



## Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie – was ist effektiv?\*

### The efficacy of implicit and explicit methods in language intervention

Christina Kauschke, Janina Rath

#### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Derzeit wird diskutiert, ob eine Verbesserung grammatischer Fähigkeiten eher durch implizite (z. B. Inputspezifizierung) oder durch explizite (d. h. metasprachliche) Methoden erreicht werden kann oder ob eine Methodenkombination wirksamer ist.

**Fragestellung und Ziele:** Mit zwei Studien wird der Frage nachgegangen, durch welche Methoden(-kombination) sprachliche Lernfortschritte bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich der Morphologie erzielt werden können. Insbesondere wird untersucht, ob sich Fortschritte aufgrund von alleiniger Inputanreicherung beobachten lassen und ob sich durch zusätzliche metasprachliche Instruktion ein weiterer Lernzuwachs erreichen lässt.

**Methodik:** Teilnehmer waren insgesamt 44 fünf- bis sechsjährige bilinguale Kinder mit sprachlichem Förderbedarf. Lerngegenstand der ersten Studie war die Pluralmarkierung, in der zweiten Studie die Verbesserung der Genusverwendung am bestimmten Artikel. In beiden Studien durchliefen die Kinder eine zweiwöchige, auf dem patholinguistischen Ansatz (PLAN) basierende Förderphase mit insgesamt 10 kurzen Fördereinheiten in Kleingruppen. Die Fähigkeiten in Bezug auf Plural bzw. Genus wurden in Vor- und Nachtests erhoben. Während die Kinder in der ersten Studie ausschließlich ein optimiertes Inputangebot über Hörgeschichten erhielten, wurden in der zweiten Studie zwei Untersuchungsgruppen gebildet: eine Gruppe erhielt reine Inputoptimierung, die andere Gruppe zusätzliche metasprachliche Erläuterungen zum Lerngegenstand Genus.

**Ergebnisse:** In beiden Studien ließen sich signifikante Verbesserungen in Bezug auf geübte Items sowie eine Generalisierung auf ungeübte Items nachweisen. In der zweiten Studie zeigte sich ein ähnlicher Lernzuwachs bei reiner Inputanreicherung und bei der Kombination mit Metasprache.

**Schlussfolgerungen:** Bilinguale Kinder mit Förderbedarf profitieren von einer kurzfristigen Intensivförderung. Ein optimierter Input (implizite Methode) erweist sich als effektives Mittel in der Sprachförderung, begleitende metasprachliche Instruktion (explizite Methode) scheint den Lernerfolg hingegen nicht zu verstärken.

#### Schlüsselwörter

Sprachförderung, Inputspezifizierung, Metasprache, implizite/explicite Methoden, Plural, Genus, bilingualer Spracherwerb, umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten, Hörgeschichten

#### Abstract

**Background:** In language intervention research it is currently being discussed “whether a combination of approaches is more effective than purely implicit or explicit therapy and, if so, how and when the two methods should be combined” (Ebbels, 2014, p. 26).

**Aims:** We conducted two intervention studies in order to investigate which method or combination of methods proves to be effective for enhancing children’s morphological skills. Particularly, the studies compare the effects of pure modelling with a combination of modelling and metalinguistic approaches.

\* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

**Methods:** Bilingual children (age 4;5 – 6 years) acquiring German as their second language participated in the studies. Intervention focused on two morphological paradigms of German that often pose difficulties for learners: number and gender marking. The children passed a two-week intervention period with 10 short sessions in small groups, based on the patholinguistic approach of language intervention (PLAN). Their abilities regarding number and gender marking were assessed in a pre- and post-test design. In the first study, modelling units containing the target structures with high frequency and saliency were presented via audio books. In the second study, one experimental group received modelling units exclusively, while in the other group explicit metalinguistic teaching of the target structure was also provided.

**Results:** The results of both studies showed significant improvements with respect to trained items and a generalization effect for untrained items. In the second study, gains were comparable in the “pure modelling”-group and in the “modelling plus metalinguistics”-group.

**Conclusions:** Bilingual children profit from a short-term language intervention, since improvements were demonstrated for two important morphological paradigms of German. Modelling approaches turned out to be an effective method in language intervention, whereas additional metalinguistic instruction did not seem to further enhance learning outcomes.

### Keywords

Intervention, bilingual children, modelling, input frequency, metalinguistic approaches, number marking, gender marking, morphological skills

## 1 Hintergrund

Die Reflexion über geeignete Methoden in der Sprachintervention und die Suche nach möglichst effektiven Methoden, mit denen die Sprachfähigkeiten von Kindern mit Sprachauffälligkeiten oder Sprachentwicklungsstörungen (SES) verbessert werden können, ist ein wichtiger Bestandteil der Sprachtherapedidaktik (z. B. Wildegger-Lack & Reber, 2016). Baumgartner (2008, S. 186) definiert „sprachtherapeutische Methodik [als] Teildisziplin der Sprachtherapedidaktik, die sich mit dem Lehren und Lernen sprachspezifischer Inhalte beschäftigt. Sprachliche Lernprozesse werden durch die Lehrtätigkeit des Therapeuten ausgelöst, gefordert, unterstützt, anerkannt und aufrechterhalten“. Nach Lütke (2012, S. 479) zeichnet sich Methodenkompetenz durch die Fähigkeit zu einer „entwicklungsadäquaten Gestaltung sprachlicher Lernprozesse zur Vermittlung spezifischer sprachlicher Lerninhalte an die Lernenden“ aus. Immer wieder wird betont, dass die Methodenwahl erst erfolgen kann, wenn die störanfälligen sprachlichen Bereiche genau identifiziert und entwicklungsadäquate Ziele festgelegt sind (Ebbels, 2014; Fey & Proctor-Williams, 2004). Daraufhin werden die Methoden ausgewählt, mit denen das Ziel am besten erreicht werden kann und auf die ein Kind am besten anspricht. In der nationalen und internationalen Literatur finden sich „klassische“ methodische Vorgehensweisen wieder, die in Tab. 1 strukturiert und zusammengefasst werden:

Tab. 1: Methoden in der Sprachintervention

Vorgehen	Bezeichnung(en) national	Bezeichnung(en) international	Expliztheit
Sprachangebot anreichern, Lernkontext gestalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inputspezifizierung</li> <li>▪ Kontextoptimierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ modelling, focused stimulation</li> </ul>	
Sprachproduktion anregen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elizitation</li> <li>▪ (Imitation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ elicited/evoked production</li> <li>▪ elicited imitation</li> </ul>	
Rückkopplung geben	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modellierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ recasting</li> </ul>	
Übungen durchführen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rezeptive Übung</li> <li>▪ produktive Übung</li> </ul>		
Sprachliche Strukturen erklären	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metasprache, ggf. mit Unterstützung durch visuelle Symbole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ metalinguistic approaches</li> </ul>	

Diese Methoden stellen unterschiedliche Anforderungen an die Aufmerksamkeit, die Kooperationsfähigkeit, die Aktivität und den Grad der bewussten Auseinandersetzung des Kindes mit dem Lerngegenstand und unterscheiden sich damit hinsichtlich des Ausmaßes, in dem sie implizit (auch: indirekt, naturalistisch) oder explizit (auch: direkt, didaktisch) sind. Unter den in Tab. 1 aufgeführten Methodenfamilien stehen sich die Inputanreicherung als klar implizite und die me-

tasprachliche Instruktion als klar explizite Methode auf zwei entgegengesetzten Polen gegenüber. Im Folgenden werden diese beiden Methoden definiert, die Annahmen über ihre Wirkungsweisen beschrieben und bisherige Ergebnisse zum Einsatz dieser Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie dargestellt. Im Fokus steht die Anwendung dieser Methoden für Lerngegenstände im Bereich der Grammatik; prinzipiell sind die Methoden aber auch auf anderen sprachlichen Ebenen (Phonologie, Lexikon/Semantik) einsetzbar.

