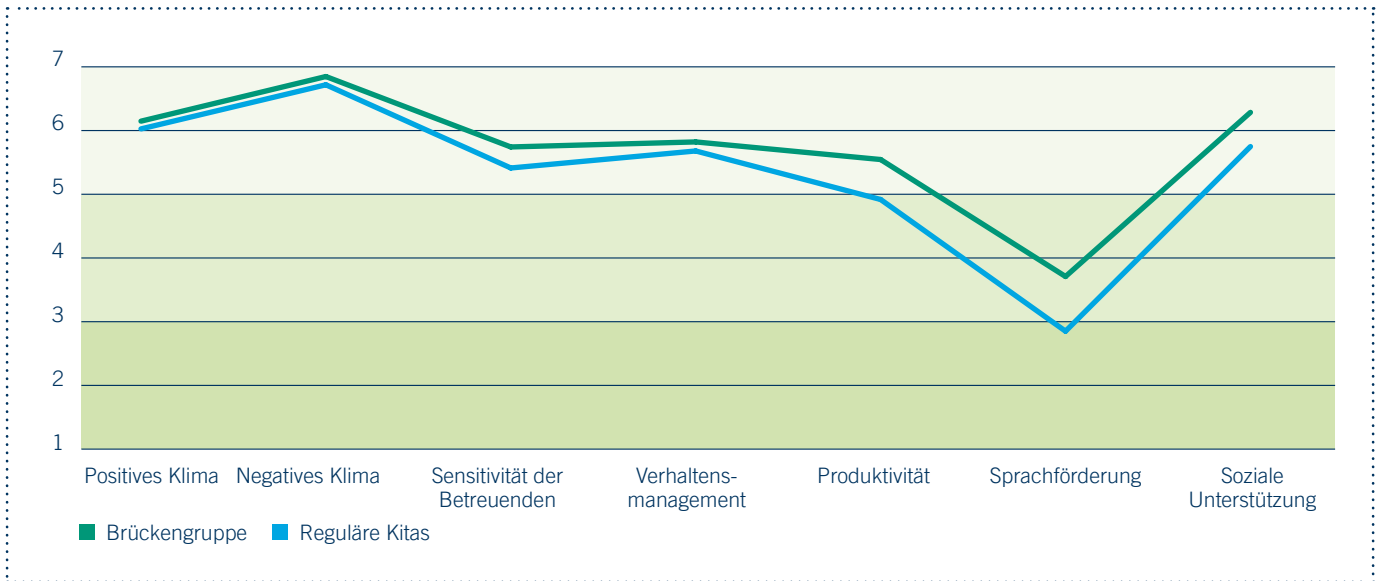


Abbildung 3: Ergebnisse zur Qualität der Brückengruppen (Ialuna et al., 2019, S. 12).

diagnostik, linguistische Grundlagen sowie Planung und Durchführung von Sprachförderung erfragt. Kompetenzen im Bereich Können werden anhand von 18 praktischen Aufgaben zu Fallbeispielen mithilfe von Videos oder Fallbeschreibungen erfasst. Hier sind die Teilnehmenden, die den Fragebogen ausfüllen, beispielsweise angehalten, sprachförderliches Verhalten anderer Sprachförderkräfte in kurzen Videosequenzen, in denen eine Fachkraft mit Kindern interagiert, zu beurteilen. Zusätzlich zu den Fragebögen wurde die Sprachförderkompetenzebene Machen (s. Abb. 2) mittels Videoanalyse erhoben (angelehnt an Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2020). Dazu wurden die Betreuungs-

personen einmal vor sowie fünf Monate nach Teilnahme an der Fortbildung gebeten, gemeinsam mit einem oder zwei Kindern eine 20-minütige dialogische Lesesituation durchzuführen. Die mittleren zehn Minuten der Videos wurden mithilfe der Software ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, 2023) transkribiert und kodiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass teilnehmende Betreuungspersonen in Brückengruppen in ihrer Ausgangslage geringere Werte in den Bereichen Wissen ($M^1 = 0,33$; $SD^2 = 0,20$) und Können ($M = 0,13$; $SD = 0,16$) erreichten als Fachkräfte anderer

Sprachförderkompetenzen von Betreuungspersonen in Brückengruppen im Vergleich

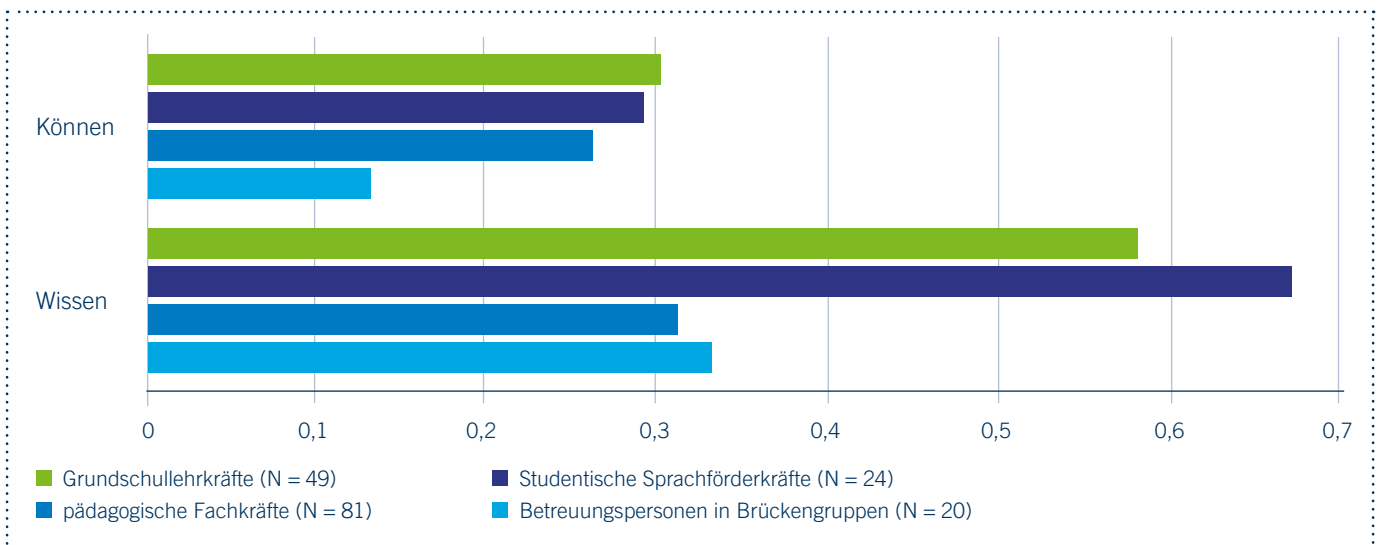


Abbildung 4. Sprachförderkompetenzen von Betreuungspersonen in Brückengruppen im Vergleich mit Fachkräften anderer Professionen (Daten der Vergleichsgruppen aus Thoma & Tracy, 2021). Betreuungspersonen aus Brückengruppen (T1 = Testzeitpunkt 1): Können (T1): $M = 0,13$, $SD = 0,16$; Wissen (T1): $M = 0,33$, $SD = 0,21$.

¹ M = Mittelwert, ² SD = Standardabweichung

Disziplinen (s. Abb. 4). Insbesondere im Bereich Können erzielten die Teilnehmer*innen des Projekts „Basisfähigkeiten stärken“ vergleichsweise niedrige Werte.

