

Sprachdiagnostik und Förderung im Regel- und DaZ-Unterricht.

Ein Kooperationsprojekt der Universität zu Köln und der Maria Montessori Grundschule Köln-Ossendorf

Lehrforschungsprojekt unter der Leitung von Dr. Christine Paul
Studiengänge Psychologie, Erziehungswissenschaften

Projektteilnehmende:

Malin Brensing, Cora Frickenhaus, Anna Frisch,
Julia Heinrich, Andreas Normann, Julia Peters, Theresa Schüller (Textsynopse)

Abstract

*In einer multikulturellen Gesellschaft wie der unseren, sind Integration und Chancengleichheit von großer Bedeutung. Ein wichtiger Faktor dafür ist die Sprache. Die Beherrschung der Landessprache ist ein wegweisender Prädiktor für den späteren Erfolg sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext (Ahrenholz, 2010). Darauf aufbauend hat die folgende Studie die Effektivität des Sprachtrainings „Deutsch als Zweitsprache“ auf die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten mehrsprachig aufgewachsener Grundschüler*innen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Kinder, die eine sechsmonatige Sprachförderung erhielten, bessere Leistungen erzielten als Kinder ohne Förderung.*

Einleitung

Der Sprache kommt eine wichtige Bedeutung zu. Mit ihrem System aus Zeichen und Regeln, stellt sie nicht nur ein wichtiges Verständigungsmittel dar, sondern prägt auch die Entwicklung und soziale Interaktion eines jeden Menschen (Kunkel-Razum, 2017; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2008, S. 296-297). Schon Bacon (1903; zit. nach Adler, 2011, S. 104) betonte, dass Sprache neben dem Kommunikationsaspekt auch kulturelle Elemente vermittelt und somit auf die Entwicklung von Denkmustern einwirkt. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Sprache einen Teil unserer Persönlichkeitsentwicklung darstellt (Adler, 2011, S. 104). Wenn Kinder in ein neues Land ziehen und eine Zweitsprache erlernen müssen, hilft die Beherrschung dieser folglich nicht nur der Integration, sondern auch der Persönlichkeits-

entwicklung des Kindes in dem Land (Adler, 2011, S. 104).

Der Spracherwerb beginnt bereits im Mutterleib, indem eine erste Wahrnehmung der Intonationsmuster der jeweiligen Sprache stattfindet (Beushausen & Klein, 2007, S. 11-12; Butzkamm & Butzkamm, 2008, S. 5-6; Siegler et al., 2008, S. 79-82). Im ersten Lebensjahr fängt das Kind an, Lautfolgen mit bedeutungstragender Funktion zu gebrauchen und produziert erste Worte (Dittmann, 2006; Szagun, 2013). Ein zweijähriges Kind besitzt bereits einen Wortschatz von ca. 200 Wörter, der sich bis zum dritten Lebensjahr auf 1000 steigert (Thanner, 2004, S. 34). Das Erlernen einer Sprache gelingt umso schneller, je besser phonologische Informationen verarbeitet, gespeichert und abgerufen werden können. Dafür ist ein akustischer Input durch das Umfeld nötig.

Durch den Input kann dem Kind ein „lexikalischer Werkzeugkasten“ (Aitchinson 1997) vermittelt werden, der bei der Differenzierung von Wortlauten zwischen der eigenen oder einer anderen Sprache hilft (Dittmann, 2006; Szagun, 2013). Dieses mentale System gibt dem Kind die Möglichkeit, neue Wörter zu formen, abzuspeichern sowie Synonyme zu erlernen. „In der Regel hat ein Kind mit etwa viereinhalb [bis fünf] Jahren das phonologische System seiner Sprache in ausreichendem Maße¹ erworben, um alle Laute mit ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion angemessen einzusetzen“ (Hellrung, 2006, S.37; Siegler et al., 2008, S. 300-301). Im Verlauf der Grundschulzeit wird die Sprachentwicklung weitestgehend abgeschlossen, ausschließlich die abstrakte Verwendung von Sprache findet noch in der weiterführenden Schule statt (Thanner, 2004, S. 34).

Laut Angaben des *statistischen Bundesamtes* (2016) leben in Deutschland über zehn Millionen Menschen deren Zweitsprache Deutsch ist. Die Mehrsprachigkeit stellt somit eine häufige Form des Spracherwerbs dar (Chilla & Haberzettl, 2014). Hellrung (2006) zeigt in seiner Studie, dass Kinder problemlos in der Lage sind, zwei Sprachen zu erlernen, wobei es zu einer gegenseitigen Beeinflussung kommen kann. Ein entscheidender Faktor dafür ist das Alter des Kindes. Geprägt durch die kognitiven Entwicklungen in den unterschiedlichen Altersstufen definiert Allemann-Ghionda (2008) vier bedeutende Altersphasen: 0 bis 3 Jahre, 3 bis 6 Jahre, 6 bis 12 Jahre und ab 12 Jahren. Die kritische Grenze zum Erwerb von simultaner Bilingualität (dem gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen) liegt dabei in den ersten zwei bis drei Lebensjahren (Asbrock, 2006). Ist dies nicht der Fall spricht man von sukzessiver Bilingualität (dem Erlernen zweier aufeinander folgender Sprachen) (Asbrock,

2006). Je später ein Kind eine neue Sprache lernt, desto länger wird der Spracherwerb dauern. Ungeachtet der Entwicklungsphasen, gibt es zudem einige externe Faktoren, die den Zweitspracherwerb mitbeeinflussen. Hierzu zählen neben dem familiären Umfeld auch die Zugangsbedingungen zur Zielsprache sowie die schulische Förderung (Allemann-Ghionda, 2008). Becker, Klein und Biedinger (2013; zit. nach Gogolin, 2014) sowie Weinert und Ebert (2013; zit. nach Gogolin, 2014) kamen in ihren Studien zu dem Ergebnis, dass sich bereits im Vorschulalter je nach soziokultureller und ökonomischer Lage der Familie, signifikante Unterschiede im Sprachkompetenz der Kinder zeigen. Weitere Forschungen nach Tracy (2000; zit. nach Gogolin 2014) und Meisel (2004; zit. nach Gogolin, 2014) legen nahe, dass sich diese Divergenzen auch im Bereich der Grammatik finden lassen. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt und Stanat (2013) sowie Wolfgramm, Rau, Zander-Music, Neuhaus und Hannover (2010) verglichen zudem Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund auf ihre rezeptiven grammatikalischen Fähigkeiten. Dabei kamen beide Studien zu dem Ergebnis, dass insbesondere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Verständnisschwierigkeiten gegenüber anderen Gruppen aufweisen. Sie haben Schwierigkeiten in Bereichen wie disjunktiver Konjunktionen (Bindewörter, die Alternativen ausdrücken) und beim Verstehen anspruchsvoller Wortgruppen. Folglich zeigt sich, dass sich Hinweise auf spezifische Merkmale der deutschen Sprache finden lassen, welche sich erschwerend auf die Sprachentwicklung bei Menschen mit Migrationshintergrund auswirken können (Heppt, Haag, Stanat & Böhme, 2013). Dem können zum Beispiel leseförderliche Praktiken sowie die Einstellung der Eltern zum Lesen und lesebegleitende kulturelle Aktivitäten entgegenwirken, da sie einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung haben

¹ In ausreichendem Maße meint hier, dass der Wortschatz des Kindes aus über 5000 Wörtern sowie grundlegenden syntaktischen Strukturen besteht, die das Kind einzusetzen vermag.

(McElvany, Becker & Lüdtko, 2009, zit. nach Gogolin, 2014). Können die Eltern diese Aufgabe allerdings nicht leisten, ist es wichtig, dass die Vermittlung der deutschen Sprache von den Bildungseinrichtungen getragen wird (Ekinici, Hoffmann, Leimbrink & Selmani, 2013; Heimken, 2015). Dieser Befund ist für den Schulkontext von großer Bedeutung, da sich hier eine stetige Entwicklung von einer monolingualen hin zu einer multilingualen Lehre zeigt. Dies liegt daran, dass viele Kinder nicht mehr in den Ländern groß werden, aus denen ihre Eltern kommen (Beushausen & Klein, 2007). Durch den multikulturellen Hintergrund und die Sprachenvielfalt entstehen somit vermehrt Probleme in der Sprachentwicklung (Becker & Reimer, 2010, S. 18). Nimmt der Anspruch an die deutsche Sprache über die Schuljahre hinweg zu, sollten Kinder mit Förderbedarf vermehrt unterstützt werden. Nur dadurch kann eine Chancengleichheit, ungeachtet der Herkunft, garantiert werden. Somit hat sich eine neue Aufgabe und Herausforderung an Kindergärten und Schulen gebildet: Die Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund (Kniffka & Siebert-Otto, 2007; Petersen, 2010).

Auf Grundlage der vorherigen Forschungen wurde in dieser Studie die Effektivität eines, zusätzlich zum Regelunterricht, eingeführten Förderprogramms bei Kindern mit Migrationshintergrund untersucht. Dabei bestand die Annahme darin, dass Kinder durch Erhalt einer Förderung im Bereich Deutsch bessere Leistungen erbringen als ohne dieselbe.