### 1.1 Inputanreicherung in Sprachtherapie und Sprachförderung

In der internationalen Literatur wird „modelling“ als Oberbegriff für Methoden verstanden, bei denen das Kind so genannten „Modellen“, also ausgewählten grammatischen Zielstrukturen, ausgesetzt wird. Da ein sprachlich beeinträchtigtes Kind allein nicht in der Lage ist, die notwendigen Inputinformationen zu extrahieren, werden Frequenz und Intensität bestimmter sprachlicher Merkmale im therapeutischen Sprachangebot erhöht. Die besondere Betonung ausgewählter Inputeigenschaften soll dazu beitragen, dass ein Kind trotz eingeschränkter Sprachverarbeitungskapazitäten Regularitäten in der Sprache entdecken kann. Das Kind nimmt dabei zunächst eine Zuhörerrolle ein, es besteht keine unmittelbare Produktionsanforderung (Ebbels, 2014; Fey & Proctor-Williams, 2004). Somit handelt es sich um eine für das Kind unbewusste, stimulierende und entwicklungsauslösende Methode. Für Evans (2001) und Poll (2012) spielt die Optimierung des Inputs eine zentrale Rolle in der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen.

Auch im deutschsprachigen Raum werden derartige stimulierende Methoden in der Sprachtherapie eingesetzt. Unter dem Begriff der Inputspezifizierung wird im patholinguistischen Ansatz PLAN die gezielte Aufbereitung des therapeutischen Sprachangebots verstanden (Kauschke & Siegmüller, 2017a; Siegmüller, 2014; Siegmüller & Kauschke, 2006). Durch eine Erhöhung der Menge, Qualität und Intensität des therapeutischen Inputs sollen eingeschränkte Verarbeitungsmechanismen stärker als durch das alltägliche Sprachangebot angesprochen und angeregt werden. Ausgewählte Zielstrukturen werden dazu in zeitlich begrenztem Rahmen mit hoher Frequenz und besonderer Prägnanz dargeboten, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf sie zu lenken. Dies geschieht implizit, d.h. das Kind wird nicht explizit darauf hingewiesen, auf welche Informationen es achten soll. Umgesetzt wird diese Methode meist in Inputsequenzen. Dabei handelt es sich um vorbereitete, komprimierte Texte, die dem Kind – meist mit Bildunterstützung – präsentiert werden, indem die Sequenz entweder durch den Therapeuten vorgelesen oder als Hörgeschichte eingespielt wird (Beispiele zur Grammatiktherapie in Kauschke & Siegmüller, 2012/2017b). Auch stärker interaktive Formen der Inputspezifizierung sind möglich; dabei handeln Therapeut und Kind gemeinsam und der Therapeut begleitet die Handlungen durch das aufbereitete Sprachangebot (zum Vergleich der beiden Präsentationsformen Siegmüller, 2014).

Im Konzept der Kontextoptimierung (Motsch, 2010) werden verschiedene Komponenten des Kontextes verändert und optimiert, um Lernblockaden beim Erwerb grammatischer Fähigkeiten zu überwinden. Zu diesen Komponenten gehören das ausgewählte Sprachmaterial sowie die Sprechweise des Therapeuten. Durch prosodische Hervorhebung soll die Aufmerksamkeit des Kindes auf spezifische Merkmale des Sprachangebots gelenkt werden. Außerdem werden die Zielstrukturen in eindeutige und möglichst kurze Sätze eingebettet. Diese Anpassung der therapeutischen Sprache und Sprechweise wird vorwiegend in dialogischen Spiel- und Übungssituationen umgesetzt, eine ausschließliche Präsentation vorgefertigter Inputsequenzen ist nicht vorgesehen.

Studien, die die spezifische Wirksamkeit der Inputanreicherung in der Sprachtherapie untersuchen, sind schwer zu finden, da diese Methode meist in Kombination mit anderen, direkteren Vorgehensweisen eingesetzt wird. Ein stark inputorientiertes Konzept zur Grammatiktherapie ist das DYSTEL-Projekt (Überblick in Löb & Siegmüller, 2013). Bislang weisen Analysen exemplarischer Einzelfälle darauf hin, dass Fortschritte in der Grammatikentwicklung erzielt werden konnten, nachdem die betroffenen Kinder einem verstärkten und optimierten Input ausgesetzt wurden (Gnadt, 2016; Siegmüller, 2016; Siegmüller & Beier, 2017).

Die Annahme, dass ein verbessertes Sprachangebot sprachliches Lernen anstoßen und befördern kann, ist auch für den Kontext der Sprachförderung attraktiv (z. B. Albrecht, Heimbucher, Rosenzweig & Wöckener, 2012). Im PräSES-Konzept (Siegmüller & Fröhling, 2010) wird die Rolle von Erziehern als Inputgebern betont. Im Rahmen einer alltagsintegrierten Sprachförderung in der Kita steht das Angebot von strukturierten, durch die Erzieher gestalteten Inputsituationen im Vordergrund. Für die Sprachförderung in Gruppen bietet es sich außerdem an, den Input in Form von Hörspielen oder Hörgeschichten zu präsentieren. Studien zeigten, dass sich me-

dial (als Hörspiel) präsentierter Input positiv auf die Sprachfähigkeiten von sprachlich auffälligen und unauffälligen Kindern auswirkt, sofern er bestimmten qualitativen Anforderungen genügt (Niebuhr-Siebert & Ritterfeld, 2012; Ritterfeld, Niebuhr, Klimmt & Vorderer, 2006). Die durch das Hörspiel gegebene Möglichkeit zur wiederholten Rezeption desselben Inputs wird als besonders hilfreich gerade für sprachauffällige Kinder gewertet.

## 1.2 Metasprachliche Methoden in Sprachtherapie und Sprachförderung

Im Gegensatz zur indirekt wirkenden Methode der Inputanreicherung erfordern metasprachliche Methoden die bewusste Auseinandersetzung des Kindes mit sprachlichen Strukturen und Regularitäten. Somit findet explizites Sprachlehren und -lernen statt (Ebbels, 2014; Hirschman, 2000; Kauschke & Siegmüller, 2017; Siegmüller & Kauschke, 2006). Der Einsatz metasprachlicher Methoden in der Sprachtherapie gründet in der Annahme, dass Kinder mit SES Probleme haben, grammatische Regeln aus dem alltäglichen Input abzuleiten, während dies sprachunauffälligen Kindern im Laufe des Spracherwerbs mühelos gelingt. Da Kinder mit SES das grammatische System ihrer Muttersprache weniger gut über implizites Lernen erfassen können, profitieren sie von einer expliziten Vermittlung von Regeln. Hirschman (2000) spricht hier von einer „metalinguistischen Brücke“ als Ausgleich für die eingeschränkte Sprachlernfähigkeit. Auch Kany & Schöler (2014) empfehlen die Suche nach Kompensationsmöglichkeiten für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Da sich die Fähigkeit zur bewussten Reflexion über Sprache mit zunehmendem Alter herausbildet, sollten insbesondere ältere Kinder gut mit metasprachlichen Methoden umgehen können (Zwitserslood, Wijnen, van Weerdenburg & Verhoven, 2015).

Häufig werden visuelle Symbole in die metasprachliche Arbeit einbezogen, die für bestimmte Kategorien der Sprache stehen und Regularitäten visualisieren. Im Ansatz des *shape codings* (Ebbels, 2007; Ebbels, van der Lely & Dockrell, 2007) dienen Formen, Farben und Pfeile der Veranschaulichung von Wortarten und Konstituenten (Abb. 1a). Im MetaTaal-Konzept (Zwitserslood et al., 2015) werden Sätze mit Hilfe von Lego®steinen verschiedener Größe und Farbe im Wortsinne „gebaut“ (Abb. 1b). Auch im patholinguistischen Ansatz können Symbolkarten eingesetzt werden um bestimmte sprachliche Funktionen darzustellen (z.B. AGENS/„Macher“ und „PATIENS/“der mit dem etwas gemacht wird“, Abb. 1c).