Die zusätzliche Erfassung der Umsetzung von Sprachförderung in den Videosequenzen (Ebene Machen) ergab, dass die Betreuungspersonen der Brückengruppen im Durchschnitt weniger als eine SPEER-Sprachförderstrategie pro Minute ($M = 0,33$; $SD = 0,09$) verwendeten. Im Vergleich dazu zeigten pädagogische Fachkräfte eines anderen wissenschaftlichen Projekts (Beckerle, 2017) durchschnittlich mehr als 34 Strategien während einer 15-minütigen Videosequenz ($SD = 18,04$), also im Mittel etwa zwei Strategien pro Minute. Limitierend ist anzumerken, dass die teilnehmenden Betreuungspersonen im Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ sehr heterogene Ausbildungshintergründe hatten (s. Abb. 5) und die Ergebnisse daher nur eingeschränkt mit den Erkenntnissen anderer Forschungsprojekte vergleichbar sind. Außerdem hatten die Teilnehmenden sehr unterschiedliche Berufserfahrung zwischen einem und 29 Jahren ($M = 10$; $SD = 7,78$). Für die Interpretation der verwendeten Sprachförderstrategien pro Minute ist ebenfalls das Sprachniveau der Kinder mit einzubeziehen und die Menge der produzierten Äußerungen der Kinder in der Situation. Daher ist dieser Wert pro Minute nur eingeschränkt interpretierbar. Allerdings sei hier angemerkt, dass Sprachförderkräfte gerade bei sehr geringen Sprachkenntnissen der Kinder eigentlich besonders viel Unterstützung leisten sollten und ein vermehrter Einsatz von Sprachförderstrategien hier daher erwartbar gewesen wäre.

Ausbildungshintergründe der teilnehmenden Betreuungspersonen

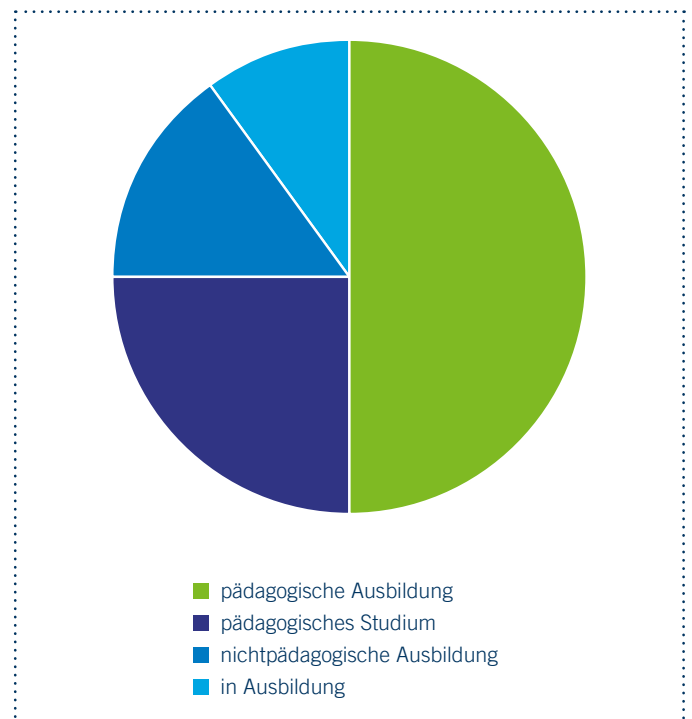


Abbildung 5. Ausbildungshintergründe der teilnehmenden Betreuungspersonen aus den Brückengruppen ($N^3 = 20$). Pädagogische Ausbildung: $n^4 = 10$ (50 %); pädagogisches Studium: $n = 5$ (25 %); nichtpädagogische Ausbildung: $n = 3$ (15 %); in Ausbildung: $n = 2$ (10 %). Unter den Teilnehmenden waren 19 Frauen, im Durchschnitt waren die Betreuungspersonen zu Beginn der Erhebungen 39 Jahre alt ($SD = 13,00$).

3.2 Ausgangslage: Sprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Vorschulkinder

Bis heute stellt es eine Herausforderung dar, erhobene zweisprachliche Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kinder zu interpretieren. Häufig kommt es in Bezug auf Sprachentwicklungsstörungen zu Fehldiagnosen, da die Sprachkompetenzen durch den Einsatz klassischer Testinstrumente an monolingualen Bezugsgrößen gemessen werden (u. a. Altman et al., 2022; Grimm & Schulz, 2014; Hertel, Chilla & Abed Ibrahim, 2022). Diese Fehleinschätzungen passieren, da der Spracherwerbsverlauf mehrsprachiger Kinder keineswegs mit dem einsprachig aufwachsender Kinder vergleichbar ist, insbesondere dann nicht, wenn die Kinder vergleichsweise spät (älter als vier bis sechs Jahre) in den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache einsteigen (Grimm & Schulz, 2014). So weisen mehrsprachig aufwachsende Kinder beispielsweise bis weit über den Schuleintritt hinaus einen vergleichsweise geringen Wortschatz im Deutschen auf (Niebuhr-Siebert & Baake, 2014). Dieses Phänomen lässt sich dadurch erklären, dass der Wortschatzerwerb sehr kontextabhängig geschieht, d. h., dass Kinder einige Wörter, die vor allem im häus-

lichen Umfeld genutzt werden, in ihrer Erstsprache beherrschen, andere Wörter, die beispielsweise eher im schulischen Alltag geläufig sind, werden hingegen im Deutschen erworben. Wird daher der Wortschatz eines mehrsprachigen Kindes in beiden Sprachen erhoben, so zeigt sich ein vergleichbarer oder sogar ein größerer (konzeptioneller) Wortschatz als bei einsprachigen Kindern (Ehl, Bruns & Grosche, 2020). Auch bestimmte grammatische Phänomene, wie die Verwendung korrekter Artikel, stellen häufig für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine Herausforderung dar (Ehlich, Bredel & Reich, 2008). Allgemein ist festzuhalten, dass der Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen Störungen des Spracherwerbs weder verursacht noch verstärkt (u. a. Scherger, 2018). Der Erwerb der Zweitsprache wird dabei maßgeblich von verschiedenen Faktoren wie Dauer und Intensität des Sprachkontaktes beeinflusst (u. a. Paradis & Jia, 2017).

Geringere Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch sind also gerade bei Kindern mit geringer Kontaktdauer kein Indiz für

³ N = Gesamtstichprobe, ⁴ n = Teilstichprobe

eine Störung im Spracherwerb. Nichtsdestotrotz ist der Bildungserfolg insbesondere von Kindern mit geringem vorschulischem Deutschkontakt aufgrund von niedrigeren zweitsprachlichen Kompetenzen gefährdet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). 2020 wurde 40,4 % aller mittels Screeningverfahren eingeschätzten Vorschulkinder in Nordrhein-Westfalen ein Sprachförderbedarf attestiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Neben einer besseren Anpassung schulischer Strukturen an die Bedarfe einer heterogenen Schüler*innenschaft etwa durch verlängerte Schuleingangsphasen (Agarwala & Spiewak, 2022), bilingualen oder translingualen Unterricht (für eine Übersicht s. García, Lin & May, 2017) gilt es, die zweitsprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder bereits früh zu fördern, nicht zuletzt um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Decker-Ernst, 2019).