Studie

Bei der Untersuchung handelte es sich um ein Lehrforschungsprojekt der Universität zu Köln, welches in Kooperation mit einer Kölner Grundschule stattfand. Dieses gründete sich auf ein quasiexperimentelles Längsschnittdesign, bei dem die Gruppenaufteilung auf Basis der

Förderbedürftigkeit durch die Lehrkräfte im Fach Deutsch erfolgte.

Um die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten beider Gruppen zu vergleichen, wurde vor Beginn der „Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige“ (WWT 6-10) durchgeführt. Die Gruppe mit identifiziertem Förderbedarf, erhielt daraufhin ein sechsmonatiges Förderprogramm, „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ). Die andere Gruppe nahm ausschließlich am Regelunterricht teil. Im Anschluss fand abermals eine Untersuchung beider Gruppen hinsichtlich ihrer semantisch-lexikalischen Fähigkeiten statt. Diese diente dazu, die sprachliche Entwicklung nachvollziehen zu können. Die Untersuchung gründete sich dabei auf folgende Fragestellungen:

1. In welchen semantisch-lexikalischen Bereichen zeigen mehrsprachige Grundschul Kinder defizitäre Leistungen?
2. Wie kann Förderung gestaltet werden, um den individuellen Lernstand der Kinder zu verbessern?
3. Ist bei der Fördergruppe zum zweiten Messzeitpunkt ein Leistungszuwachs zu verzeichnen, der über dem der Regelunterrichtsgruppe liegt?

Methode

Material

1. Der Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10)

In dieser Studie wurde der „Wortschatz- und Wortfindungstest“ (WWT 6-10) von Glück (2011) verwendet. Der WWT 6-10 ist ein standardisiertes, diagnostisches Verfahren, welches die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren erfasst. Der Test ist in drei altersentsprechende Testversionen aufgeteilt: 5;6 bis 6;11, 7;0 bis 8;11 sowie 9;0 bis 10;11 Jahre. Die Altersangaben sind an den

allgemeingültigen Alters- und Klassennormen orientiert, was sie bei der Auswertung vergleichbar macht. Die Prozenträge leiten sich vom unteren Normbereich ab, sodass ein Prozenrang von $PR=16$ das Äquivalent zum t -Wert von 40 bildet. Dieser Wert entspricht gerade der Norm. Die Prozenträge von 0 bis 15 gelten demnach als stark unterdurchschnittlich. Der Test entspricht den gängigen Gütekriterien. Neben Konstrukt- (divergent und konvergent) und inhaltlicher Validität werden von Glück et al. folgende Reliabilitätswerte ausgewiesen:

Für die lange Version des Tests $r_{tt} = 0.92$, was einem sehr guten Ergebnis entspricht. Für die Kurzform zeigen sich etwas geringere Werte. Für den expressiven Teil liegt die Reliabilität zwischen $r_{tt} = 0.84$ und $r_{tt} = 0.89$ und für den rezeptiven Teil zwischen $r_{tt} = 0.69$ und $r_{tt} = 0.78$. Diese Werte gelten ebenfalls als ausreichend. Jedoch sollte bei der Kurzform berücksichtigt werden, dass die Reliabilität konstruktionsbedingt in den Altersbereichen zwischen 8;6 und 8;11 sowie zwischen 10;0 und 10;11 auf $r_{tt} = 0.58$ und $r_{tt} = 0.45$ herabsinkt, sodass die lange Version empfohlen wird.

Die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten werden in dem Test durch einen expressiven Wortproduktionsteil und einen rezeptiven Wortwiedererkennungsteil erfasst. Laut Glück (2011) repräsentieren die erfassten Bereiche die Fähigkeiten, die grundlegend sind, um Wörter einer oder verschiedener Sprachen im komplexen Kontext der Sprachproduktion und -rezeption zu erkennen, zu interpretieren, zu speichern und abzurufen. Neben dem expressiven und rezeptiven Wortschatz, werden Wortfindungsdefizite und Abrufstörungen aufgedeckt.

Im expressiven Teil wird erfasst, wie detailliert die Ausdrucksfähigkeit eines Kindes ist. Dabei muss das jeweilige Kind innerhalb von 15 Sekunden ein Objekt oder eine Handlung benennen (siehe Abbildung 1).

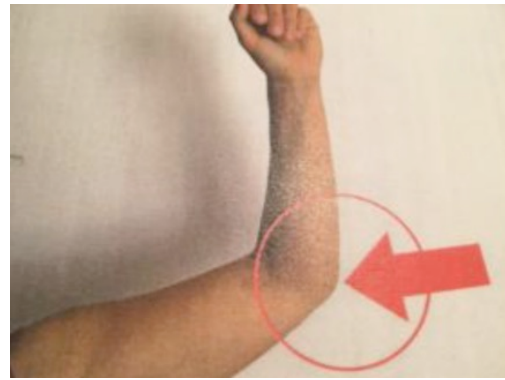


Abbildung 1. Wortproduktionsteil. Aufgabe: "Was ist das?", Lösung: "Ellenbogen" (Glück, WWT 6-10, T 39).

Im Fokus liegen Wortschatzleistungen für Verben, Nomen, kategoriale Nomen, Adjektive und Adverbien als Teilaspekt der sprachlichen Leistungsfähigkeit. Im rezeptiven Teil hingegen wird die Wortverfügbarkeit getestet, ebenfalls mit Fokus auf Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien sowie kategoriale Nomen. Dabei werden dem Kind vier Bilder dargeboten, wovon eins die richtige Abbildung entsprechend des Zielworts darstellt. Die anderen drei Fotografien sind unspezifische, semantische und phonologische Ablenker (siehe Abbildung 2). Zur Bearbeitung dieses Teilaspekts muss das Kind auf die richtige Abbildung zeigen. Hierbei gibt es keine Zeitbegrenzung. Um den Test durchführen zu können, werden zu Beginn der Testung vier Beispielaufgaben gegeben, wovon mindestens drei richtig beantwortet werden müssen, um die Sicherstellung des Aufgabenverständnisses zu gewährleisten. Zudem kann der Test adaptiv durchgeführt werden, um den individuellen Leistungsstand des Kindes zu ermitteln.



Abbildung 2. Wortwiedererkennungsteil. Aufgabe: „Zeige mir ‚malen‘.“, Lösung: Kind zeigt auf das Bild unten rechts. (Glück, WWT 6-10, B1).

2. Das Förderprogramm „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ)

In Anlehnung an die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes wurde für die Kinder der DaZ-Fördergruppe auf Grundlage des Förderprogramms „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) ein individuelles Trainingskonzept zusammengestellt. Dieses fand über sechs Monate einmal die Woche für fünfundvierzig Minuten statt. Das Angebot orientierte sich dabei an den Items des WWT 6-10. So wurden Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien sowie kategoriale Nomen im Bereich der Wortproduktion und der Wortwiedererkennung spielerisch gefördert. Typische Aufgaben waren zum Beispiel „Kategorien bilden mit dem Brettspiel ‚Aufräumen‘“ oder „Gegenteile finden mit dem ‚Gefühlwürfel‘“ (Wilkening, 2015). Beide Materialien sind in Abbildung 3 und 4 dargestellt.

Da der WWT 6-10 neben der Diagnose sprachlicher Defizite auch Sprachstörungen erfasst, können zudem, an das Störungsbild angepasste, Förderpläne entworfen werden. So bietet die Förderung einer Wortverständnisstörung zum Beispiel eine angepasste Memoryversion, Verben-Malen oder die große „Ratz-Fatz“-Spielewelt beinhalten. Bei einer Abrufstörung würden hingegen eher eine Kombination aus Lesebildern, Satzergänzungen, Montessori-Material oder dem Spiel „Tabu“ verwendet. Handelt es sich um ein Wortschatzdefizit

könnte der Förderplan zum Beispiel aus einem Zoobesuch, einem Körperteillied oder einer Gegenteillübung bestehen.

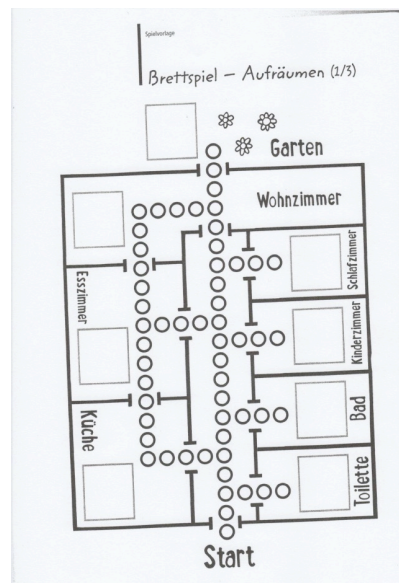


Abbildung 3. Aufgabenbeispiel zum Erlernen von Kategorien mit dem Brettspiel „Aufräumen“ (Wilkening, 2015).

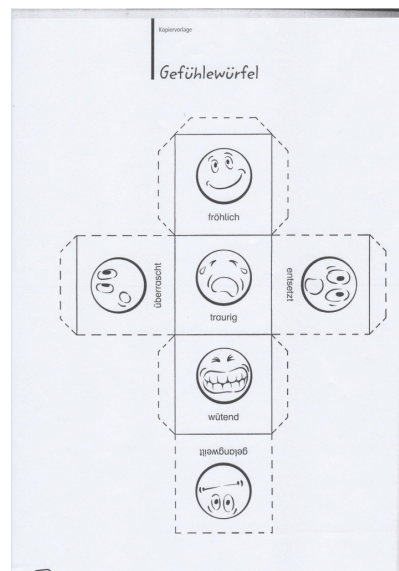


Abbildung 4. Aufgabenbeispiel zum Erlernen von Gegenteilen mit dem „Gefühlwürfel“ (Wilkening, 2015).

Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus 28 Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren zusammen. Die Gruppeneinteilung erfolgte quasiexperimentell² vor Beginn der Untersuchung, indem stark förderbedürftige Kinder der DaZ-Fördergruppe (FG) und weniger stark förderbedürftige Kinder der Regelunterricht-Gruppe (RG) zugeordnet wurden. So ergaben sich zwei Gruppen aus jeweils 14 Schüler*innen. Alle Kinder wiesen einen mehrsprachigen, deutsch-türkischen Migrationshintergrund auf. Keines der Kinder war einsprachig deutsch aufgewachsen.

Studiendesign

Bei der Studie handelte es sich um eine computerbasierte Untersuchung. Die Entscheidung, den Test mithilfe des Computers durchzuführen, gründete sich auf die einfache und standardisierte Anwendung und Auswertung. Auf diese Weise ließen sich Testleitereffekte minimieren, da nur noch die Instruktion personengebunden erfolgte und der weitere Ablauf automatisiert über das computergestützte Programm des WWT 6-10 stattfand. Außerdem wurde sich auf die Kurzform geeinigt, die mit einer Dauer von 15-20 Minuten ökonomischer, besser in den Schulalltag zu integrieren und weniger belastend für die Kinder war.

Vor den Erhebungen hospitierten alle Testleiter*innen mindestens einen Tag in den jeweiligen Gruppen, um Vertrauen zu den Kindern aufzubauen und so bestmögliche Untersuchungsergebnisse zu erzielen. Die erste Erhebungsphase belief sich auf den Zeitraum November bis Dezember 2015 und die zweite fand im Juni 2016 statt. Um Ermüdungseffekte und Demotivation zu reduzieren, wurde stets vormittags zwischen 8:00 und 10:00 Uhr erhoben. Jedes Kind wurde jeweils von

zwei der sieben Testleiter*innen getestet. Die Erhebungen fanden in den für die Kinder vertrauten Räumlichkeiten der Schule statt.

Durchführung

Vor Beginn der Testung wurde jedes Kind von einer*inem der beiden Testleiter*innen aus der Klasse abgeholt. Derweil bereitete der*die jeweils andere Testleiter*in den Computer vor. Auf dem Weg zum Raum, in dem die Testung stattfand, wurde bereits versucht eine möglichst entspannte Atmosphäre zu schaffen, indem sich mit dem Kind über Alltagsthemen unterhalten wurde. Im Untersuchungsraum stellten sich beide Testleiter*innen nochmal vor. Daraufhin wurden die Daten des Kindes (Name, Alter) im Programm eingegeben, um die altersentsprechende Testversion zu starten. Danach wurde dem Kind der Ablauf unter Übung vierer Beispiellitems erklärt. Dabei wurde der Computer benutzerfreundlich platziert, so dass dieser gut zu bedienen und im Blickfeld des Kindes war. Der weiterführende Prozess erfolgte über das Computerprogramm, während ein*e Testleiter*in neben dem Kind saß und die jeweiligen Antworten in den Computer eingab. Parallel protokollierte der*die andere Testleiter*in sowohl die Antworten des Kindes als auch Auffälligkeiten im Verhalten, um bei der Auswertung einen detailgetreuen „Doublecheck“ (*siehe Glück 2011*) zu ermöglichen. Beantwortete das Kind drei von vier Beispiellitems richtig, konnte mit der eigentlichen Testung begonnen werden. In dieser mussten, wie oben beschrieben, ein expressiver Wortproduktionsteil und ein rezeptiver Worterkennungsteil absolviert werden. Die Testung fand adaptiv statt. Zwischen dem expressiven und dem rezeptiven Teil wurde eine kurze Pause von ca. 1-2 Minuten eingelegt, damit das Kind sich ein wenig erholen und erneut fokussieren konnte.

² Quasiexperimentell meint, dass die Aufteilung der Gruppen anhand von Beobachtungen der Lehrkräfte über die Förderbedürftigkeit der Kinder erfolgte.

Anschließend begleitete ein*eine Testleiter*innen das Kind zurück zum Unterricht.

Auf Grundlage der ersten Messung wurde dann das Förderprogramm für die Fördergruppe zusammengestellt. Dieses wurde bestmöglich an die individuellen Voraussetzungen der Kinder angepasst. Nach sechsmonatiger Förderphase fand eine erneute Testung mittels WWT 6-10 statt. Dabei sollte erfasst werden, ob sich Leistungsunterschiede zwischen der Regel- und der DaZ-Fördergruppe ergeben hatten.

Auswertung

Die Auswertung fand nach der vollständigen Erfassung der Daten statt. Diese bezog sich zum einen auf die vom Computerprogramm ausgegebenen Daten und zum anderen auf die Angaben im Testmanual des WWT 6-10 sowie die vom Versuchsleiter protokollierten Auffälligkeiten.

Anhand der Übersichtsdiagramme und Auswertungstabellen des Manuals konnten die erfassten Rohwerte in t -Werte und Prozentränge umgewandelt werden. Ebenso war es möglich, die fehlerhaften Antworten zu kategorisieren. Die Auswertung und der Vergleich der Daten erfolgten in Bezug auf die im Manual angegebenen Altersnormen.

Im ersten Schritt wurden auf Basis des Manuals individuelle Analysen für jedes Kind durchgeführt. Nach der individuellen Analyse wurden die Daten zusammengefasst, sodass Gruppenvergleiche zwischen Regel- und Fördergruppe gezogen werden konnten. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde zudem ein Prä-Post-Vergleich über beide Messzeitpunkte durchgeführt. Die Berechnung erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS.

Zur Überprüfung der Effektivität des Förderprogramms selbst, wurde zudem dessen Effektstärke via psychometrica erhoben (Lenhard & Lenhard, 2014).

Ergebnisse

Für den *WWTexpressiv* beziehungsweise Wortwiedergabeteil zeigte sich zum ersten Messzeitpunkt, dass sowohl die Kinder in der Regelgruppe als auch die Kinder in der Fördergruppe zu Anfang quantitativ und qualitativ nicht stark variierten. Alle lagen sowohl bei den t -Werten als auch bei den Prozenträngen im unterdurchschnittlichen Bereich (siehe Abbildung 5).

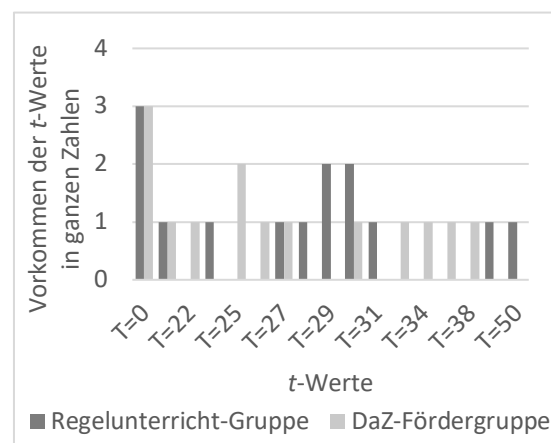


Abbildung 5. Vergleich der t -Werte des *WWTexpressiv* von Regelunterricht- und DaZ-Fördergruppe zu Messzeitpunkt 1.

In der Regelunterricht-Gruppe sowie in der DaZ-Fördergruppe befand sich der größte Anteil der Kinder in einem t -Wert-Bereich von 20 bis 30, was als unterdurchschnittlich gilt (siehe Abbildung 5). Drei Kinder aus jeder Gruppe erzielten lediglich t -Werte von 0 (siehe Abbildung 5). Die besten Ergebnisse erlangten zwei Kinder der Regelgruppe, welche mit einem t -Wert von 41 sowie einem t -Wert von 50 dem Normbereich entsprachen (siehe Abbildung 5). Das beste Testergebnis der Fördergruppe war mit einem t -Wert von 38 dennoch dem unterdurchschnittlichen Bereich zuzuordnen (siehe Abbildung 5). Äquivalent zu den t -Werten können die Prozentränge betrachtet werden. Die meisten Kinder lagen mit ihren Leistungen im unterdurchschnittlichen Bereich von 1 bis 15. Acht Kindern aus beiden Gruppen konnte lediglich ein Prozentrang von 0 zugeordnet werden. Die besten Ergebnisse der Regelgruppe waren mit Prozenträngen

von 18 und 50 noch dem Normbereich zuzuordnen, wohingegen der höchste Wert der Fördergruppe mit einem Prozentrang von 12 bereits als unterdurchschnittlich galt (siehe Abbildung 10).

Die durchschnittliche Antwortgenauigkeit der Kinder bei den Aufgabenstellungen lag in der Regelunterricht-Gruppe bei 8 von 40 Begriffen und in der DaZ-Fördergruppe bei 5 von 40 Begriffen (siehe Tabelle 1). Zwischen den Ergebnissen ließen sich zwar minimale Differenzen erkennen, dennoch waren alle Kinder dem unterdurchschnittlichen Bereich zuzuordnen, was auf Defizite im expressiven Sprachgebrauch hinwies.