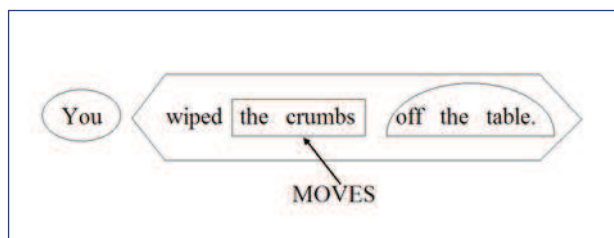


Abb. 1a: Beispielsatz im shape coding, aus Ebbels et al. 2007, 1338



Abb. 1b: Beispielsatz in MetaTaal, aus Zwitserslood et al. 2015, 282

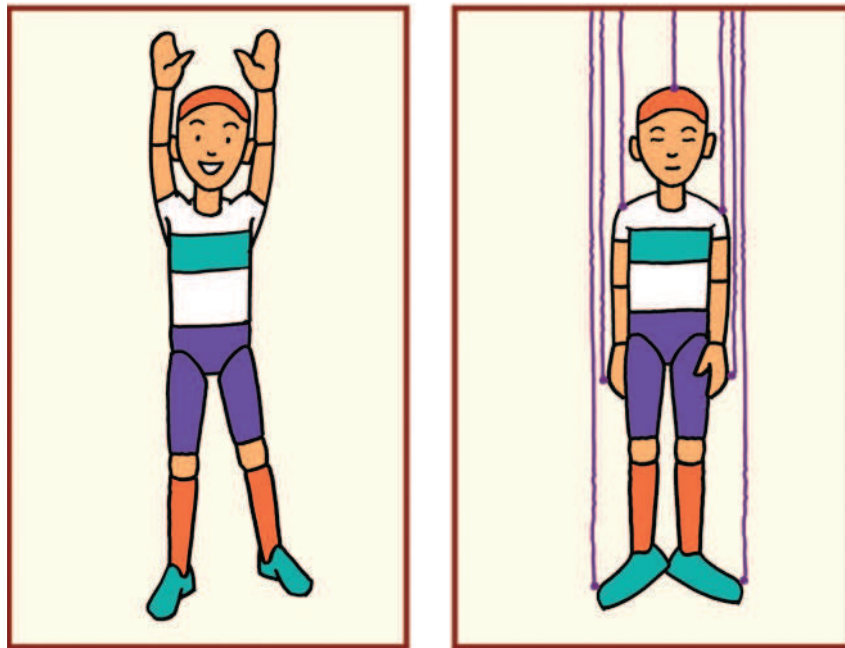


Abb. 1c: Symbolkarten aus PLAN, Kauschke & Siegmüller 2012, 83

Verschiedene Studien sprechen für die Wirksamkeit metasprachlicher Methoden in der Grammatiktherapie. Hirschman (2000) wies in einer Therapiestudie mit insgesamt 67 zehnjährigen Kindern mit SES signifikante Verbesserungen in der Produktion komplexer Sätze im Vergleich zu zwei untherapierten Kontrollgruppen nach, nachdem die therapierten Kinder ein metalinguistisches Training erhalten hatten, das sich über 9 Monate erstreckte. Für das *shape coding*-System berichtet Ebbels (2007) von positiven Lerneffekten bei drei Kindern in Bezug auf W-Fragen und Dativstrukturen und bei neun Kindern für die Verwendung der *past tense*. Ebbels et al. (2007) führten eine methodenvergleichende Gruppenstudie mit insgesamt 27 Kindern mit SES durch. Im Vergleich zu einer Gruppe, die eine unspezifische Kontrolltherapie erhielt, waren bei Kindern, die in neun wöchentlichen Sitzungen mit *shape coding* konfrontiert wurden, stärkere Leistungszuwächse zu verzeichnen. Allerdings führte eine semantische Therapie, die nur auf Verbbedeutungen abhob und Satzstrukturen nicht explizit visualisierte, zu ähnlich guten Ergebnissen. Zwölf Kinder mit SES nahmen an einer Therapiestudie von Zwitterlood et al. (2015) teil. Nach insgesamt 10 Sitzungen (zwei Mal wöchentlich) mit MetaTaal waren über ein *multiple baseline*-Design signifikante Fortschritte in der Produktion, jedoch nicht im Verständnis von Objektrelativsätzen zu beobachten.

Auch für die Sprachförderung wurde der Einsatz von Metasprache und die bewusste Aneignung von explizitem Regelwissen vorgeschlagen oder als Bestandteil von Sprachförderkonzepten genannt (z. B. Schneider, Baumert, Becker-Mrozeck et al., 2012; Siegert, 2009), bislang aber nicht systematisch untersucht.

### 1.3 Methodenkombinationen

Die Einschätzung von Ebbels (2014), dass eine Kombination impliziter und expliziter Methoden gängige therapeutische Praxis ist und sich das Verhältnis der Methoden zueinander im Verlauf einer Therapie verschieben kann, ist sicherlich auch für die Sprachtherapie im deutschsprachigen Raum zutreffend. Dementsprechend wird oft ein flexibler Einsatz adäquater Methoden in Abhängigkeit von Störungsbild, Altersstufe und persönlichen Vorlieben empfohlen (Baumgartner, 2008; Reber & Schönauer-Schneider, 2016). Das für den PLAN postulierte Prinzip der Methodenvielfalt sieht den Einsatz von fünf möglichen Methoden vor, wobei die jeweilige Auswahl, Gewichtung und Reihenfolge der Methoden auf den individuellen Fall abgestimmt wird. Im Konzept der Kontextoptimierung (Motsch, 2010) gilt das Prinzip des Modalitätenwechsels: sprachbewusste Methoden wie metalinguistische Hilfen und strukturierte Spiele wechseln sich mit weniger sprachbewussten Anteilen wie Modellierungstechniken und freien Spielen ab.

Als Beispiele für die Wirksamkeit von sprachtherapeutischer Intervention auf der Basis einer Methodenkombination seien hier zwei Studien genannt, die zur Verbesserung morphologischer Fähigkeiten eine für den PLAN ausgearbeitete Methodenkombination verwendeten, d. h. eine Verbindung von Inputanreicherung, expliziter Reflexion des Lerngegenstandes in metasprachlichen Einheiten sowie gezielten Übungen. Mathis und Kauschke (2008) zeigten, dass sich die Fähigkeiten zur Pluralmarkierung bei zwei Kindern signifikant und nachhaltig nach einer sechswöchigen Therapiephase verbessert hatten, während bei einem Kontrollkind keine Fortschritte zu sehen waren. In einer Interventionsstudie zur Genusmarkierung profitierten drei von vier bilingualen Kindern von einer Therapie, in der eine ähnliche Methodenkombination zum Einsatz kam (Schmidt & Kauschke, 2016).

Angesichts der Tatsache, dass ein kombinierter oder komplementärer Einsatz von impliziten und expliziten Methoden intuitiv einleuchtend erscheint und oft empfohlen und praktiziert wird, ist es erstaunlich, dass bislang kaum untersucht wurde, ob Kombinationen tatsächlich Vorteile gegenüber einem isolierten Methodeneinsatz bringen und welche Art von Kombination für welche Zielgruppen und in welchem Interventionskontext passend ist. Dieses Desiderat spiegeln die beiden folgenden Stellungnahmen wider:

„The most effective intervention approaches are likely to be those that combine procedures in complementary fashion. Once goals are selected, the clinician must decide how didactic and naturalistic procedures will be combined. We have no evidence on how this can be done to the greatest effect“ (Fey & Proctor-Williams, 2004, S. 191).