Die erste wissenschaftliche Begleitung der Brückengruppen 2017/18 konnte einen positiven Zusammenhang zwischen dem längeren Besuch einer Brückengruppe und den Wortschatzkompetenzen der Kinder feststellen, außerdem zeigten sich intraindividuelle Wortschatzzuwächse in einem Zeitraum von fünf Monaten (Busch et al., 2021). Dennoch konnten keine Vorteile im Bereich Wortschatz im Vergleich zu Kindern, die keine vorschulische Einrichtung besuchten, festgestellt werden (Busch et al., 2021). Im Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ wurden mit dem Ziel, eine breitere Einschätzung zweitsprachlicher Kompetenzen über den rezeptiven Wortschatz hinaus zu erheben, mehrere sprachliche Bereiche teilnehmender Kinder untersucht. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die getesteten Bereiche und die verwendeten Instrumente. Die Erhebungen fanden in den Räumlichkeiten und zu den Betreuungszeiten der Brückengruppen

statt und wurden von insgesamt zwölf geschulten studentischen Mitarbeiterinnen durchgeführt. Jedes Kind nahm an zwei Diagnostiksitzungen à 30 bis 45 Minuten zum ersten Erhebungszeitpunkt im Januar 2022 teil (N = 54), an zwei Sitzungen im Juni 2022 (n = 49) und an einer Sitzung im Oktober (n = 29). Teilnehmende Kinder für das Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ wurden über die Leitungen der Brückengruppen rekrutiert. Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie war: (1) die teilnehmenden Kinder befanden sich im letzten Vorschuljahr; (2) die Familien der Kinder sprachen im häuslichen Umfeld hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch; (3) die Kinder besuchten vor Eintritt in die Brückengruppe keine andere vorschulische Institution. Der regelmäßige Deutschkontakt begann somit mit Eintritt in die Brückengruppe. Die Erziehungsberechtigten von insgesamt 76 Kindern gaben ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie. 13 dieser Kinder wurden zu Beginn des Projekts von der Studie ausgeschlossen, da sie entweder umzogen, die Brückengruppe verließen oder eines der Einschlusskriterien nicht erfüllten. 54 Kinder nahmen an mindestens einem Testzeitpunkt teil. Zu Beginn der Erhebungen (Januar 2022) waren die Kinder im Durchschnitt fünf Jahre und acht Monate alt (SD = 0,41) und besuchten seit durchschnittlich 5,69 Monaten die Brückengruppen (SD = 5,18). 57 % der teilnehmenden Kinder waren weiblich. Die meisten Kinder sprachen im häuslichen Umfeld Romanes als Erstsprache (28 %), gefolgt von Arabisch (16 %) und Kurdisch (9 %) (weitere Sprachen waren Albanisch, Bosnisch, Bulgarisch, Englisch, Kroatisch, Pakistanisch, Persisch, Russisch, Serbisch, Somali, Spanisch, Tamilisch und Türkisch). In Kapitel 3.4 werden die Ergebnisse der Sprachstandserhebung der Kinder zu verschiedenen Testzeitpunkten vorgestellt.

Sprachbereich	Testverfahren
Wortschatz	
Produktion	Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS; Kauschke et al., 2009)
Verständnis	Deutsche Version des Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4; Lenhard et al., 2015)
Grammatik	
Produktion	Analyse der Spontansprache (in Anlehnung an Kauschke, Schmidt & Tenhagen, 2022)
Verständnis	Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D; Fox-Boyer, 2020)
Phonologische Bewusstheit	
Reimkompetenz	Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA; Esser & Wyschkon, 2010)

Tabelle 1. Überprüfte Sprachbereiche und verwendete Testverfahren im Projekt „Basisfähigkeiten stärken“.

3.3 Professionalisierung von Betreuungspersonen in Brückengruppen

Ziel des Forschungsprojekts „Basisfähigkeiten stärken“ war die gezielte Qualifizierung pädagogischer Betreuungspersonen und insbesondere von geringer bzw. anders qualifizierten Betreuungspersonen in Brückengruppen, um die zweitsprachlichen Basiskompetenzen teilnehmender Kinder langfristig zu fördern. Zu diesem Zweck wurde eine insgesamt zwölfstündige Online-Schulung konzipiert, die sowohl linguistisches Grundlagenwissen als auch anwendungsbezogenes Wissen fokussierte. Auf Grundlage aktueller Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen wurden verschiedene Fortbildungskonzepte zu alltagsintegrierter Sprachförderung und dialogischem Lesen herangezogen (Baldaeus et al., 2021; Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018; Kammermeyer, 2019). Die Fortbildung fand an drei Tagen mit jeweils vierstündigen Fortbildungsblocken statt. Aufgrund anhaltender Beschränkungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie wurde die Fortbildung online durchgeführt. Inhaltlich war sie in drei größere Module gegliedert: (1) Meilensteine im Spracherwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder, (2) Sprachförderstrategien und (3) dialogisches Lesen. Neben der frontalen Vermittlung von Grundlagenwissen wurden konkrete Anwendungsaufgaben bearbeitet und der Austausch zwischen den Teilnehmenden in Breakout-Sessions fokussiert. Die Betreuungspersonen wurden angehalten, die erlernten Sprachförderstrategien in alltäglichen pädagogischen Situationen regelmäßig anzuwenden. Zusätzlich wurden innerhalb der Projektlaufzeit einmal monatlich Materialpakete an die zehn teilnehmenden Gruppen gesendet. Diese Pakete beinhalteten vor allem Bücher, Spiele und Hörspiele, die zuvor von Projektmitarbeiterinnen anhand ihrer sprachlichen Komplexität

und fokussierten sprachlichen Zielstrukturen ausgewählt wurden. So wurden sowohl Bilderbücher ohne Text für die Sprachförderung mit Kindern im anfänglichen Deutscherwerb ausgewählt als auch Bücher mit wenig Text und gezielt ausgewählten grammatischen Strukturen. Wenn möglich, wurden dazu passende Spiele, Hörbücher in Form von Tonies® (www.tonies.com) und Sprachförderkarten ausgewählt. Die Wirksamkeit des gemeinsamen Buchbetrachtens im Rahmen von Sprachfördersituationen konnte mehrfach isoliert belegt werden (Pillinger & Vardy, 2022), ebenso gibt es Evidenz für den sprachförderlichen Effekt von Hörspielrezeptionen (u. a. Niebuhr-Siebert & Ritterfeld, 2012). Erste Ergebnisse zum kombinierten Einsatz von Hörspielen und Büchern zeigen ebenfalls positive Tendenzen (Böse et al., 2023b).

Die Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Sprachförderung lässt sich auf zwei Weisen überprüfen: durch die Erfassung sprachförderlicher Kompetenzen pädagogischer Betreuungspersonen vor und nach der Schulung oder durch die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen der von geschulten Betreuungspersonen geförderten Kinder. Nur wenige bisherige Studien untersuchten die Wirkzusammenhänge zwischen beiden Aspekten (Buysse, Castro & Peisner-Feinberg, 2010; Lemmer et al., 2019; Towson, Green & Abarca, 2020). Hopp, Thoma & Tracy (2010) betonen jedoch die Wichtigkeit sowohl von linguistischem und anwendungsbezogenem Wissen als auch von praktischen Kompetenzen zur Durchführung gezielter Diagnostik, Förderplanung und -reflexion für die erfolgreiche Durchführung von Sprachförderung. Um folglich die Wirkung der Sprachförderkompetenzen