Tabelle 1

Durchschnittliche Anzahl korrekt gelöster Items von DaZ-Fördergruppe (FG) und Regelunterricht-Gruppe (RG) zum Messzeitpunkt 1 (N=28)

	FG	RG
expressiv	5 von 40	8 von 40
rezeptiv	21,6 von 40	21,7 von 40
expressiv + rezeptiv	27 von 40	29 von 40

Im Einzelnen wurden die Fähigkeiten im Bereich der Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien sowie der kategorialen Nomen erfasst.

Bei beiden Gruppen zeichneten sich zum Messzeitpunkt 1 große Schwierigkeiten im Bereich der Nomen ab. Hier erzielte die DaZ-Fördergruppe lediglich 9 % und die Regelunterricht-Gruppe 11 % Antwortgenauigkeit (siehe Abbildung 6). Insgesamt zeigten sich bei der Regelgruppe bessere Ergebnisse als bei der Fördergruppe.

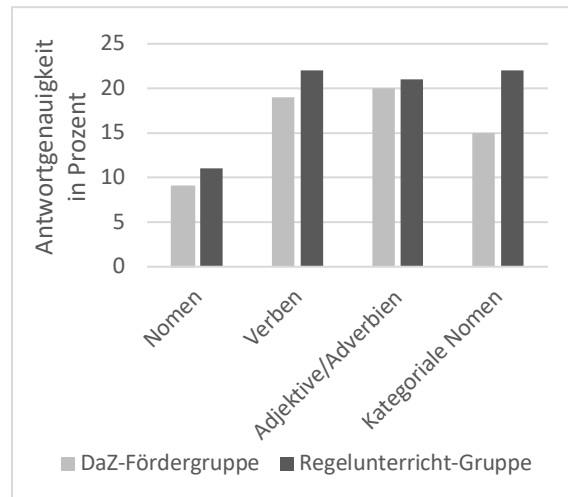


Abbildung 6. Vergleich der Antwortgenauigkeit von DaZ-Fördergruppe zu Regelunterricht-Gruppe hinsichtlich der Wortkategorien *Nomen*, *Verben*, *Adjektive* und *Adverbien* sowie *kategorialer Nomen* zum ersten Messzeitpunkt des *WWTexpressiv*.

Weiterhin wurde jede Antwortmöglichkeit auf ihre Korrektheit überprüft. Dies erfolgte anhand von vier Kategorien, die verschiedenen Sprachfehler abgrenzte. Dazu gehörten die semantische oder phonologische Produktion, sowie ein Bewältigungsverhalten oder keine Antwort. Eine semantische Ersetzung meint eine Assoziation mit dem Zielwort wie zum Beispiel „Propeller“ anstatt „Ventilator“ und ein phonologischer Ersatz die Ähnlichkeiten mit dem Zielwort zum Beispiel „fotofieren“ oder „telefonieren“ anstatt „fotografieren“. Das Bewältigungsverhalten bezeichnete hingegen die Umschreibung eines Wortes, Wortneuschöpfungen und den Nutzen unspezifischer Wörter. Wurde keine Lösung präsentiert, galt das Ergebnis als nicht geleistete Antwort (Glück, 2011).

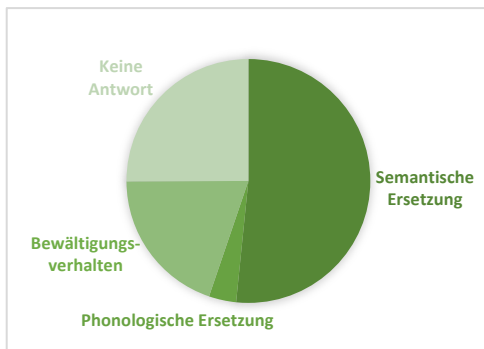
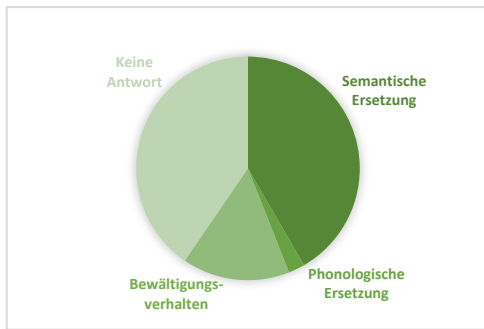


Abbildung 7. Prozentualen Antworttypen von DaZ-Fördergruppe (oben) und Regelunterricht-Gruppe (unten) im *WWTexpressiv* (N=28).

Bei beiden Gruppen ließen sich nur wenige korrekte Antworten verzeichnen. In der DaZ-Fördergruppe wurden zu einem Drittel semantische Ersetzungen oder gar keine Antworten gegeben. Das Bewältigungsverhalten machte ein weiteres Viertel aus. In der Regelunterricht-Gruppe waren die Hälfte der Antworten semantische Ersetzungen (Ober-/Unterbegriff) und zwei weitere Viertel bestanden aus Bewältigungsstrategien (u.a. Umschreibung, Wortneuschöpfung) und keinen Antworten (siehe Abbildung 7).

Nach Durchführung des sechsmonatigen Förderprogramms zeigte sich zum zweiten Messzeitpunkt des expressiven Sprachteils eine eindeutige Steigerung der DaZ-Fördergruppe gegenüber der Regelunterricht-Gruppe. Der Hauptanteil der Kinder wies nun Ergebnisse in einem *t*-Wert-Bereich von Ende 20 bis 40 auf (siehe Abbildung 8).

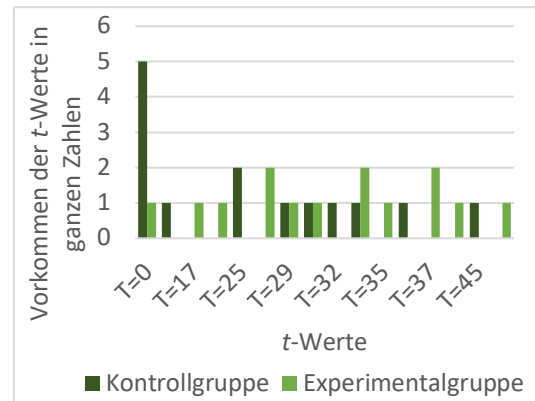


Abbildung 8. Vergleich der *t*-Werte des *WWTexpressiv* von Regelunterricht- und DaZ-Fördergruppe zu Messzeitpunkt 2.

Die Entwicklungen der Fördergruppe waren in den Bereichen der Adjektive und Adverbien sowie der kategorialen Nomen zu verzeichnen. Bei den Adjektiven und Adverbien kam es zu einer Zunahme von 14 % und bei den kategorialen Nomen von 10 %. Die Regelgruppe machte hingegen Verluste im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt. Besonders zeichnete sich das in den Bereichen der Adjektive und Adverbien sowie der kategorialen Nomen ab (siehe Abbildung 9).

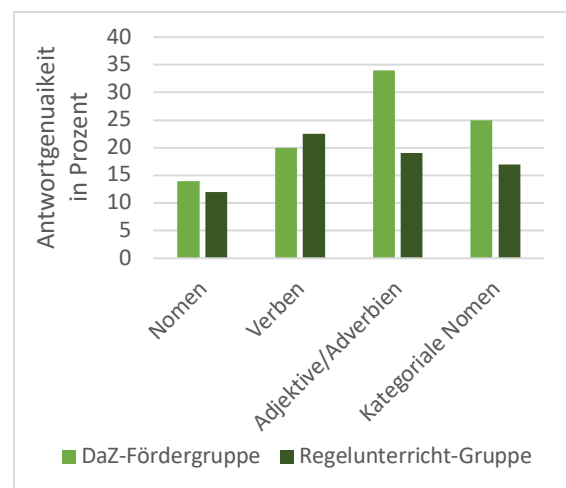


Abbildung 9. Vergleich der Antwortgenauigkeit von DaZ-Fördergruppe zu Regelunterricht-Gruppe hinsichtlich der Wortkategorien *Nomen*, *Verben*, *Adjektive* und *Adverbien* sowie *kategorialer Nomen* zum zweiten Messzeitpunkt des *WWTexpressiv*.

Die genauen Veränderungen lassen sich anhand der Abbildungen 5 und 8 nochmal nachvollziehen. Diese zeigen, dass in der Regelunterricht-Gruppe im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt vier Verbesserungen, fünf Verschlechterungen und fünf konstante Werte zu finden sind. In der DaZ-Fördergruppe zeigen sich hingegen neun Verbesserungen, eine Verschlechterung und vier Konstante. Ergänzend können zudem die Prozentränge des Messzeitpunktes 2 zum Messzeitpunkt 1 verglichen werden (siehe Abbildung 10). Diese verzeichnen eine Entwicklung vom unterdurchschnittlichen in Richtung des Normbereichs. Anhand der Werte kann gezeigt werden, dass sich die Anzahl der Kinder mit einem Prozentrang von 0 nach dem Förderprogramm reduziert hat. In der Regelgruppe kam es hingegen zu leichten Verschlechterungen (siehe Abbildung 10).