„Future research is needed to establish whether a combination of approaches is more effective than purely implicit or explicit therapy and, if so, how and when the two methods should be combined“ (Ebbels, 2014, S. 26).

Auch Cholewa und Siegmüller (2017) betonen, dass die Wirkmechanismen und die Effektivität von impliziten und/oder expliziten Vorgehensweisen in der Intervention noch zu wenig beleuchtet wurden.

Im Bereich des Zweitspracherwerbs untersuchten Tammenga-Helmantel, Arends & Canrinus (2014), welche Instruktionsformen besonders geeignet sind, um Schülern grammatische Strukturen einer Zweitsprache zu vermitteln. Sie stellten fest, dass sowohl explizite als auch implizite Vorgehensweisen isoliert angewendet zu Lernerfolgen führten, wobei keine Methode einen klaren Vorteil gegenüber einer anderen bot. Daher schlugen die Autoren einen „*well considered mix of instruction forms*“ vor, dessen Zusammensetzung erst durch zukünftige Forschung näher bestimmt werden könne.

Als vorläufiges Fazit lässt sich festhalten, dass sowohl explizite als auch implizite Methoden in Sprachtherapie und Sprachförderung effektiv sein können. Die Forschungslage lässt derzeit aber keine Entscheidung darüber zu, ob eine der Methoden im Vergleich zur anderen überlegen ist. In Studien, die den Effekt einer Intervention, die auf einer bestimmten Methode beruht, im Vergleich zu einer untherapierten Kontrollgruppe untersuchen, bleibt offen, ob mit einer anderen Methode dieselben oder auch bessere oder schlechtere Ergebnisse hätten erzielt werden können. Wurde die evaluierte Therapie dagegen mit einer Methodenkombination durchgeführt, lässt sich nicht bestimmen, auf welchen Anteil der Therapieerfolg zurückzuführen ist und ob eine methodische Komponente möglicherweise entbehrlich gewesen wäre. Methodenvergleichende Studien sind daher dringend notwendig.

Vor dem dargestellten Hintergrund werden im Folgenden zwei Förderstudien präsentiert, wobei zwei wichtige Bereiche der Morphologie des Deutschen als Gegenstand der Förderung ausgewählt wurden. Mit der ersten Studie wird der Frage nachgegangen, ob eine kurzfristige, rein inputorientierte Förderung zu bedeutsamen Therapie- und Generalisierungseffekten im Bereich der Pluralbildung führen kann. Die zweite Studie ist vergleichend angelegt: Es wird gefragt, ob sich positive Effekte der reinen Inputanreicherung in Bezug auf einen anderen Lerngegenstand (Genus) replizieren lassen und ob sich diese durch den zusätzlichen Einsatz von Metasprache noch steigern lassen. In der zweiten Studie wird somit eine ausschließlich implizite Vorgehensweise mit einer Kombination impliziter und expliziter Methoden verglichen. Das übergreifende Ziel beider Studien ist somit die Prüfung der Effektivität inputorientierter Methoden in der Sprachförderung. Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund wurden ausgewählt, da bei diesen

Kindern oft Unsicherheiten im Bereich der Pluralmarkierung und Genusverwendung auftreten (Ruberg, 2013), so dass damit zu rechnen war Kinder mit Förderbedarf zu identifizieren.

## 2 Förderstudie im Bereich Plural

Die erste Studie erprobt das Förderpotential von Inputspezifizierungen in Form von Hörgeschichten in einem Gruppensetting mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern, die Probleme in der Pluralbildung des Deutschen aufweisen. Es wird angenommen, dass eine kurzfristige, inputorientierte Förderphase zu nachweisbaren Verbesserungen bei der Pluralmarkierung führt.

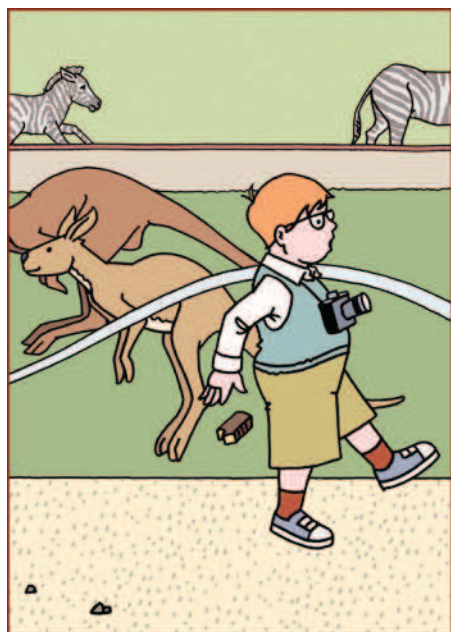
### 2.1 Methodik und Probanden

An der Studie nahmen 29 bilinguale Kinder (16 Jungen und 13 Mädchen) im Alter von fünf bis sechs Jahren ( $M = 69,45$  Monate;  $SD = 6,38$ ) teil. Die Kinder hatten acht unterschiedliche Herkunftssprachen. 11 Kinder erwarben als Herkunftssprache Russisch, sieben Türkisch, drei Italienisch, zwei Arabisch, zwei Polnisch, zwei Romani sowie je ein Kind Albanisch und Kurdisch. 13 Kinder wuchsen von Geburt an simultan mit ihrer jeweiligen Herkunftssprache sowie mit Deutsch auf. Bei 16 Kindern lag ein sukzessiver Erwerbstyp vor, sie erwarben das Deutsche ab Kindergarteneintritt. Es wurden insgesamt 7 Kindergärten bzw. Kindertagesstätten in Weilburg und Bad Berleburg kontaktiert. Diese erhielten eine ausführliche Beschreibung der geplanten Untersuchung und wurden gebeten, Kinder für eine Teilnahme an der Untersuchung vorzuschlagen. 13 der Kinder wurden in fünf Kindertagesstätten bzw. Kindergärten in Weilburg untersucht und 16 Kinder stammten aus zwei Kindertagesstätten in Bad Berleburg.

Zum ersten Zeitpunkt T1 wurde die Fähigkeit zur Pluralbildung anhand von 60 Nomen und 14 Pseudowörtern eingeschätzt. 40 der 60 Nomen tauchten später in den Inputgeschichten auf, diese bildeten das Set der Übungsitens. 20 weitere Nomen, die sich in Bezug auf die Pluralmarkierung, die Wortlänge und die Frequenz nicht von den Übungsitens unterschieden, kamen in den Geschichten nicht vor, sie dienten als Kontrollitens. Unter Berücksichtigung der altersspezifischen Werte aus Kauschke, Kurth und Domahs (2011) wurden Kinder in die Studie einbezogen, wenn sie unter 71 % korrekter Reaktionen im Plural-Vortest zeigten, d. h. eine Fehlerrate von 30 % oder mehr aufwiesen. Zwei der anfangs untersuchten Kinder zeigten eine Fehlerrate von weniger als 30 % und wurden folglich nicht in die Studie einbezogen. Außerdem wurden zu T1 Aufnahmen der Spontansprache über 15-20 Minuten im freien Spiel mit einer Untersucherin angefertigt. Diese wurden nach den Konventionen von CHAT transkribiert, anschließend wurde die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) ermittelt. Dieser Wert dient als Kontrollgröße für die Auswertung: sollten sich unspezifische sprachliche Verbesserungen zeigen, die nicht mit der vorherigen Intervention in Verbindung stehen, sollten sich diese auch im Bereich der MLU zeigen.