Anstieg der Sprachförderkompetenzen geschulter Betreuungspersonen

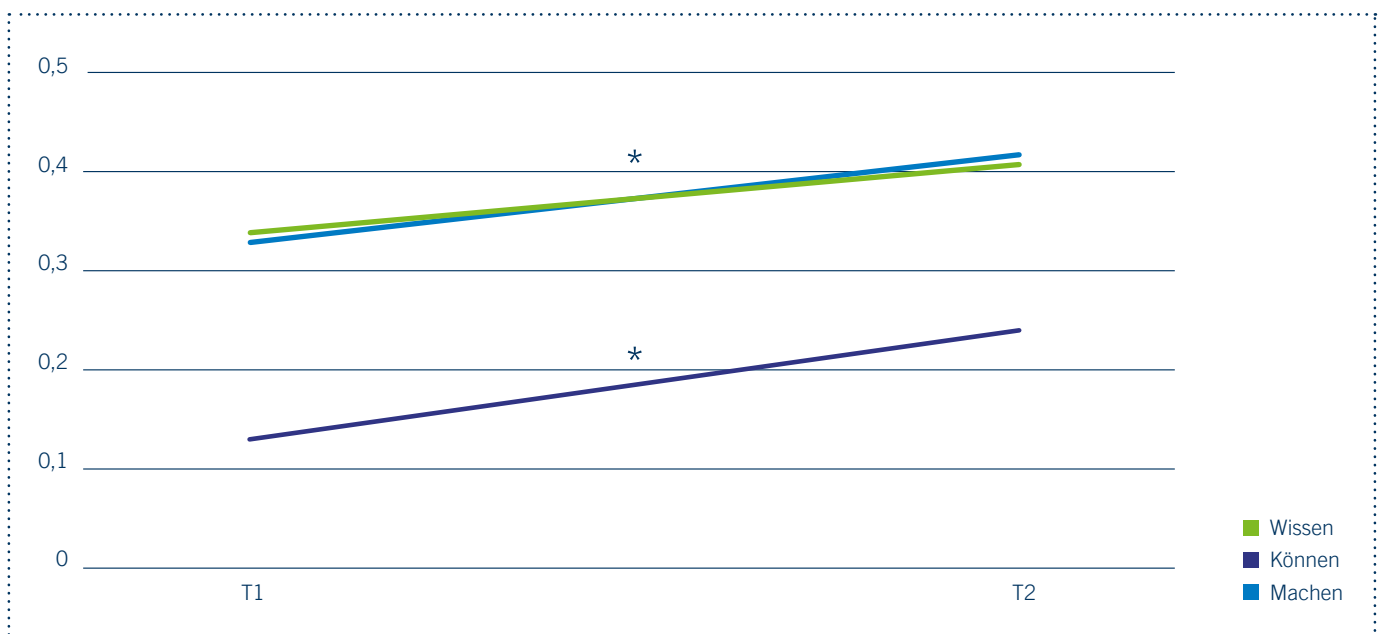


Abbildung 6. Sprachförderkompetenzen teilnehmender Betreuungspersonen (n = 15) vor der Schulung und fünf Monate nach der Schulung. Zur Überprüfung der Signifikanz der Veränderung wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtest verwendet (*p < 0,05). Wissen (T1): M = 0,34, SD = 0,21; Wissen (T2): M = 0,41, SD = 0,25; Können (T1): M = 0,13, SD = 0,18; Können (T2): M = 0,24, SD = 0,17; Machen (T1): M = 0,33, SD = 0,09; Machen (T2): M = 0,42, SD = 0,15 (T1 = Testzeitpunkt 1, T2 = Testzeitpunkt 2).

Mithilfe von Spielen, Büchern und Hörspielen kann das Betreuungspersonal die erlernten Sprachförderstrategien in alltäglichen pädagogischen Situationen anwenden.

der Betreuungspersonen auf die sprachlichen Leistungen geförderter Kinder untersuchen zu können, ist es wichtig, auch die Ebene der Betreuungspersonen in den Blick zu nehmen.

Abbildung 6 visualisiert den Zuwachs der gemessenen Kompetenzbereiche der Betreuungspersonen von T1 (Prätest, Testzeitpunkt vor der Schulung) zu T2 (Posttest, Testzeitpunkt nach Umsetzung der Sprachförderung, fünf Monate nach der Schulung). Im Verlauf der Interventionsphase des Projekts „Basisfähigkeiten stärken“ konnten fünf der 20 Betreuungspersonen aufgrund des massiven Personalmangels nicht länger an der Schulung teilnehmen. Trotz eines großen Bedarfs an strukturierten und intensiven Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im (vor-)schulischen Bereich (Thiel, 2023) mangelt es häufig an personellen oder zeitlichen Ressourcen, sodass die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen wie im Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ zusätzlich erschwert wird. Aus diesem Grund konnte die Veränderung der Sprachförderkompetenzen lediglich für die 15 Betreuungspersonen analysiert werden, die an beiden Testzeitpunkten des Projekts teilgenommen haben.

Die Betreuungspersonen verbesserten sich in allen Bereichen: Nach Umsetzung der Sprachförderung verfügten teilnehmende Proband*innen über bedeutend höhere Werte im linguistischen und anwendungsbezogenen Grundlagenwissen zu Spracherwerb, -diagnostik und -förderung (Ebene Wissen) als vor der Schulung. Ebenso zeigten die Teilnehmenden zum zweiten Messzeitpunkt mehr Kompetenzen in Bezug auf die Planung und Reflexion von Sprachfördereinheiten sowie die Einschätzung kindlicher Sprachkompetenzen (Ebene Können). Auch frühere Studien konnten durch Fortbildungsmaßnahmen bereits einen Anstieg auf den Ebenen Wissen und Können nachweisen (u. a. Lemmer et al., 2019; Roth, Hopp & Thoma, 2015). Im Gegensatz zu anderen Fortbildungskonzepten fielen die Schulungseinheiten im Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ mit insgesamt zwölf Stunden vergleichsweise kurz aus. Somit kann hier erstmals gezeigt werden, dass auch kurze Fortbildungsangebote im Bereich der Sprachförderung wirksam sein können.

Darüber hinaus verwendeten die teilnehmenden Betreuungspersonen des Projekts nach Umsetzung der Sprachförderung durchschnittlich mehr Sprachförderstrategien (Ebene Machen) als vor der Schulung. Der Zuwachs dieses Kompetenzbereichs ist allerdings nicht signifikant, sodass hier keine verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden können und dieser Zuwachs auch zufällig zustande gekommen sein kann. Einschränkend ist anzumerken, dass der Bereich Machen, welcher mittels Videoanalyse erhoben wurde, lediglich die Quantität der Sprachförderstrategien abbildet, nicht aber die Adaptivität der Sprachförderung an die Bedarfe teilnehmender Kinder. Dadurch, dass Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen an den videografierten dialogischen Lesesituationen teilgenommen haben, kann es bei den Ergebnissen zu Verzerrungen kommen. Denn, so konstatieren Mehlem und Erdogan (2020), „sprachförderliches Handeln von [Fachkräften] zeigt sich nicht nur an der Häufigkeit bestimmter Frage-, Modellierungs- und Feedbacktechniken, sondern auch



darin, ob für Kinder in der Situation Gelegenheitsstrukturen für Beiträge entstehen, in denen sie selbst die Initiative ergreifen können“ (Mehlem & Erdogan, 2020, S. 124). Erste Forschungsprojekte untersuchten bereits gezielt die Adaptivität sprachförderlichen Verhaltens an die sprachlichen Voraussetzungen geförderter Kinder und konnten belegen, dass Fach- und Lehrkräfte ihre Sprachförderung wenig adaptiv gestalten (Geyer & Müller, 2021). Hier werden weiterführende Analysen der Sprachförderverhaltens pädagogischer Betreuungspersonen benötigt, um differenzierte Aussagen über die Entwicklung der Kompetenzebene Machen treffen zu können.