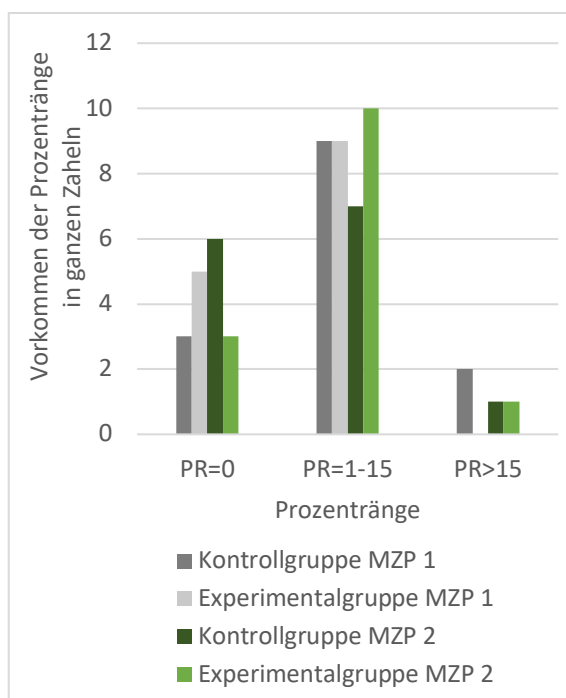


Abbildung 10. Vergleich der Prozentränge von Messzeitpunkt 1 und 2 des *WWTexpressiv*. Dabei gliedern dich die Prozentränge in einen stark unterdurchschnittlichen Bereich (PR=0), einen unterdurchschnittlichen Bereich (PR=1-15) und einen Normbereich (PR>15).

Im *WWTrezeptiv* beziehungsweise Wiedererkennungsteil ließen sich zum ersten Messzeitpunkt bessere und ähnlichere Ergebnisse über die Gruppen erkennen als im *WWTexpressiv*. Die durchschnittliche Antwortgenauigkeit lag in der Fördergruppe bei 21,6 und in der Regelgruppe bei 21,7 richtigen Antworten auf insgesamt 40 Aufgaben (siehe Tabelle 1). Da die Werte dennoch ausschließlich die Hälfte des Gesamtwertes darstellten, ließ sich hier auf ein rezeptives Sprachproblem schließen. Im rezeptiven Teil zeigte sich das größte Defizit im Bereich der Nomen. In der Förder- wie auch der Regelgruppe wurden lediglich um die 50 % der Begriffe richtig erkannt (siehe Abbildung 11).

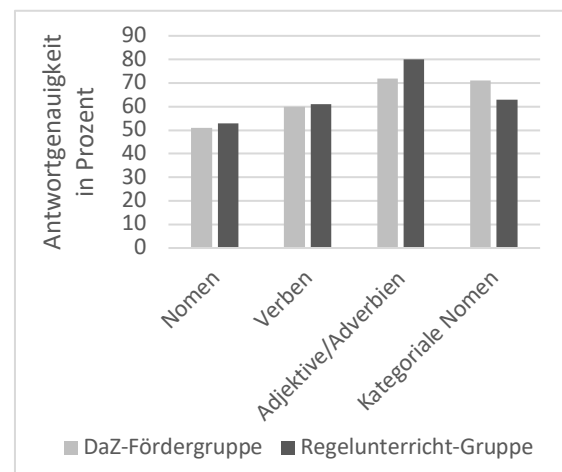


Abbildung 11. Vergleich der Antwortgenauigkeit von DaZ-Fördergruppe zu Regelunterricht-Gruppe hinsichtlich der Wortkategorien *Nomen*, *Verben*, *Adjektive* und *Adverbien* sowie *kategorialer Nomen* zum ersten Messzeitpunkt des *WWTrezeptiv*.

Im Wortwiedergabeteil wurden ebenfalls Fehlerarten verzeichnet, die die Kinder nutzten, wenn sie sich der Lösung nicht sicher waren. Unterteilt wurden die Fehler in die Kategorien der semantischen, phonologischen und nicht-kategorisierbaren Ablenker³. Die meisten Fehler, die in der Regel- und Fördergruppe gemacht wurden, waren phonologische Ablenker (siehe Abbildung 12).

³ Ablenker können phonologisch, semantisch oder nicht kategorisierbar sein, d.h., dass sie ähnlich wie das Zielwort klingen, mit diesem assoziiert werden oder keinen Bezug haben.

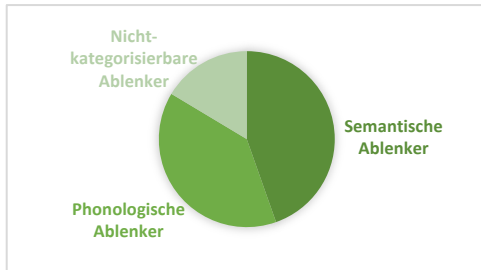
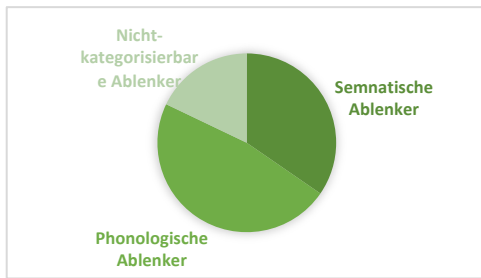


Abbildung 12. Kreisdiagramm der prozentualen Verteilung der Antworttypen von DaZ-Fördergruppe (oben) und Regelunterricht-Gruppe (unten) im *WWTrezeptiv* (N=28).

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich auch im rezeptiven Teil eine Steigerung hinsichtlich des Wortverständnisses, welche im Vergleich zum expressiven Teil aber geringer ausfiel. In der Fördergruppe ergab sich mit 10 % die größte Verbesserung im Bereich der Nomen, wohingegen Adjektive und Adverbien keine Veränderungen vorwiesen. Bei den Verben und kategorialen Nomen gab es im Schnitt einen Zuwachs von 5,5 %. Bei der Regelgruppe war eine Verbesserung in allen Wortgruppen zu verzeichnen (siehe Abbildung 13).

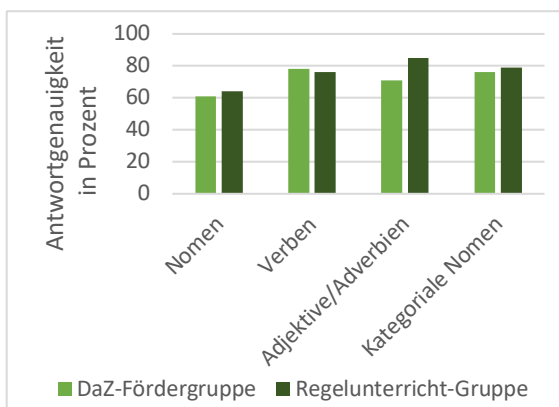


Abbildung 13. Vergleich der Antwortgenauigkeit von DaZ-Fördergruppe zu Regelunterricht-Gruppe hinsichtlich der Wortkategorien *Nomen*, *Verben*, *Adjektive* und *Adverbien* sowie *kategorialer Nomen* zum zweiten Messzeitpunkt des *WWTrezeptiv*.

Zusammenfassend zeigte sich hinsichtlich des *WWExpressiv+rezeptiv* beziehungsweise der Addition von Wortproduktion und Wortverständnis eine Verschiebung der Werte in Richtung des Normbereichs (siehe Abbildung 14). Dabei sind bei der DaZ-Fördergruppe größere Erfolge zu verzeichnen, was mit optimistischer Vorsicht auf die Effektivität des Förderprogramms zurückgeführt werden kann.

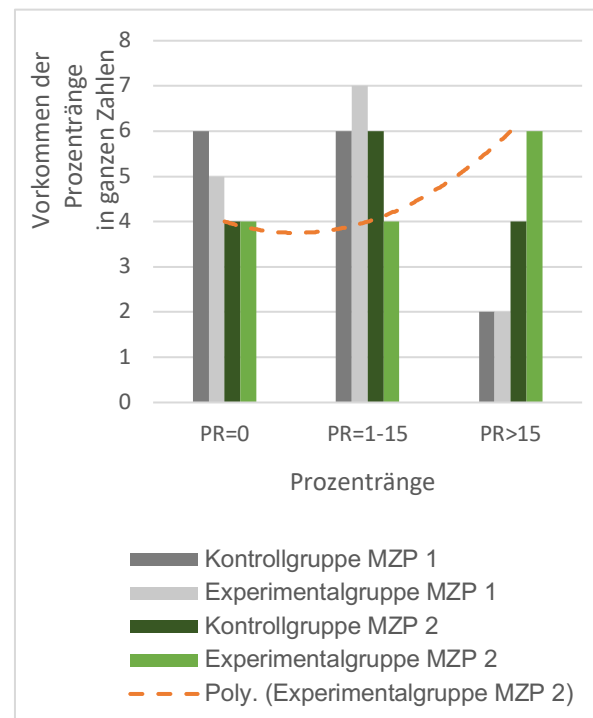


Abbildung 14. Vergleich der Prozenträge von Messzeitpunkt 1 und 2 des *WWExpressiv+rezeptiv*. Dabei gliedern sich die Prozenträge in einen stark unterdurchschnittlichen Bereich (PR=0), einen unterdurchschnittlichen Bereich (PR=1-15) und einen Normbereich (PR>15).

Außerdem zeigten sich Steigerungen über fast alle Wortgruppen hinweg. In der Fördergruppe kam es zu den größten Steigerungen im Bereich der kategorialen Nomen, in der Regelgruppe hingegen in den Bereichen der Nomen und Verben. Im Bereich der Adjektive und Adverbien lässt sich eine Verschlechterung in beiden Gruppen erkennen.