Dem Vortest schloss sich eine zweiwöchige Förderphase an, die in kleinen Gruppen à zwei bis vier Kindern im Kindergarten erfolgte. Dazu wurden eingesprochene Hörgeschichten an 10 aufeinander folgenden Werktagen präsentiert. Pro Tag wurden drei verschiedene Geschichten über einen Laptop vorgespielt, so dass jede der 10 Geschichten insgesamt drei Mal gehört wurde. Gleichzeitig wurde den Kindern ein zur Geschichte passendes Bild oder eine Bildfolge vorgelegt. Die Aufgabe der Kinder bestand lediglich darin gut zuzuhören und sich das Bild anzuschauen. Die Untersucherin gab keinerlei explizite Hinweise auf den Lerngegenstand Plural. Jedes Kind erhielt eine eigene Mappe mit den Bildern. Nach Präsentation jeder Geschichte durften die Kinder einen Stempel unter das dazu gehörige Bild machen. Nach der Förderphase wurde zu T2 der Pluraltest nochmals durchgeführt und eine erneute Spontansprachaufnahme angefertigt. Ca. drei Wochen nach Ende der Intervention wurde der Pluraltest ein drittes Mal durchgeführt.

Die Hörgeschichten entstammen den Materialien zur Therapie nach dem patholinguistischen Ansatz (PLAN, Kauschke & Siegmüller, 2012). In dieser Materialsammlung liegen die Geschichten als CD-Einspielungen mit den passenden Bildern vor. Insgesamt fokussieren die Geschichten neun Formen der Pluralmarkierung des Deutschen: -n, -en, -e, -e + Umlaut Maskulina, e + Umlaut Feminina, -ø, -er, -s, -ø + Umlaut. In jeder Geschichte steht jeweils ein Suffix bzw. eine Markierung im Zentrum, diese wird an vier Items exemplarisch verwendet; in der letzten Geschichte werden verschiedene Pluralsuffixe vermischt angeboten. Insgesamt ergeben sich so die 40 Übungsitens, die im Vor- und Nachtest überprüft wurden. Singular- und Pluralformen werden kontrastiv angeboten. Ein Beispiel für eine Geschichte (aus Kauschke & Siegmüller, 2012) findet sich in Abb. 2.



### Der Zoo bekommt Nachwuchs

„Wie wäre es, wenn wir heute zusammen in den Zoo gehen? Ich habe in der Zeitung gelesen, dass die Zebras und die Pandas Nachwuchs bekommen haben. Eigentlich geh ich ja nicht so gerne in den Zoo, ich finde es nicht gut, dass die Tiere dort eingesperrt sind. Da ich aber noch nie kleine Pandas und Zebras gesehen habe, würde ich heute eine Ausnahme machen“ sagt Frau Hansen zu Hannes beim Frühstück.

Hannes ist nicht so sicher, ob er wirklich mit seiner Mutter in den Zoo gehen soll. Eigentlich ist er ja schon viel zu alt, um einen Ausflug in den Zoo zu machen. „Aber Mama hat schon recht. Kleine Pandas und Zebras sind bestimmt lustig anzusehen“, denkt sich Hannes. Nach dem Frühstück brechen die beiden auf. Hannes packt noch schnell seinen Fotoapparat ein.

Als der Junge mit seiner Mama im Zoo angekommen ist, laufen beide direkt zu den Pandas. „Aber da ist ja kein einziger Panda zu sehen, ich glaube wir sind falsch!“ sagt Hannes. „Wir sind schon richtig! Auf dem Schild hier steht ganz groß: Hier leben unsere Pandas. Wir müssen einfach Ausschau nach den Pandas halten“, fügt Frau Hansen hinzu. Und tatsächlich, am anderen Ende des Geheges sieht man einen großen Panda und zwei ganz kleine Pandas. Die zwei kleinen Pandas liegen ganz nah bei dem großen Panda. Schnell macht Hannes noch ein paar Fotos von den kleinen Pandas und dem großen Panda. Die schönsten Fotos kann er dann Nele, Mila und Ben zeigen. Hoffentlich kann man die kleinen Pandas auf einem Foto erkennen. ...

Abb. 2: Inputgeschichte aus Kauschke & Siegmüller 2012, Pluralsuffix –s.

## 2.2 Ergebnisse

Tabelle 2 stellt die Ergebnisse im Überblick dar. Angegeben werden die Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) für korrekte Antworten in der Gesamtgruppe (zwei der 29 Kinder waren bei T3 nicht anwesend). Außerdem werden die Ergebnisse von T-Tests für abhängige Stichproben aufgeführt, mit denen Unterschiede zwischen den Zeitpunkten berechnet wurden.

Tab. 2: Ergebnisse der Förderstudie Plural\*

	T1	T2	T3	T1 vs. T2	T2 vs. T3	T1 vs. T3
Wörter insgesamt korrekt	26,17 (10,94) 44 %	33,14 (13,22) 55 %	33,78 (11,99) 56 %	p <.001	ns	p <.001
Übungssitems korrekt	17,28 (7,35) 43 %	22,79 (9,11) 57 %	22,9 (8,6) 57 %	p <.001	ns	p <.001
Kontrollitems korrekt	8,9 (3,9) 44 %	10,35 (4,44) 52 %	10,74 (3,92) 54 %	p <.001	ns	p <.001
Pseudowörter korrekt	5,9 (3) 42 %	6,59 (3,52) 47 %	6,56 (4) 47 %	ns	ns	ns
MLU	3,34 (0,89)	3,6 (0,85)	-	ns	-	-

\*Angegeben werden Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern.

Die Ergebnisse belegen hoch signifikante Verbesserungen in den Fähigkeiten zur Pluralmarkierung vor und nach der Förderphase, die auch einige Zeit nach Ende der Förderung noch erhalten blieben. Hervorzuheben ist, dass sich die Fortschritte nicht nur auf die Items bezogen, die in den Inputgeschichten vorkamen, sondern sich auch ein Generalisierungseffekt auf vergleichbare Kontrollitems zeigte. Kritisch zu betrachten ist das Fehlen einer Kontrollgruppe. Jedoch erscheint es unwahrscheinlich, dass in der kurzen Zeitdauer von zwei Wochen zufällige Spontanfortschritte im Bereich Plural stattgefunden haben. In Bezug auf die Äußerungslänge, die hier als Kontrollgröße diente, ließen sich keine signifikanten Veränderungen finden. Dies deutet darauf hin, dass keine spontane sprachliche Weiterentwicklung stattgefunden hat, die die Verbesserungen der morphologischen Fähigkeiten erklären könnte. Es lässt sich somit auf der Basis der Ergebnisse folgern, dass bilinguale Kinder von einer kurzfristigen, rein inputbasierten Förderung profitieren.



Offenbar konnte der intensive und gezielt angereicherte Input den Anstoß zum Erkennen von Regularitäten der Pluralbildung und zur Veränderung der Sprachproduktion geben. Während der Förderphase wurden weder Hinweise auf den Lerngegenstand oder metasprachliche Erläuterungen gegeben noch Übungen durchgeführt. Insofern verwundert es nicht, dass keine Effekte in Bezug auf die Pluralbildung bei Pseudowörtern auftraten. Da die Bildung von Pluralformen zu Pseudowörtern ein höheres Maß an Sprachbewusstheit erfordert, ist es nachvollziehbar, dass die rein implizite Fördermethode hier keine Auswirkungen zeigte.