Einschränkend ist anzumerken, dass wir keine Aussagen über die Umsetzungstreue während der fünfmonatigen Interventionsphase treffen können, da die geschulten Betreuungspersonen keine Prozessbegleitung in der Umsetzung der gelernten Inhalte erhielten. Die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen hängt jedoch nachweislich von dem Grad der Umsetzungstreue ab (Ennemoser & Hartung, 2017). Um zumindest Angaben über eine langfristige Umsetzungstreue zu gewinnen, wurden die Betreuungspersonen nach Abschluss des Projekts befragt, wie häufig sie die in der Schulung gelernten Inhalte auch nach Projektbeendigung anwenden. 61,5% der Befragten (n = 13) gaben an, die vermittelten Sprachförderstrategien auch langfristig täglich oder mehrmals täglich anzuwenden. Die restlichen Betreuungspersonen (38,5%) gaben an, mindestens wöchentlich oder mehrmals wöchentlich Sprachförderstrategien anzuwenden. In Bezug auf das dialogische Lesen gaben zwei Betreuungspersonen (15,4%) an, täglich Lesesituationen anzubieten, 46% der Betreuungspersonen führen dialogisches Lesen wöchentlich oder mehrmals wöchentlich durch, 30,7% gaben an, dialogische Lesesituationen lediglich einmal monatlich anzubieten. 54% der Betreuungspersonen gaben darüber hinaus an, mit ihrem sprachförderlichen Verhalten eher zufrieden zu sein, 31% waren sogar sehr zufrieden.

3.4 Was kommt wirklich bei den geförderten Kindern an? Effekte der Professionalisierung auf die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder

Auch die teilnehmenden Kinder des Projekts erreichten zum zweiten Testzeitpunkt in allen gemessenen zweitsprachlichen Kompetenzen höhere Werte als vor der Implementierung der Sprachförderung. Signifikant verbesserten sich die Ergebnisse in den Bereichen des Wort- und Grammatikverständnisses. Abbildung 7 zeigt die Entwicklung der durchschnittlichen Testergebnisse der Kinder in den verschiedenen Diagnostikverfahren. Im Gegensatz zu den Betreuungspersonen wurden die Kinder nicht nur vor und nach Durchführung der Sprachförderung untersucht, sondern auch nach der Einschulung im Oktober 2022. Dabei stellte sich heraus, dass sich teilnehmende Kinder in dem Bereich, in dem die Verbesserungen von T1 zu T2 auf die erhöhten Sprachförderkompetenzen der Betreuungspersonen zurückzuführen waren (Grammatikverständnis), in der kurzen Phase zwischen T2 und der Follow-up-Untersuchung erneut signifikant steigerten.

Normwerte (T-Werte oder Prozentränge) der standardisierten Testverfahren wurden an dieser Stelle absichtlich nicht her-

angezogen, da sich die zweitsprachlichen Kompetenzen nicht anhand monolingualer Bezugsgrößen messen lassen (Rothman et al., 2022). In allen Testverfahren wurden daher Rohwerte zur Abbildung der Verbesserungen über die Zeit herangezogen. Aus diesem Grund sind in den unterschiedlichen Testverfahren unterschiedlich viele Punkte erreichbar (s. Abb. 7).

Die Ergebnisse reihen sich in eine Vielzahl von Studien ein, die ebenfalls positive Veränderungen vorschulischer sprachlicher Kompetenzen durch die gezielte Implementierung von Sprachförderstrategien (in dialogischen Lesesituationen) nachweisen konnten (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Jungmann, Koch & Etzien, 2013; Pillinger & Vardy, 2022; Voltmer et al., 2021). Wie in einer Studie von Voltmer et al. (2021) konnte auch hier (mittels statistischer Modelle,⁵ s. Böse et al., 2023a) gezeigt werden, dass insbesondere grammatische Fähigkeiten der geförderten Kinder durch die Anwendung von Sprachförderstrategien positiv beeinflusst werden können. Im Bereich des Wortschatzes konnten im

Ergebnisse sprachlicher Teilleistungen der am Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ teilnehmenden Kinder

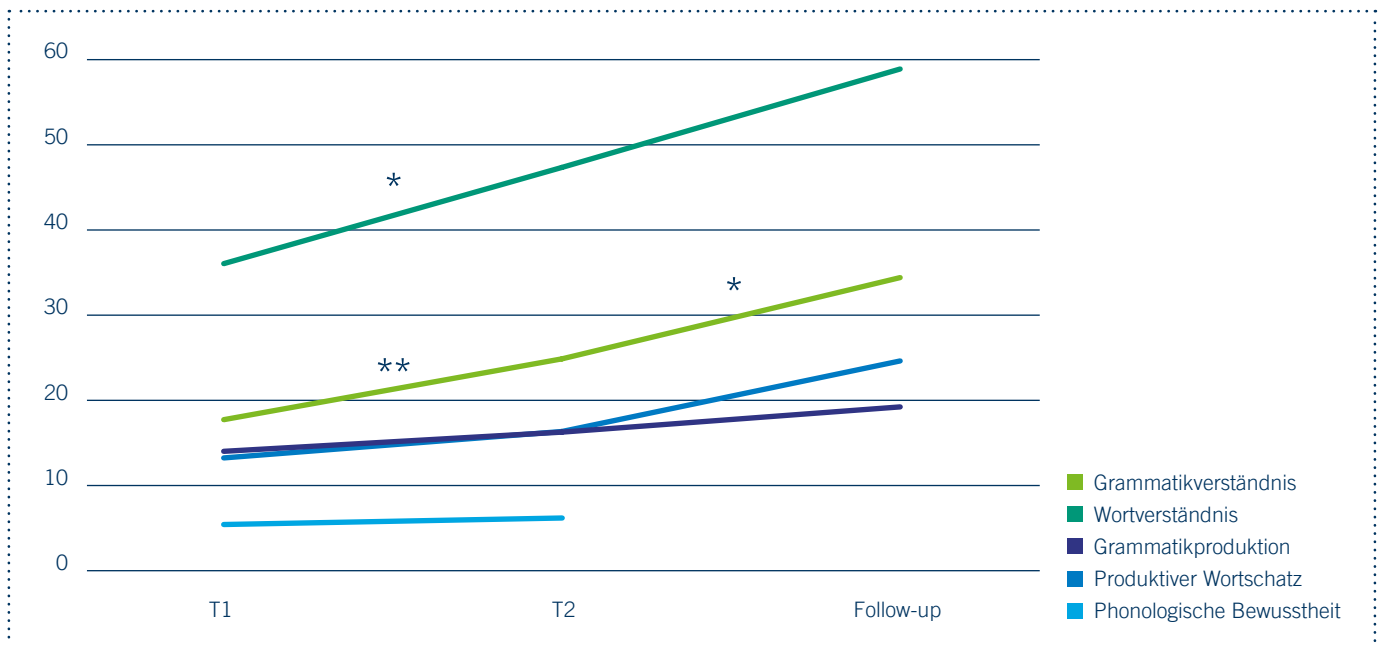


Abbildung 7. Ergebnisse von am Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ teilnehmenden Kindern zu allen Testzeitpunkten. Anmerkung. Grammatikverständnis T1: M = 17,39, SD = 10,23, n = 54; T2: M = 24,62, SD = 11,91, n = 49; Follow-up (FU): M = 34,28, SD = 13,42, n = 29; Wortverständnis T1: M = 35,83, SD = 22,25, n = 50; T2: M = 47,25, SD = 23,3, n = 48; FU: M = 58,93, SD = 23,98, n = 29. Grammatikproduktion T1: M = 13,65, SD = 6,6, n = 51; T2: M = 15,96, SD = 4,63, n = 45; FU: M = 19, SD = 0,82, n = 15. Produktiver Wortschatz T1: M = 12,87, SD = 11,2, n = 53; T2: M = 16,02, SD = 11,83, n = 49; FU: M = 24,43, SD = 12,63, n = 28. Phonologische Bewusstheit T1: M = 5, SD = 4,3, n = 53; T2: M = 5,87, SD = 3,89, n = 47. Die phonologische Bewusstheit wurde im Follow-up nicht erhoben. Überprüfung der Signifikanz von T1 zu T2 mittels t-Test. Überprüfung der Signifikanz der Veränderung von T2 zu FU mittels Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtest. *p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01 (T1 = Testzeitpunkt 1, T2 = Testzeitpunkt 2).