Die größte Anzahl richtiger Antworten ließ sich ebenfalls in der Fördergruppe zum zweiten Messzeitpunkt ausmachen (siehe Abbildung 15).

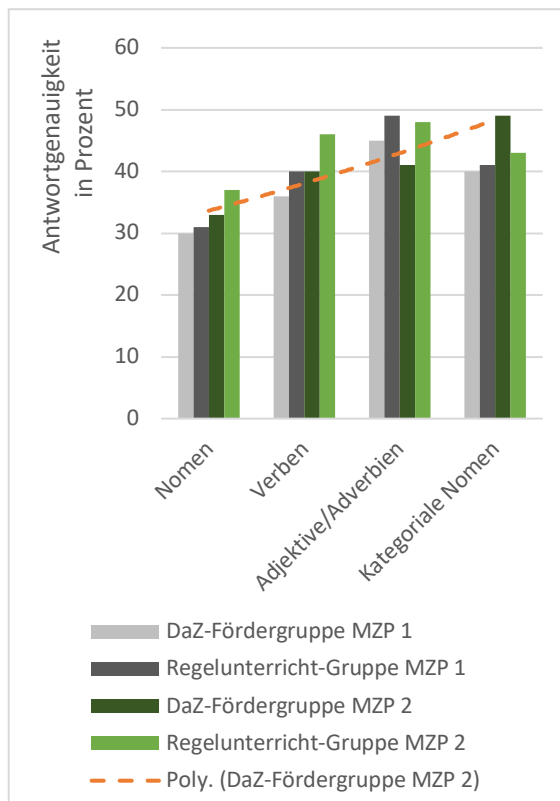


Abbildung 15. Vergleich der Antwortgenauigkeit in Prozent hinsichtlich der Wortgruppen *Nomen*, *Verben*, *Adjektive* und *Adverbien* sowie *kategorialer Nomen* von DaZ-Fördergruppe und Regelunterricht-Gruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt des *WWTexpressiv+rezeptiv*.

Zusammenfassung des ersten und zweiten Messzeitpunktes

Abschließend wurde ein Mittelwertvergleich für beide Testungen über alle Testbereiche (*WWTexpressiv*, *WWT-rezeptiv* und *WWTexpressiv+rezeptiv*) in SPSS durchgeführt. Hierbei ist eine klare Steigerung der DaZ-Fördergruppe zum zweiten Messzeitpunkt zu verzeichnen. Wohingegen zum Messzeitpunkt 1 die DaZ-Fördergruppe mit einem Mittelwert von $M=24,38$ und die Regelunterricht-Gruppe mit $M=24,36$ nur einen minimalen Unterschied in den t -Werten aufzeigten, ließ sich zum Messzeitpunkt 2 ein deutliche Entwicklung erkennen (siehe Abbildung 16). Bei der zweiten Messung steigerte sich

die Fördergruppe auf einen Mittelwert von $M=28,93$, hingegen verschlechterte sich die Regelgruppe mit einem Mittelwert von $M=19,36$. Der Grund dafür, dass sich die Ergebnisse der Regelgruppe zur zweiten Messung verschlechterten, konnte nicht ermittelt werden.

Gruppe	N	M	SD
t-Wert Testung 1			
Fördergruppe	13	24,38	12,18
Regelgruppe	14	24,36	15,04

Gruppe	N	M	SD
t-Wert Testung 2			
Fördergruppe	14	28,93	11,43
Regelgruppe	14	19,36	16,26

Abbildung 16. Mittelwertvergleich beider Gruppen zum Messzeitpunkt 1 (obere Grafik) und Messzeitpunkt 2 (untere Grafik). t -Wert Testung: Bildung des Mittelwerts über die Angaben aller Proband*innen, N : Anzahl der Proband*innen pro Gruppe, M : Mittelwert pro Gruppe, SD : Standardabweichung zum jeweiligen Mittelwert.

Da es sich bei den Daten um gemittelte t -Werte aller Schüler*innen handelt, sind diese global interpretierbar. Anhand der Ergebnisse lässt sich annehmen, dass das Förderprogramm zur Verbesserung der DaZ-Gruppe beigetragen hat. Bekräftigt wird die Annahme durch die errechnete Effektstärke (s.o.). Nach Erkenntnissen der Hattie-Studie (2009) kann ein Effekt auf das Förderprogramm zurückgeführt werden, wenn dieses eine Effektstärke größer .40 vorweist. Anhand der Berechnungen über „psychometrica“ liegt in dieser Studie eine Effektstärke von .681 vor, wonach eine erfolgreiche Förderung durch das Förderprogramm DaZ angenommen werden darf.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch das Quasiexperiment ein Vergleich in der sprachlichen Entwicklung zweier Gruppen unter Einsatz des DaZ-Förderprogramms ermöglicht wurde.

Tabelle 2

Überblick der Gesamtergebnisse von Messzeitpunkt 1 (MZP 1) zu Messzeitpunkt 2 (MZP 2) von DaZ-Fördergruppe und Regelunterricht-Gruppe

	DaZ- Fördergruppe		Regelunterricht-Gruppe	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
t -Werte	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
M_t	24,38	28,93	24,36	19,36
SD_t	12,18	11,43	15,04	16,26
$T_{\text{range/einzel}}$	0 bis 38	0 bis 50	0 bis 50	0 bis 45
	0-30: 10, 31-40: 4, 41-50: 0	0-30: 7, 31-40: 6, 41-50: 1	0-30: 11, 31-40: 1, 41-50: 2	0-30: 10, 31-40: 3, 41-50: 1
$PR_{\text{range/einzel}}$	0 bis 15	0 bis >15	0 bis >15	0 bis >15
	0: 5, 1-15: 9, >15: 0	0: 3, 1-15: 10, >15: 1	0: 3, 1-15: 9, >15: 2	0: 6, 1-15: 7, >15: 1

Anmerkung. M_t : Mittelwert der t -Werte von DaZ-Fördergruppe zu Regelunterricht-Gruppe, SD_t : Standardabweichung der Mittelwerte, $T_{\text{range/einzel}}$: individuelle t -Werte aller Schüler*innen, $PR_{\text{range/einzel}}$: individuelle Prozentränge aller Schüler*innen

Dabei ließ sich ein positiver Trend für die Gruppe mit Sprachtraining verzeichnen. Die Leistungssteigerung lässt sich einerseits anhand der Gruppenmittelwerte und andererseits anhand der Einzelwerte verdeutlichen (siehe Tabelle 2). So zeigt sich bei den Mittelwerten der Fördergruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine Steigerung um 18,7 %. Die Individualergebnisse stützen diese Entwicklung. So ist vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine klare Verschiebung der Werte vom unterdurchschnittlichen Bereich in Richtung des Normbereichs zu verzeichnen. Nach der Intervention befanden sich nur noch sieben der Kinder in einem t -Werte Bereich von 0 bis 30, drei Kinder steigerten sich in den Bereich von 31 bis 40 und eines sogar in den Bereich von 41 bis 50. Gleichwertig verlaufen die Prozentränge. Die Ergebnisse der Regelunterricht-Gruppe zeigen hingegen eine Verschlechterung der Leistung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Die Ursache ist, wie oben bereits beschrieben, unklar.

Diskussion

Methodische Reflexion

Für beide Gruppen konnte gezeigt werden, dass der „Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige“ dabei unterstützt, die Stärken und Schwächen der Kinder in der Wortproduktion sowie der Wortwiedererkennung zu ermitteln. Somit war es möglich, für die Kinder der DaZ-Gruppe ein individuelles Förderprogramm zu gestalten. Nach Abschluss des Förderprogramms wurde eine erneute Testung durchgeführt, um die sprachliche Entwicklung nachzuvollziehen. Dabei ließ sich eine positive Tendenz von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 verzeichnen. Allerdings gilt zu berücksichtigen, dass der WWT 6-10 derzeit die einzige Methode ist, semantisch-lexikalische Fähigkeiten im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ zu erfassen. Das Manual bietet sowohl eine ausführlich beschriebene Instruktion, als auch Hilfestellungen für die Anwendung. Zudem dienen allgemein-gültige Normtabellen der einfachen Erfassung, Auswertung sowie Interpretation der erhobenen Daten. Weiterhin weist der Test eine gute Messgenauigkeit auf und erfasst den Bereich semantisch-lexikalischer Fähigkeiten, der erfasst werden soll. Somit stellt

das Diagnostikinstrument eine gute Grundlage zur Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Zweitsprache Deutsch im Grundschulalter dar.