Zusätzlich wurden Subgruppenvergleiche zum Einfluss der Erstsprache und des Erwerbstyps vorgenommen, die an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden. Zum einen zeigte sich (genauere Angaben siehe Müller, 2013; Müller, Rysop & Kauschke, 2014a), dass sowohl simultan als auch sukzessiv zweisprachig aufwachsende Kinder durch die Förderung Fortschritte machten, wobei die simultan aufwachsenden Kinder zu jedem Zeitpunkt bessere Leistungen aufwiesen. Die Kinder mit simultanem Erwerbstyp verzeichneten außerdem signifikant größere Lernerfolge. Auf der Basis ihrer umfangreicheren Vorerfahrung mit der deutschen Sprache konnten sie den angebotenen Input offenbar besser nutzen als Kinder, die über eine kürzere Kontaktdauer verfügten. Demgegenüber hatte die Herkunftssprache keinen Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder, wie ein Vergleich zwischen jeweils fünf Kindern mit türkischer und russischer Herkunftssprache zeigte, die hinsichtlich Alter, Kontaktmonaten zum Deutschen und MLU vergleichbar waren (genauere Angaben siehe Rysop, 2013; Müller, Rysop, Zapf, Domahs & Kauschke 2014b). Kinder beider Herkunftssprachen zeigten vor und nach der Förderphase gleiche Fähigkeiten in der Pluralbildung, vergleichbare Fehlermuster sowie einen gleich großen Lernzuwachs durch die Förderung. Somit ließ sich kein Einfluss sprachspezifischer Charakteristika der Herkunftssprache auf die Lernbarkeit des morphologischen Paradigmas Numerus im Deutschen feststellen.

### 3 Förderstudie im Bereich Genus

In der vorgestellten Förderstudie zum Plural wurden positive Auswirkungen einer rein inputbezogenen Methodik nachgewiesen. Im Anschluss daran stellte sich die Frage, ob sich ähnliche Effekte auch in Bezug auf einen anderen Lerngegenstand erzielen lassen. Ruberg (2013, S. 181) bewertet den Genuserwerb als einen sprachlichen Bereich, den mehrsprachig aufwachsende Kinder häufig später als im Erstspracherwerb erwerben und bei dem zum vollständigen Erwerb oftmals eine Förderung notwendig ist. Daher wurde dieser Bereich – genauer: die Genusmarkierung am bestimmten Artikel – für die zweite Studie ausgewählt. Von zentralem Interesse war nun die Frage, ob sich die Fortschritte, die angesichts der Pluralstudie durch die Inputanreicherung zu erwarten waren, durch den zusätzlichen Einsatz von Metasprache möglicherweise noch steigern lassen. Das Studiendesign war daher als Vergleich zwischen einer isolierten Methode (Input) mit einer Methodenkombination (Input und Metasprache) angelegt und entsprach in seinem grundlegenden Aufbau ansonsten dem in Studie 1 beschriebenen Vorgehen. Ausgehend von den Ergebnissen in Studie 1 wurden wiederum Fortschritte erwartet. Angesichts der eingangs beschriebenen uneinheitlichen Forschungslage wurde jedoch keine Hypothese dahingehend formuliert, ob sich die erwarteten Fortschritte in Abhängigkeit vom methodischen Vorgehen unterscheiden und wenn ja, in welcher Richtung.

#### 3.1 Methodik und Probanden

Ursprünglich wurden 26 bilingual aufwachsende Kinder rekrutiert und untersucht. Nach der Voruntersuchung erfüllten drei Kinder die Ein- bzw. Ausschlusskriterien nicht, außerdem fielen acht weitere Kinder im Laufe der Untersuchung aus, da sie nicht regelmäßig an den Förderterminen teilnahmen. Letztlich konnte die Studie leider nur mit 15 Kindern (5 Mädchen, 10 Jungen) zu Ende geführt werden. Das Durchschnittsalter dieser Gruppe lag bei 5;7 Jahren ( $M = 66,93$  Monate;  $SD = 6,15$ ). Die Herkunftssprachen der Kinder waren Türkisch, Russisch, Arabisch, Kroatisch, Italienisch, Albanisch, Litauisch und Mazedonisch. Sechs Kinder wuchsen sukzessiv und neun Kinder simultan bilingual auf. Die beiden aus Studie zur Pluralförderung bekannten Kindertagesstätten in Bad Berleburg wurden erneut kontaktiert. Wiederum erhielten sie eine ausführliche Beschreibung der geplanten Untersuchung und wurden gebeten, Kinder für eine Teilnahme vorzuschlagen.

Eingangs wurde der Sprachentwicklungsstand im Deutschen bei allen Kindern mit dem Verfahren LiSeDaZ (Schulz & Tracy, 2011) eingeschätzt. Außerdem wurde der Subtest 20 „Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika“ aus der PDSS (Kauschke & Siegmüller, 2010) durch-

geführt. Da zwei Kinder nicht in der Lage waren Artikel zu produzieren, wurden sie aus der Studie ausgeschlossen. Als Vor- und Nachtest wurde ein Set von 66 Nomen (plus vier Übungssitens) erstellt, die sich jeweils zur Hälfte in Übungs- und Kontrollitens aufteilten. Nach Vorlage eines Bildes waren die Kinder aufgefordert das Bild unter Verwendung des bestimmten Artikels zu benennen („das ist der/die/das...“). In Anlehnung an die Verteilung von Nomen auf Genusklassen im Deutschen (Schiller & Caramazza, 2003) enthielt das Set 28 Maskulina, 26 Feminina und 16 Neutra. Eines der Kinder verwendete den bestimmten Artikel zu über 80 % korrekt, hatte damit keinen Förderbedarf und wurde ebenfalls aus der Studie ausgeschlossen. Die Genusüberprüfung wurde zu T1 unmittelbar vor der Förderung sowie zu T2 direkt nach der Förderung durchgeführt. Zu T2 wurde die Untersuchung von einer verblindeten Person übernommen, die über die Gruppenzuordnung der Kinder nicht informiert war. Zu beiden Zeitpunkten wurden die Kinder außerdem aufgefordert eine Bildgeschichte zu erzählen. Die elizitierten Äußerungen wurden transkribiert und hinsichtlich der Äußerungslänge analysiert.

Für die Förderphase wurden nun zwei Gruppen gebildet. Gruppe 1 erhielt eine rein inputbasierte Förderung mit Hörgeschichten, analog zu Studie 1, während mit Gruppe 2 zusätzlich zu den Hörgeschichten metasprachliche Lehreinheiten durchgeführt wurden. Die Zuweisung der Kinder zu den Gruppen erfolgte randomisiert. Aufgrund der Ausfälle konnten die Daten von sechs Kindern aus Gruppe 1 und neun Kindern aus Gruppe 2 berücksichtigt werden. In Bezug auf Alter, Kontaktmonate und die T-Werte in der LiSe-DaZ unterschieden sich die Gruppen nicht. Wie bereits in Studie 1 fand die Förderphase in Kleingruppen von drei bis vier Kindern statt und umfasste zehn Termine, die aufgrund von Fehlzeiten im Laufe von zwei bis drei Wochen im Kindergarten stattfanden.

Beide Gruppen hörten 10 Hörgeschichten jeweils drei Mal. 33 der 66 Items tauchten jeweils acht Mal in den Inputgeschichten auf; die 33 Kontrollitens waren in Bezug auf Genus und Frequenz vergleichbar und kamen in den Geschichten nicht vor. Zum Teil wurden die Geschichten den PLAN-Materialien entnommen, zum Teil für die Studie neu verfasst und eingesprochen. Die Items und Geschichten wurden so gestaltet, dass sie Genusmarkierungen am bestimmten Artikel hervorhoben und einige bestehende Regelmäßigkeiten in der Genusverwendung aufgriffen. So sollte eingangs über eine Geschichte mit kontrastiv verwendeten Homonymen („der Kiefer, die Kiefer“) die Sensibilität für definite Artikel erhöht werden. In den folgenden Geschichten kamen zunächst Wortgruppen vor, bei denen die Genuszuweisung über das natürliche Geschlecht (z. B. „die Henne, der Hahn, das Küken“) oder anhand von Derivationssuffixen (Personen- und Berufsbezeichnungen wie „der Lehrer, die Lehrerin“, Diminutiva wie „das Jäckchen, das Bäcklein“) vorhersagbar war. Später eingeführte Geschichten enthielten Nomen mit einer aufgrund ihrer phonologischen Form probabilistischen Genuszuweisung („die Mütze/Vase“, „der Pullover/Koffer/Reifen“). Zum Schluss wurden Items ohne regelgeleitete Genuszuweisung (z. B. „die Uhr, die Butter, das Licht, der Panda“) hinzugezogen.