⁵ Zur Überprüfung des Einflusses der Sprachförderkompetenzen auf die kindlichen Sprachfähigkeiten wurden individuelle Mehrebenenanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Einfluss verbesserter Sprachförderkompetenzen auf das Grammatikverständnis, nicht aber auf den Wortschatz der Kinder.

Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ keine positiven Effekte der Sprachförderkompetenzen der Betreuungspersonen nachgewiesen werden. Bisherige Studien untersuchten vor allem den Effekt von Sprachfördermaßnahmen auf den produktiven Wortschatz und fanden positive Einflüsse der Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte (Neuman & Kaefer, 2018). Eine mögliche Erklärung dafür könnte in der Form des Erwerbs der beiden sprachlichen Teilbereiche liegen. Da der Erwerb grammatischer Strukturen auf der Erkenntnis von Regelmäßigkeiten basiert, scheinen Sprachförderstrategien durch die gezielte Manipulation des zweitsprachlichen Inputs besonders dafür geeignet zu sein, grammatische Strukturen zu fokussieren (Voltmer et al., 2021). Den Wortschatz eignen sich die Kinder scheinbar vergleichbar stark auch ohne die Anwendung von spezifischen Sprachförderstrategien an.

Um genau das detaillierter untersuchen zu können, wurden einzelne Ergebnisse teilnehmender Kinder mit sogenannten Kontrollgruppen zu unterschiedlichen Testzeitpunkten verglichen. Da verbesserte sprachliche Kompetenzen auch schlicht auf die Zeit zurückzuführen sein können, betonen Fitton, McIlraith und Wood (2018) die Wichtigkeit des Vergleichs der Ergebnisse mit Kontrollgruppen aus Kindern, die keine Intervention erhielten. Abbildung 8 zeigt die Ergebnisse der geförderten Kinder im Bereich des Wortverständnisses im Vergleich mit unterschiedlichen Kontrollgruppen zu unterschiedlichen Testzeitpunkten.

Der Vergleich zeigt, dass Kinder aus Brückengruppen, die an der Sprachförderung teilgenommen haben (Interventionsgruppe), im Bereich des rezeptiven Wortschatzes nach der fünfmonatigen Intervention keine signifikant höheren Werte erzielten als Kinder in Brückengruppen ohne geschulte Betreuungspersonen (Kontrollgruppe 1; Busch et al., 2021). Im Gegensatz zu Kontrollgruppe 1 zeigen die Kinder des Projekts „Basisfähigkeiten stärken“ jedoch einen signifikanten Zuwachs im rezeptiven Wortschatz über den Zeitraum (T1 zu T2). Im Vergleich zu Kindern, die überhaupt keine vorschulische Einrichtung besuchten, zeigt sich ein eindeutigeres Bild: Sowohl nach der fünfmonatigen Interventionszeit (T2) als auch nach der Einschulung (Follow-up) zeigten Kinder, die am Projekt teilnahmen, signifikant höhere Werte im Bereich des Wortverständnisses als Kinder ohne vorschulische Betreuung (jeweils zu Kontrollgruppe 2 und zu Kontrollgruppe 3). Diese Erkenntnis ist besonders erfreulich, da frühere Untersuchungen in Brückengruppen gezeigt haben, dass Kinder, die diese Gruppen besuchen, im Vergleich zu Kindern ohne Kitaplatz keinen Vorteil im rezeptiven Wortschatz des Deutschen hatten (Busch et al., 2021). Diese ersten Ergebnisse zur Evaluation unterstreichen die Notwendigkeit von gezielter Professionalisierung von Betreuungspersonen und der Etablierung von Sprachfördermaßnahmen innerhalb der Brückengruppen. Ob sich diese Ergebnisse für weitere Gruppen von pädagogischen Fachkräften und Kindern generalisieren lassen, ist noch nicht bekannt. Weitere Qualifizierungen von Kindertagespflegepersonal werden aktuell durchgeführt.

Vergleich der rezeptiven Wortschatzleistungen (Wortverständnis) mit verschiedenen Kontrollgruppen zu allen Testzeitpunkten