Dennoch ergaben sich im Verlauf der Durchführung einige Schwierigkeiten, die Einfluss auf das Ergebnis gehabt haben könnten. Wünschenswert wäre eine rein randomisierte Stichprobe gewesen. Dies war jedoch aus schulpraktischen Gründen nicht möglich. Die Einteilung erfolgte schon vor dem ersten Treffen durch die Lehrkräfte. Diese teilten ihre Schüler*innen mit größeren Sprachauffälligkeiten in die Förder- und jene mit geringen in die Regelgruppe ein. Zudem konnten einige Bedingungen der Testung nicht konstant gehalten werden. So war die geplante Reduktion von Schüchternheit und Nervosität der Schüler*innen, durch ein erstes Kennenlernen im Rahmen eines Hospitationstages, nicht so erfolgreich wie erhofft. Es wurde angenommen, dass das Kennenlernen von Testteam und Schüler*innen vor Beginn der Testung die Hemmschwelle bei der Erhebung hinabsetzen würde, um Einflüsse von Schüchternheit und Nervosität auf die Ergebnisse zu reduzieren. Dennoch blieben einige Proband*innen bei der Durchführung äußerst still, wodurch nicht ersichtlich wurde, ob das Ausbleiben ihrer Antworten auf Schüchternheit, Nervosität oder Unwissenheit zurückzuführen war. Ein weiteres Problem stellte die uneinheitliche Präsentation des Projekts von Seiten der Lehrer*innen dar. So wurde der DaZ-Fördergruppe von einem „Test“ berichtet, wohingegen die Regelunterricht-Gruppe die Information erhielt, ein „Spiel“ durchführen zu müssen. Dies könnte die Ergebnisse sowohl durch Motivation als auch durch Prüfungsangst verzerrt haben. Außerdem stand über die gesamte Erhebung kein einheitlicher Raum zur Verfügung, was situative Einflüsse begünstigt haben könnte. So musste zum Beispiel in der DaZ-Fördergruppe während des Erhebungszeitraums von einem Aufenthaltsraum in das Krankenzimmer

gewechselt werden. Inwieweit die unterschiedlichen Situationen die Leistungen der Kinder beeinflusst haben könnten, blieb unklar. Auch die geplanten Erhebungsstunden variierten zwischen den Gruppen. Wohingegen die Proband*innen der Regelunterricht-Gruppe stets im Zeitraum von 8:00 bis 10:00 Uhr erhoben wurden, verschob sich der Erhebungszeitraum der Fördergruppe bis in die Mittagsstunden. Die dadurch potentiell verursachten Variablen wie abfallende Aufmerksamkeit, Müdigkeit oder Hunger wurden jedoch nicht in die Analyse mit einbezogen. Auch stellte die kleine Stichprobe von 28 Schüler*innen ein Problem dar, da bei einer Stichprobe $N < 30$ keine aussagekräftigen, generalisierbaren Aussagen getroffen werden können. Inwieweit der Leistungszuwachs der DaZ-Gruppe ausschließlich auf das Förderprogramm zurückzuführen ist, bleibt also in gewissem Maße unsicher. So können Variablen wie die kleine Gruppengröße der Förderklasse (im Durchschnitt sechs Kinder) und der damit verbundene Anstieg der individuellen Aufmerksamkeit, Variablen sein, welche das Lernen und somit den Leistungszuwachs begünstigt haben könnten.

Der WWT 6-10 stellt durch die Verwendung verschiedener Subtests ein komplexes Diagnostikinstrument zur Erfassung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten dar. Dabei wird zwischen Wortproduktions- (expressiver Teil) und Wortwiedererkennungsaufgaben (rezeptiver Teil) unterschieden. Die Testung ist adaptiv möglich, um an den aktuellen Stand der Testperson anzuknüpfen, wodurch individuelle Stärken und Schwächen ermittelt werden können. Dies bildet eine gute Grundlage zur individuellen Gestaltung eines Förderprogramms.

Vor Beginn jeder Testung wird eine Beispielaufgabe durchgeführt, um das Aufgabenverständnis des*der Teilnehmer*in zu überprüfen. Diese Übungsaufgabe stellt gleichzeitig das

Abbruchkriterium dar. Werden drei von vier Beispielitems falsch beantwortet, wird der Test nicht gestartet. Dieser gilt dann als für den*die Proband*in ungeeignet. Das Problem daran ist, dass nicht hinterfragt wird, ob die falsche Antwort aufgrund der Auffassungsgabe, einer zeitlichen Verzögerung oder durch Unsicherheit aufgetreten ist. Weiterhin hängt der Informationsgehalt, der durch den WWT 6-10 erhalten werden kann, stark von der gewählten Testform sowie den dazugehörigen Subtests ab. Die Kurzform bietet dabei am wenigsten Informationsgehalt, ist aber ökonomischer in der Durchführung, besser in den 45-Minuten-Rhythmus des Schullalltags zu integrieren und dadurch für die Kinder weniger belastend. Denn besonders, wenn Kindern die Aufgaben schwer fallen verlängert sich die Testdauer, da falsche Aufgaben, nach dem Konzept der Adaption, wiederholt geprüft werden müssen. Das kann sich folglich auf die Konzentration und das Durchhaltevermögen auswirken. So ist nicht auszuschließen, dass die erhöhte Belastung mit den interessierten Variablen der Wortproduktion und Wortwiedererkennung konfundiert und das Testergebnis somit zum Nachteil der sprachschwachen Kinder verzerrt. Zur Reduktion einer solchen Überforderungssituation, könnte eine Modifikation der adaptiven Testung von Vorteil sein. Zudem sollten die Wortkategorien der Adjektive und Adverbien sowie der kategorialen Nomen nochmal überprüft werden, da es hier, aufgrund der Aufgabenstellung „Gegenteile“ oder „Oberbegriffe“ zu bilden, oft zu Verständnisschwierigkeiten kommt. Sind diese nicht bekannt, kann es unabhängig von der Wortverfügbarkeit zu fehlerhaften Antworten kommen. Deshalb ist es besonders wichtig, dass die Testleiter*innen genau beobachten und die Antworten richtig notieren, um Fehler zu vermeiden. Denn obwohl der Test computergestützt durchgeführt wird, gibt der*die Testleiter*in die Instruktionen, ordnet die fehlerhaften Antworten den

jeweiligen Kategorien zu und stellt die Zeit für die einzelnen Aufgaben ein.

Ein weiteres Problem des WWT 6-10 gründet sich auf die Annahme, dass der Zweitspracherwerb identisch zum Erstspracherwerb erfolgt. Dadurch wurden Normtabellen ausschließlich auf der Grundlage einsprachiger Kinder entwickelt. Diese dienen nun als Grundlage für die Datenauswertung mehrsprachiger Kinder. Da die Normstichprobe aus Bayern stammt, gilt weiterhin zu erfassen, ob diese für ganz Deutschland repräsentativ ist. Zudem wird nicht berücksichtigt mit welchem Alter der Zweitsprachenerwerb begann, was ebenfalls für die Sprachentwicklung berücksichtigt werden sollte.

Schließlich ist zu erwähnen, dass der WWT 6-10 zwar quantitative und qualitative Ergebnisse liefert, aber keine Gesamtauswertung einer Person ermöglicht. Diese mussten vom Testteam mit Hilfe des Manuals erstellt und in Rückmeldebögen zusammengetragen werden. Auch für die Ableitung individueller Förderansätze wird im WWT 6-10 keine Hilfestellung geboten. Um eine objektive, allgemeingültige Rückmeldung wie auch Fördermöglichkeit zu gewährleisten, sollte das Diagnostikmaterial um oben genannte Kriterien ergänzt werden.

Inhaltliche Reflexion

Neben der methodischen Analyse der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten des WWT 6-10, gilt es auch diese inhaltlich zu prüfen. Hierbei wird erfasst, ob der Inhalt repräsentativ das zu messende Konstrukt abbildet. Grundlage dafür bieten die Gütekriterien:

Die inhaltliche Validität kann als gegeben angesehen werden, da in der Wortschatzdiagnostik Bildbenennungsaufgaben als inhaltsvalide gewertet werden können (Glück, 2011). Außerdem zeigt sich ein erwartungskonsistentes Verhältnis zwischen expressivem und rezeptivem Teil

in Bezug auf die alterskorrelierte Entwicklungs- sowie die vorhergesagte Leistungssteigerung (*Glück, 2011*). Aufgrund der Testsituation wird jedoch die ökologische Validität herabgesetzt, da die Erhebung einerseits sehr viel Zeit beansprucht und andererseits vom natürlichen Kontext losgelöst stattfindet. Vorteil dieses Vorgehens ist wiederum, dass eine reliable Messung, durch die Reduktion potentieller Störvariablen, ermöglicht wird.

Um zu erfassen, ob im Test wirklich die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten gemessen werden und keine anderen, wurde zudem die Konstruktvalidität überprüft. Diese setzt sich in dem Fall aus divergenter und konvergenter Validität zusammen. Die divergente Validität konnte anhand eines Intelligenztest überprüft werden, wobei sich eine geringe Korrelation ausmachen ließ. Das bedeutet, dass der WWT 6-10 Konstrukte misst, die weitestgehend unabhängig vom Intelligenzquotienten sind. Die geringe Korrelation gibt dennoch an, dass sich Schnittstellen zwischen der Sprache und den Kognitionen finden lassen. Der WWT 6-10 sollte aus diesem Grund noch von einem weiteren Testverfahren diskriminiert werden. Die konvergente Validität gilt laut Testmanual als bestätigt, bedarf jedoch einer weiteren Prüfung, da sie sich hauptsächlich auf die Korrelation mit den eigenen Subtests stützt. Bei der Interkorrelation ist allerdings nicht auszuschließen, dass die Testteile zwar das gleiche messen, das aber nicht dem erwarteten Konstrukt entspricht.