Der Unterschied zwischen den Gruppen bestand in der zusätzlichen Einbeziehung expliziter Methoden in Gruppe 2, wobei auf einen insgesamt parallelisierten Ablauf der Sitzungen geachtet wurde (vgl. Tab. 3). Anregungen für die Gestaltung der metasprachlichen Einheiten wurden Kruse (2010) entnommen. Ziel der einführenden Einheiten war es, die Kinder explizit auf definite Artikel aufmerksam zu machen, z. B. durch Erläuterungen wie:

„Es geht um die Begleiter der, die und das und diese wollen wir in nächster Zeit üben. Es ist nämlich nicht immer ganz leicht den passenden Begleiter für ein Wort zu finden. Dazu hören wir uns Geschichten an, in denen wir mal ganz genau auf die Begleiter achten können und wir überlegen uns bei jeder Geschichte, ob es einen Trick gibt, der uns verrät, welcher Begleiter zu einem Wort gehört.“

Unterstützend wurden visuelle, pastellfarbige Symbole (der: blaues Dreieck, die: roter Kreis, das: kleines gelbes Viereck) eingeführt. Im weiteren Verlauf wurden Regeln, Tendenzen und Besonderheiten der Artikelverwendung anhand von passenden Geschichten thematisiert. Ein Beispiel:

„In dieser Geschichte geht es um den Begleiter das. Den Begleiter das nimmt man, wenn etwas klein ist. Deshalb haben wir ja auch das kleine gelbe Viereck, stimmt's? Wenn etwas ganz klein ist, dann haben die Wörter hinten oft ein -chen oder ein -lein. Zum Beispiel Löffelchen oder Blümlein. Hört mal in der Geschichte genau auf den Begleiter das bei den Wörtern mit -chen oder -lein.“

Um zu vermeiden, dass nur aufgrund der sprachlichen Einführung der Untersucherin bereits mehr Aufmerksamkeit auf die folgende Geschichte gelenkt oder mehr Motivation zum Zuhören aufgebaut wird, wurden auch in Gruppe 1 kurze Einführungen zur Geschichte gegeben. Diese waren in der Länge mit den metasprachlichen Erklärungen vergleichbar, enthielten jedoch keinerlei spezifische Hinweise auf das Genus der Nomen, z. B.

„Schaut Euch mal dieses Bild an. In der Geschichte geht es um das Land der Zwerge. Hannes ist im Land der Zwerge und schaut sich dort mal ein bisschen um. Dort ist alles ganz, ganz klein. Das verwirrt Hannes total. Hannes entdeckt Zwerge und viele andere tolle Dinge. Hört genau zu.“

Zum Abschluss wurden die Kinder gefragt, ob ihnen die Geschichte gefallen habe und ob ihnen etwas aufgefallen sei. Kinder aus der metasprachlichen Gruppe berichteten dabei oft stolz, welche Wörter und Begleiter sie bemerkt hatten.

Tab. 3: Ablauf der Sitzungen in Studie 2

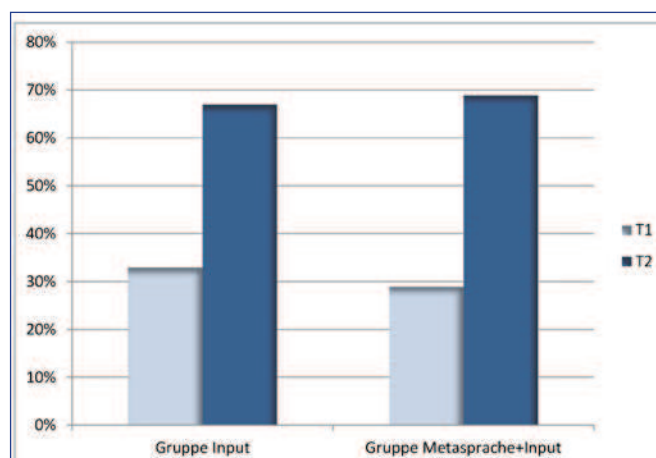
Ablauf Gruppe 1: Input	Ablauf Gruppe 2: Input & Metasprache
Begrüßung	Begrüßung
allgemeine Informationen zum Inhalt der folgenden Geschichte ohne Bezug zum Lernziel	Verdeutlichung des Lernziels Genus mit metasprachlichen Erläuterungen und Symbolen
Audiopräsentation von 3 Inputgeschichten pro Sitzung mit Vorlagen passenden Bildern <i>Instruktion: gut zuhören und Bild anschauen</i>	Audiopräsentation von 3 Inputgeschichten pro Sitzung mit Vorlagen von passenden Bildern sowie Symbolen für Artikel <i>Instruktion: gut zuhören und auf Artikel („Begleiter“) achten</i>
Stempel für jede Geschichte in der Bildermappe, Abschlussgespräch	Stempel für jede Geschichte in der Bildermappe, Abschlussgespräch

### 3.2 Ergebnisse

Die Reaktionen der Kinder in der Genusüberprüfung mit 66 Items wurden hinsichtlich der folgenden Kategorien klassifiziert:

- Definitiver Artikel korrekt realisiert
- Definitiver Artikel falsch realisiert
- Verwendung des indefiniten Artikels
- Andere Reaktion (Auslassung des Artikels, anderes Wort, keine Antwort etc.)

Da die Verwendung des indefiniten Artikels „ein“ hinsichtlich des Genus nicht eindeutig ist, bezieht sich die folgende Ergebnisdarstellung auf die erste Auswertungskategorie, d. h. es wird dargestellt, bei wie vielen Items der definite Artikel korrekt verwendet wurde (weitere detailliertere Auswertungen finden sich in Müller, 2015). Abb. 3 illustriert die Ergebnisse beider Interventionsgruppen vor und nach der Förderung.



	T1	T2
Gruppe Input	33%	67%
Gruppe Metasprache + Input	29%	69%

Abb 3: Ergebnisübersicht zur Förderstudie Genus (Prozentsatz korrekt verwendeter definitiver Artikel an allen Testitems)

Es zeigt sich, dass beide Gruppen von der Förderung profitierten, denn der Vergleich zwischen T1 und T2 über Wilcoxon-Tests fiel in beiden Gruppen signifikant aus (vgl. Tab. 4). Bedeutsame Fortschritte ließen sich nicht nur für die Übungsisems, sondern auch für die Kontrollitems feststellen. Beide Formen der Förderung brachten also nicht nur einen förderspezifischen, sondern auch einen Generalisierungseffekt.

Tab. 4: Ergebnisse der Förderstudie Genus\*

	T1	T2	T1 vs. T2
Items gesamt korrekt Gruppe 1	22,00 (12,62) <b>33 %</b>	44,50 (12,88) <b>67 %</b>	p = .028
Items gesamt korrekt Gruppe 2	19,33 (14,08) <b>29 %</b>	45,23 (12,18) <b>69 %</b>	p = .012
Übungsisems korrekt Gruppe 1	11,84 (6,08) <b>32 %</b>	23,00 (6,78) <b>70 %</b>	p = .028
Übungsisems korrekt Gruppe 2	9,44 (6,94) <b>29 %</b>	23,22 (6,66) <b>70 %</b>	p = .008
Kontrollitems korrekt Gruppe 1	10,17 (6,88) <b>31 %</b>	21,5 (6,34) <b>65 %</b>	p = .028
Kontrollitems korrekt Gruppe 2	9,89 (7,70) <b>30 %</b>	22,00 (5,59) <b>66 %</b>	p = .013
MLU Gruppe 1	4,20 (0,45)	4,17 (0,56)	ns
MLU Gruppe 2	4,88 (0,92)	5,17 (0,70)	ns

\* Angegeben werden Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern.