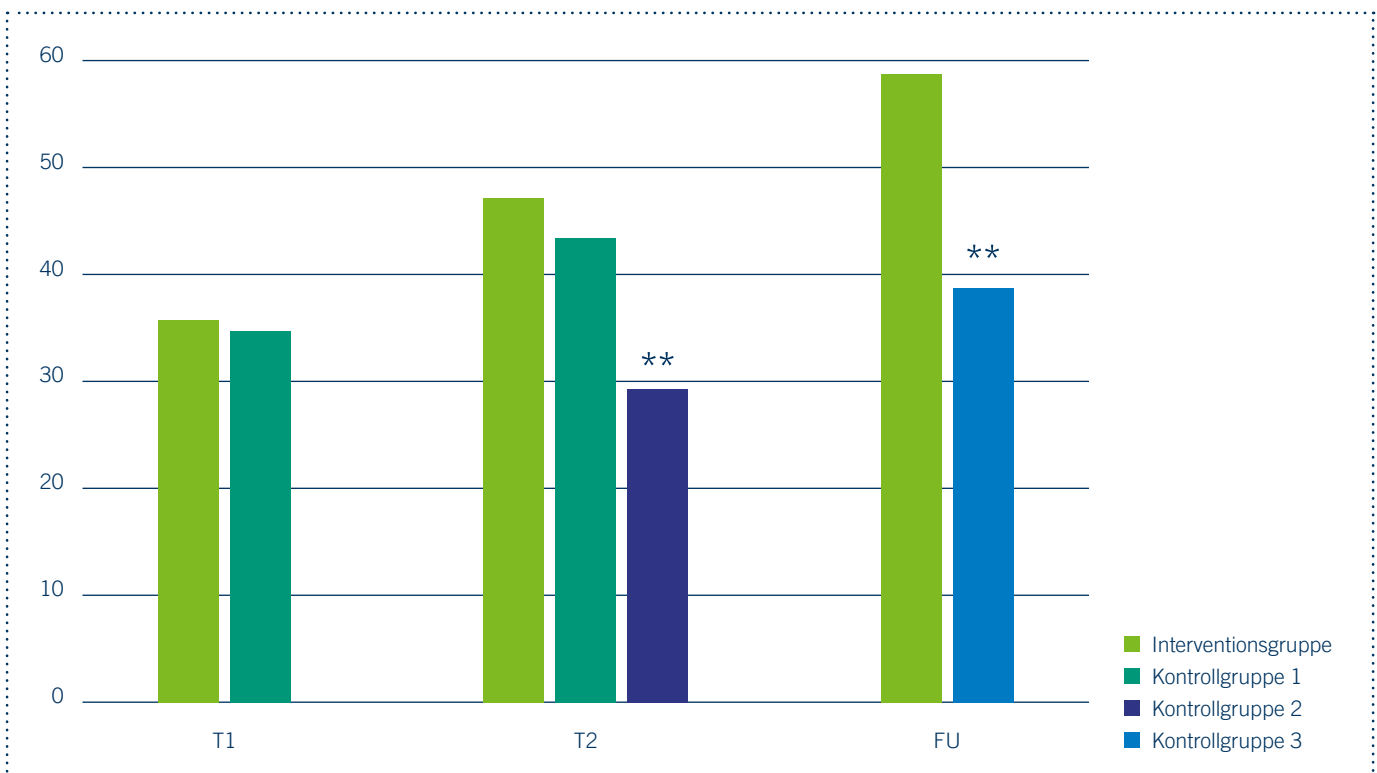


Abbildung 8. Vergleich der rezeptiven Wortschatzleistungen mit verschiedenen Kontrollgruppen zu allen Testzeitpunkten (T1 = Testzeitpunkt 1 (Prätest), T2 = Testzeitpunkt 2 (Posttest), FU = Follow-up). Zur Überprüfung der Signifikanz wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtest durchgeführt. ** $p \leq 0,01$
 Interventionsgruppe (IG) T1: $M = 35,83$; $SD = 22,25$; $n = 50$. WV T2: $M = 47,25$; $SD = 23,3$; $n = 48$. WV FU: $M = 58,93$; $SD = 23,98$; $n = 29$.
 Kontrollgruppe 1 (KG1): T1: $M = 34,8$, $SD = 22,9$, $n = 44$; T2: $M = 43,5$, $SD = 22,3$, $n = 44$; Kontrollgruppe 2 (KG2): T2: $M = 29,4$, $SD = 30,1$, $n = 23$;
 Kontrollgruppe 3 (KG3): FU: $M = 38,9$, $SD = 21,8$, $n = 17$.

4 Praktische Implikationen und Handlungsempfehlungen



*Aus den aufgezeigten positiven Befunden zur Qualifizierung von Betreuungspersonen in Brückengruppen können die folgenden praktischen Implikationen und Handlungsempfehlungen an die Akteur*innen im bildungspolitischen Kontext ausgesprochen werden:*

01 Vor allem vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in Kindertageseinrichtungen und Brückengruppen gilt es dringend, mehr Qualifizierungen zu finanzieren und zeitlich zu ermöglichen. Schon Qualifizierungsmaßnahmen von kurzer Dauer können Wirkung zeigen und sollten daher möglich gemacht werden. Dies gilt es nicht nur auf Ebene der Betreuungspersonen zu denken, sondern auch auf Ebene der Fortbildenden. Diese sollten angemessen

qualifiziert und entlohnt werden. Optimalerweise sollte es so auch gelingen, eine Prozessbegleitung für die Betreuungspersonen bei der Einübung der Sprachförderstrategien anbieten zu können. Ohne diese wird es schwierig, die einmal in einer zeitlich begrenzten Schulung kennengelernten Sprachfördermaßnahmen auch wirklich effektiv umzusetzen. Jede Fachkraft sollte das Recht haben, sich weiterzubilden und bei ihren Lernfortschritten kompetent begleitet zu werden.

02 Qualifizierungsmaßnahmen sollten flächendeckend und verpflichtend implementiert werden. Es sollte nicht dem Zufall überlassen werden, ob ein Kind von geschultem oder nicht geschultem Personal betreut wird, je nachdem, in welcher Einrichtung es einen Betreuungsplatz findet.

03 Solange Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen noch nicht dem gesetzlichen Anspruch genügen und der Fachkräftemangel im Elementarbereich weiterhin vorherrscht, sind Brückengruppen weiter zu finanzieren und sogar auszubauen. Die Einrichtung dieser Brückengruppen ist für viele, vor allem neu zugewanderte Familien, eine enorme Unterstützung. Das Angebot leistet einen immens wichtigen Beitrag zum Bildungsanspruch im Elementarbereich.

LITERATUR

- Agarwala, A. & Spiewak, M. (2022). Schulbildung im Ruhrgebiet – im toten Winkel. *Die ZEIT*, 43. 19. Oktober 2022.
- Altman, C., Harel, E., Meir, N., Iluz-Cohen, P., Walters, J. & Armon-Lotem, S. (2022). Using a monolingual screening test for assessing bilingual children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(12), 1132–1152.
→ doi.org/10.1080/02699206.2021.2000644
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz der Länder.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal* (Bildung in Deutschland, Bd. 2022, 1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation.
- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen* (Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte, Band 1). Münster, New York: Waxmann.
- Ballantyne, K. G., Sanderman, A. R. & McLaughlin, N. (2008). Dual Language Learners in the Early Years: Getting Ready to Succeed in School. *National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs*. Bethesda, Maryland.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 139–163.
→ doi.org/10.1007/s11577-010-0090-5
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule: Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Dapper-Saalfels, T. von, Löffler, C. & Heil, J. (2019). Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. *Frühe Bildung*, 8(4), 187–193.
→ doi.org/10.1026/2191-9186/a000443
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (S. 79–101). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2022). *2023 fehlen in Deutschland rund 384.000 Kita-Plätze*.
→ www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2022/oktober/2023-fehlen-in-deutschland-rund-384000-kita-plaetze
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
→ doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001
- Böse, J., Busch, J., Leyendecker, B. & Scherger, A.-L. (2023a). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in Psychology*, 14.
→ doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149447
- Böse, J., Niephaus, A., Elstrodt-Wefing, N. & Scherger, A.-L. (2023b). Hörspielbasierte Sprachförderung mit mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Sprache · Stimme · Gehör*, 47, 89–93.
- Busch, J., Buchmueller, T. & Leyendecker, B. (2023). Implementation and quality of an early childhood education program for newly arrived refugee children in Germany: an observational study. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1).
→ doi.org/10.1186/s40723-023-00105-8
- Busch, J., Cabrera, N., Ialuna, F., Buchmüller, T. & Leyendecker, B. (2021). Refugee Children’s Early Development during Attendance of Specialized Preschool Programs and Transition into First Grade in Germany. *Early Education and Development*, 33(8), 1–22.
→ doi.org/10.1080/10409289.2021.1970427
- Buysse, V., Castro, D. C. & Peisner-Feinberg, E. (2010). Effects of a professional development program on classroom practices and outcomes for Latino dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 194–206.
→ doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.001
- Decker-Ernst, Y. (2019). Sprachdiagnostik im Elementarbereich. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 139–162). Berlin: Walter de Gruyter.