Weiterhin ist die Repräsentativität des Diagnostikinstrumentes als kritisch zu betrachten. Bei der Wortschatzentwicklung muss beachtet werden, dass es sich um einen dynamischen Prozess handelt, der stark von Alter, Interesse, Bildung und kognitiver Leistungsfähigkeit abhängt (*Rothweiler & Ruberg, 2011*). Das erschwert sowohl die repräsentative Gestaltung einer Testbatterie als auch die individuelle Erfassung des Lernstandes eines Kindes. Die Autoren des WWT 6-10

versuchten das Problem durch eine gezielte Itemauswahl zu lösen, unterschätzten dabei jedoch die abrufmodifizierenden Faktoren. So ist die Wortverteilung in der Langform repräsentativ für 8-jährige Kinder, aber bezieht nicht die altersbedingten Entstehungszeiträume und Entwicklungsdynamiken einzelner Wortgruppen mit ein. Zum Beispiel werden in den ersten Erwerbsjahren vornehmlich Nomen und Verben entwickelt und ausgebaut, andere Wortgruppen kommen dann in späteren Jahren dazu. Somit ist die Testbatterie im Wortschatz für unterschiedliche Altersgruppen eingeschränkt. Dies gilt besonders für die Kurzform, da sie die Wortverteilung gar nicht berücksichtigt. Das zeigt sich auch in der Schwierigkeit und Trennschärfe der Items, welche sehr heterogen ist. Sind für manche Altersgruppen die Worte passend gewählt, wie zum Beispiel „demonstrieren“ für 9- bis 10-Jährigen, so wird das Wort „entgleisen“ von 6- bis 7-Jährigen nur selten richtig identifiziert. Das Item ist für diese Gruppe zu schwer gewählt. Deshalb sollte eine erneute Überprüfung der Items auf ihre Schwierigkeit durchgeführt werden. Ansonsten kann eine ungleiche Schwierigkeit und Trennschärfe zu Deckeneffekten, einer Häufung einfacher Items, führen, welche sich wiederum auf die Reliabilität der Testung auswirkt.

Obwohl das Verfahren nur einen Teilaspekt der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten erfasst und die Normstichprobe sowie die Itemauswahl kritisch zu betrachten sind, überwiegen die positiven Aspekte des WWT 6-10. Störfaktoren werden weitestgehend kontrolliert und der freie sowie der gebundene Abruf zuverlässig überprüft. Dennoch sollten die Erkenntnisse zum Beispiel durch den Vergleich mit weiteren Testverfahren kontrolliert und bestätigt werden.

Fazit und Ausblick

Abschließend lässt sich festhalten, dass der WWT 6-10, trotz kleiner Einschränkungen, ein geeignetes Testverfahren zur Erfassung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter darstellt. Durch die Untersuchung in der Grundschule konnte, wie bereits oben beschrieben, eine positive Tendenz in der Sprachförderung der DaZ-Fördergruppe gezeigt werden. Die Ermittlung der Effektstärke lässt zudem einen positiven Zusammenhang zwischen sprachlicher Entwicklung und Förderprogramm annehmen. Dennoch sollte bei der Durchführung eines weiteren Projektes darauf geachtet werden, die potentiellen Störfaktoren zu beheben, die Planung, Ablauf und Durchführung betreffen. Dazu gehört zum einen die Überlegung eines experimentellen Aufbaus, um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen zu schaffen und Störvariablen gezielter kontrollieren zu können. Zum anderen sollte sichergestellt werden, dass vor Beginn des ersten Gesprächs noch keine Informationen weitergegeben werden sollten. Zudem ist auf eine einheitliche Absprache unter den Testleiter*innen hinsichtlich Instruktionen, Zeitvorgaben und Fehlerkategorisierung zu achten. Weiterhin könnten die Lehrer*innen in den diagnostischen Prozess eingearbeitet werden, um so die Langzeitdiagnostik von Schüler*innen mit Förderbedarf selbst betreuen zu können. Der WWT 6-10 unterstützt demnach die Diagnose der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund, was eine individuelle Anpassung eines Förderprogramms ermöglicht. Dennoch gilt zu beachten, dass mit dem hier verwendeten Diagnostikinstrument nicht alle Fähigkeiten, die mit der Sprache Deutsch in Verbindung gebracht werden, zu erheben sind (Christante, Dimroth & Schimke, 2016). So bietet es sich an, noch weitere Instrumente wie zum Beispiel den „Knuspel-L“ zur Erfassung der Lesefertigkeiten und des Leseverstehens oder den „SET für 5- bis 10-Jährige“ zur

Untersuchung von Wortschatz, semantischen Relationen, Sprachverständnis, Sprachproduktion, Morphologie, Verarbeitungsgeschwindigkeit sowie auditive Merkfähigkeit anzuwenden (Petermann & Rißling, 2013, S. 17). Ebenso wichtig ist es, die Eltern über die defizitären Leistungen des Kindes zu informieren und zur Mitarbeit zu motivieren. Wenn die Eltern eine solche Förderung aufgrund einer anderen Muttersprache nicht leisten können, sind andere Interventionsformen gefragt. Bei leichter Sprachförderung könnte eine Übernachmittagsbetreuung unterstützend wirken, in der das Kind dazu ermuntert wird Deutsch zu sprechen. Lassen sich größere Defizite erkennen, würde sich ein wöchentliches Förderprogramm auf Basis der DaZ-Materialien anbieten. Sind die Sprachprobleme schwerwiegender, könnte zudem eine logopädische Therapie angestrebt werden. Die Fragestellungen zur Erfassung defizitärer semantisch-lexikalischer Fähigkeiten bei Kindern, die darauf folgende Zusammenstellung eines individuellen und effektiven Förderprogramms sowie die Beobachtung der sprachlichen Entwicklung konnten über die Untersuchung hinweg beantwortet werden.

Diese Arbeit macht deutlich, dass für die Sprachentwicklung und -förderung neben dem Elternhaus auch die Förderung in den jeweiligen Bildungseinrichtungen grundlegend ist. Die Beobachtung der Sprachentwicklung bei Kindern sowie fördernde Interventionen sollten dabei Hand in Hand erfolgen, um einen größtmöglichen Erfolg für die Entwicklung, Integration und Bildung zu erzielen. In weiteren Untersuchungen sollte zudem die Motivation mit einbezogen werden, da diese den Selbstwert stärkt, wodurch die Kinder ermutigt lernen können (Beushausen & Klein, 2007, S. 77).

Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n): Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte (Kinder fördern)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrenholz, B. (2010). *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund ; Publikation im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung (Wiso-Diskurs - Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik)*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik.
- Aitchinson, Jean (1997). *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (Pädagogik, Bd. 5). Berlin: Frank & Timme.
- Asbrock, D. (2006). *Frühkindliche Zweisprachigkeit*. Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, Diagnostik und intervention e. V. Zugriff am 18.10.17. Verfügbar unter <https://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html>
- Becker, B. & Reimer, D. (2010). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1>
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik - interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 17-41.
- Beushausen, U. & Klein, S. (2007). *Sprachförderung. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Erzieher*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Brückner, G. (Statistisches Bundesamt, Hrsg.). (2016). *Mehr als 10 Millionen Ausländer in Deutschland*, Destatis-Statistisches-Bundesamt. Zugriff am 18.10.17. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html>
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (2004). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen u.a.: Francke.
- Chilla, S., & Habertzettl, S. (Eds.). (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit* (Vol. 4). Elsevier: Urban & Fischer-Verlag.
- Cristante V, Dimroth C, Schimke S. 2016. „Die Rolle verschiedener methodischer Zugänge bei der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als L2.“ *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1*, 43-59.
- Dittmann, J. (2006). *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: Beck.
- Ekinci, Y. (Hrsg.). (2013). *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung* (Stauffenburg aktuell, Bd. 9). Tübingen: Stauffenburg.
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6-10* (2., überarb. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Gogolin, I. (2014). Stichwort. Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 407–431. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0569-3>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heimken, N. (2015). *Migration, Bildung und Spracherwerb: Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien*. Place of publication not identified: Springer Science and Business Media.
- Hellrung, U. (2006). *Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten - verstehen - handeln*. Freiburg: Herder.
- Heppt, B., Haag, N., Stanat, P., & Böhme, K. (2013). Academic language features: An obstacle for second language learners' reading comprehension? *15th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*. München, Deutschland.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Kunkel-Razum, K. (2017). *Duden - Die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln*. Berlin: Dudenverlag.

- Lenhard, W. & Lenhard, A.. 2014, 1. January. *Computation of Effect Sizes*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3478.4245>
- Petermann, F. & Rißling, J.-K. (2013): *Fallbuch SET 5-10*. Hogrefe.
<http://www.psychometrica.de/effektstaerke.html#cohen>, Stand vom 06.09.2016.
- Petersen, I. (Hrsg.). (2010). *Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft: gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher*. BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Univ. Oldenburg.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutsch bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. München: Dt. Jugendinstitut.
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N., Pauen, S. & Grabowski, J. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum.
- Szagon, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Thanner, M. (2004). *Kinderheilkunde für Heilpraktiker und Heilberufe. Lehr-, Lern- und Praxisbuch*. Stuttgart: Sonntag.
- Wilkening, N.(2015). *30 x DaZ für 45 Minuten – Klasse 3/4*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Wolfgang, C., Rau, M., Zander-Music, L., Neuhaus, J. & Hannover, B. (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhrner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. 55. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 59-77).