- Egert, F. (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikationen. In R. Sigel & E. Inckemann (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule* (S. 65–78). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ehl, B., Bruns, G. & Grosche, M. (2020). Differentiated bilingual vocabulary assessment reveals similarities and differences compared to monolinguals: Conceptual versus single-language scoring and the relation with home language and literacy activities. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 715–728.
→ doi.org/10.1177/1367006919876994
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ennemoser, M. & Hartung, N. (2017). Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 198–219.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239.
→ doi.org/10.1024/1010-0652/a000109
- Esser, G. & Wyschkon, A. (2010). *Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten. P-ITPA* (1. Aufl.): Göttingen: Hogrefe.
- Fitton, L., McIlraith, A. L. & Wood, C. L. (2018). Shared Book Reading Interventions With English Learners: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(5), 712–751.
→ doi.org/10.3102/0034654318790909
- Fox-Boyer, A. V. (2020). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (8. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Freie Hansestadt Bremen. (2009). *Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie* (Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Hrsg.).
- García, O., Lin, A. M. Y. & May, S. (Hrsg.). (2017). *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer International Publishing.
→ doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1
- Geyer, S. & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2021(74), 31–60.
→ doi.org/10.1515/zfal-2021-2052
- Giesen, U., Agache, A. & Leyendecker, B. (2013). Positive Effekte eines frühen Starts in einer Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen bei Vorschulkindern aus türkischsprachigen Familien. Ergebnisse einer Latent-Change-Analyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(0), 1.
→ doi.org/10.2378/PEU2017.art19d
- Grimm, H. & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition: The Risk of Over- and Underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7(4), 821–841.
→ doi.org/10.1007/s12187-013-9230-6
- Hadley, E. B., Barnes, E. M. & Hwang, H. (2022). Purposes, Places, and Participants: A Systematic Review of Teacher Language Practices and Child Oral Language Outcomes in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 1–23.
→ doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203
- Heimler, J. (2018). Mehrsprachigkeitsforschung im Überblick. *Praxis Sprache*, 63(1), 5–11.
- Hertel, I., Chilla, S. & Abed Ibrahim, L. (2022). Special Needs Assessment in Bilingual School-Age Children in Germany. *languages*, 7(1), 4.
→ doi.org/10.3390/languages7010004
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629.
→ doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z
- laluna, F., Buchmüller, T., Busch, J. & Leyendecker, B. (2019). *Handbuch Kulturen überbrücken. Der Sprung in die Schule*. Herausgegeben von RuhrFutur, Essen.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110–121.
→ doi.org/10.1026/2191-9186/a000098
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A., & Roux, S. (2019). *Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen* (3. Auflage). Augsburg: Auer.
- Kämpfe, K., Betz, T. & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 909–932.
→ doi.org/10.1007/s11618-021-01034-3

- Kauschke, C., Dörfler, T., Sachse, S. & Siegmüller, J. (2009). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)* (2. Aufl.). Jena, München: Urban & Fischer.
- Kauschke, C., Schmidt, H. & Tenhagen, A. (2022). Meilensteine der Grammatikentwicklung im dritten Lebensjahr. Eine Untersuchung anhand elizierter Sprachproduktion mit einem neu entwickelten Analyseverfahren. *Forschung Sprache*, 10(1), 15–32.
- Lemmer, R., Huschka, S., Geyer, S., Brandenburg, J., Ehm, J.-H., Lausecker, A., Schulz, P. & Hasselhorn, M. (2019). Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern. *Frühe Bildung*, 8(4), 181–186.
→ doi.org/10.25656/01:23776
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *PPVT-4. Peabody Picture Vocabulary Test – 4. Ausgabe* (4. Aufl.). München: Pearson.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263–290.
→ https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80038-6
- Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive (Hrsg.) (2023). *ELAN (Version 6.5) [Computersoftware]*.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021. *Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster, New York: Waxmann.
→ doi.org/10.31244/9783830997009
- Mehlem, U. & Erdogan, E. (2020). *Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten* (Mackowiak, Katja [Hrsg.], Bd. 2020121140). Verlag Julius Klinkhardt.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht – Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich. Grundlagen für Nordrhein-Westfalen*.
→ www.kita.nrw.de/kinder-bilden/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachbildung
- Neuman, S. B. & Kaefer, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 15–24.
→ doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.12.001
- Niebuhr-Siebert, S. & Baake, H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Niebuhr-Siebert, S. & Ritterfeld, U. (2012). Hörspielbasierte Sprachlernerfekte bei Vorschulkindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 36(01), e11-e18.
→ doi.org/10.1055/s-0031-1301335
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213–237.
→ doi.org/10.1075/lab.1.3.01par
- Paradis, J. & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental science*, 20(1), 12433.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Pillinger, C. & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548.
→ doi.org/10.1111/1467-9817.12407
- Potgieter, A. P. (2016). Lexical and grammatical development in trilingual speakers of isiXhosa, English and Afrikaans. *South African Journal of Communication Disorders*, 63(2).
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, Bd. 2, 5. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Roth, C., Hopp, H. & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 4(4), 218–225.
- Rothman, J., Bayram, F., DeLuca, V., Di Pisa, G., Duñabeitia, J. A., Gharibi, K., Hao, J., Kolb, N., Kubato, M. & Kupisch, T. (2022). Monolingual comparative normativity in bilingualism research is out of "control": Arguments and alternatives. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), 1–14.
→ doi.org/10.1017/S0142716422000315
- Salisch, M. von, Hormann, O., Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (Hrsg.) (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Münster, New York: Waxmann.
→ doi.org/10.25656/01:21943
- Scherger, A.-L. (2018). German dative case marking in monolingual and simultaneous bilingual children with and without SLI. *Journal of Communication Disorders*, 2018(75), 87–101.
→ doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.06.004

Seifert, S., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2019): Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Empirische Sonderpädagogik*, (11), 259–278.

➔ doi.org/10.25656/01:18334

Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department for Education and Skills.

Snow, C. E. (1972). Mothers' Speech to Children Learning Language. *Child Development*. 43(2), 549.

➔ <https://doi.org/10.2307/1127555>

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2021). *Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung am 1. März 2020 nach Ländern*.

➔ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren-nach-laendern.html>

Thiel, F. (2023). Vortrag im Rahmen des SWK Talks „Perspektiven für die Grundschule“. Folge 6: Datenbasierte Schulentwicklung ermöglichen. 22. Mai 2023.

Thoma, D. & Tracy, R. (2021). *Manual zu SprachKoPFv072. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte*. Universität Mannheim.

Towson, J. A., Green, K. B. & Abarca, D. L. (2020). Reading Beyond the Book: Educating Paraprofessionals to Implement Dialogic Reading for Preschool Children With Language Impairments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(2), 68–83.

➔ doi.org/10.1177/0271121418821167

Voet Cornelli, B., Geyer, S. & Müller, A. (2020). Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. *Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. Weinheim, München: Beltz.

Voltmer, K., Hormann, O., Pietsch, M., Mähler, C. & Salsich, M. von (2021). Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development. *Frontiers in Psychology*. 12, 660750.

➔ doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660750

Vygotsky, L. S. (1978). Zone of proximal development. In L. S. Vygotsky & M. Cole (Hrsg.), *Mind in society: Development of higher psychological processes*, (S. 157). Harvard university press.

Wimmer, E. & Scherger, A.-L. (2022). Working Memory Skills in DLD: Does Bilingualism Make a Difference? *languages*, 7(4), 287.

➔ doi.org/10.3390/languages7040287

Wößmann, L.; Schoner, F.; Freundl, V.; Pfaehler, F. (2023) : *Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?* ifo Institut – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, 76(4), 29-47.



RuhrFutur

RuhrFutur ist eine gemeinsame Bildungsinitiative von Kommunen, Hochschulen, dem Regionalverband Ruhr, dem Land Nordrhein-Westfalen und der Stiftung Mercator für das Ruhrgebiet. Ihr Ziel ist es, das Bildungssystem leistungsfähiger und chancengerechter zu gestalten und allen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen faire Chancen auf Bildungszugang, Bildungsteilnahme und Bildungserfolg zu eröffnen – unabhängig von ihrer Herkunft.

→ www.ruhrfutur.de

Impressum

Herausgeber

RuhrFutur gGmbH
Geschäftsführung: Dr. Markus Piduhn, Dr. Oliver Döhrmann
Huysenallee 52, 45128 Essen
Tel.: 0201 177878-0
info@ruhrfutur.de

Verantwortlich

Delia Temmler, RuhrFutur

Redaktion

Julia Heer, RuhrFutur

Grafik und Layout

SeitenPlan GmbH, www.seitenplan.com

Bildnachweise

Sascha Kreklau, Caiaimage/Robert Daly/iStock.com (Titelmotiv)

Essen, September 2023