Die Anzahl korrekter definiter Artikel unterschied sich zwischen den beiden Gruppen zu keinem Zeitpunkt, weder für das Gesamtset noch für Übungs- oder Kontrollitems (Gruppenvergleiche mit Mann-Whitney-U-Tests). Anschließend wurde für jede Gruppe der Lernzuwachs (Differenz zwischen T1 und T2) berechnet und mit Hilfe von Mann-Whitney-U-Tests verglichen. Weder in Bezug auf die gesamten Items noch auf Übungs- oder Kontrollitems separat ergaben sich signifikante Unterschiede im Lernzuwachs zwischen den Gruppen. Das Ausmaß der Fortschritte war in beiden Gruppen ähnlich und damit offenbar unabhängig von der Fördermethode.

Die MLU, die über die erzählten Bildgeschichten ermittelt wurde, unterschied sich zu T1 zwischen beiden Gruppen nicht, wohingegen Gruppe 2 zu T2 längere Äußerungen produzierte als Gruppe 1 ( $p < .03$ ). In beiden Gruppen ergab sich aber keine signifikante Veränderung der Äußerungslänge von T1 zu T2.

## 4 Schlussfolgerungen und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurden zwei aufeinander aufbauende Studien vorgestellt, mit denen die Eignung und Effektivität von methodischen Ansätzen in der Sprachförderung überprüft wurde. Die kombinierten Ergebnisse sprechen zum einen deutlich dafür, dass mit dem isolierten Einsatz von Inputanreicherung im Fördersetting Lernfortschritte und Generalisierungseffekte erreicht werden können, denn Verbesserungen wurden für zwei morphologische Zielstrukturen des Deutschen nachgewiesen. Die implizite Methode der Inputspezifizierung erweist sich damit als effektiver Weg, um einen Zugang zu komplexen morphologischen Systemen des Deutschen zu vermitteln. Bilingual aufwachsende Kinder scheinen den spezifisch angereicherten Input auf der Basis ihrer Sprachlernfähigkeit als Anstoß zum Erwerb neuer Strukturen der Zweitsprache zu nutzen, was sich bereits nach einer Förderphase von nur zwei Wochen in einer Veränderung ihrer produktiven Fähigkeiten im Test niederschlug. Sollte sich dieser Befund in weiteren Studien mit größeren Stichproben erhärten lassen, ließen sich hieraus relevante Implikationen für die Förderpraxis ableiten. Eine zeitlich umgrenzte Förderphase in Kleingruppen mit kurzen täglichen Einheiten, in denen auf relevante Lerngegenstände zugeschnittene Hörgeschichten medial präsentiert werden, ist mit relativ geringem Aufwand in Bildungseinrichtungen im Elementarbereich umsetzbar. Die fördernde Person hat dabei vor allem die Aufgabe die Kinder zum

interessierten Zuhören anzuhalten, spezifische sprachfördernde Verhaltensweisen wären nicht unbedingt notwendig. Die Förderphasen könnten nach einiger Zeit zur Auffrischung wiederholt werden, ebenso könnten sukzessive Förderphasen zu unterschiedlichen Lerngegenständen (Pluralbildung, Genus oder andere Lernziele) erfolgen. Eine solche inputorientierte Förderung spezifischer grammatischer Fähigkeiten könnte eine effektive Ergänzung zu einer umfassenderen alltagsintegrierten Sprachförderung darstellen. Die optimale Umsetzung in Bezug auf die Länge, Anzahl und Frequenz der Einheiten, die Dauer der Förderphase und die Größe der Gruppen wäre ein viel versprechender Gegenstand zukünftiger Forschung.

Ein überraschender Befund ergab sich in Studie 2. Es stellte sich heraus, dass eine zusätzliche metasprachliche Instruktion den über Inputanreicherung erzielbaren Lernerfolg im Bereich Genus nicht zu verstärken schien. Die Kombination aus expliziten und impliziten Methoden erwies sich im Kontext der Sprachförderung gegenüber dem isolierten Methodeneinsatz nicht als überlegen. Dies könnte insofern zunächst verwundern, als dass die metasprachlichen Einheiten sorgfältig vorbereitet und kindgerecht gestaltet wurden und die spontanen Reaktionen der Kinder darauf schließen ließen, dass sie zu einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Genus durchaus fähig und bereit waren. Eine mögliche Erklärung für die Befunde aus Studie 2 könnte sein, dass die bilingualen Kinder über intakte Lernmechanismen verfügten, so dass eine gezielte Intensivierung des Sprachangebots bereits zur Auslösung von Lernfortschritten ausreichte und die Kinder – wie im ungestörten Erstspracherwerb auch – keiner weiteren expliziten Unterweisung bedurften. Betrachtet man allerdings die T-Werte der Probanden aus Studie 2 in der LiSe-DaZ, so ist festzustellen, dass nur drei der sechs Kinder aus der Inputgruppe und fünf der neun Kinder in der Gruppe mit Methodenkombination im Normbereich lagen, also nicht für sämtliche Kinder sicher von uneingeschränkten Sprachlernfähigkeiten auszugehen ist. Die bisherigen Ergebnisse scheinen jedenfalls Kruses Einschätzung zu bestärken:

Gelingt die korrekte Artikelzuweisung allein durch eine erhöhte Frequenz im Sprachangebot, ist dieser Weg sicher der eleganteste. (Kruse, 2010, S. 284)

Bei der Interpretation insbesondere der Ergebnisse von Studie 2 ist allerdings Vorsicht geboten, da die Gruppengrößen aufgrund von Ausfällen während der Förderphase sehr klein waren. Trotz der kleinen Gruppen zeichnete sich jedoch ein recht klares Bild ab. Die Studie ist als Pilotuntersuchung zu verstehen, die durch weitere Studien mit größeren Stichproben untermauert werden müsste. Außerdem wäre die Nachhaltigkeit zu untersuchen. Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass unmittelbar nach der Förderphase bei beiden Gruppen signifikante Lernzuwächse in vergleichbarem Ausmaß stattgefunden hatten. Nicht auszuschließen ist, dass sich eine der beiden methodischen Vorgehensweisen langfristig als nachhaltiger erweisen könnte.

Zu diskutieren ist auch, warum in Studie 2 nicht isolierte Inputverstärkung mit isolierter Metasprache verglichen wurde. Dies hatte zwei Gründe: Zum einen ist kaum etwas darüber bekannt, ob die in der Praxis vorherrschende Kombination von Methoden tatsächlich effektiver ist als ein isolierter Methodeneinsatz (Ebbels, 2014). Dieser Forschungslücke sollte mit Studie 2 begegnet werden. Zum anderen erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Regularitäten das Vorhandensein von Sprachmaterial, an dem diese Regularitäten überhaupt sichtbar werden. Eine Vermittlung von Wissen über Sprache ohne Bezug auf Exemplare erscheint wenig anschaulich. Insofern sehen wir die Präsentation von Sprachangebot, das bestimmte Zielstrukturen gut wahrnehmbar transportiert, als Voraussetzung jeder Sprachintervention an. Ob eine darüber hinausgehende bewusste Reflexion über dieses Sprachangebot förderlich ist, sollte Studie 2 untersuchen.

Eine wichtige weiterführende Überlegung bezieht sich auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Würde auch bei diesen Kindern optimierter Input ausreichen um Sprachlernprozesse zu aktivieren? Oder könnten explizite, metasprachliche Methoden helfen, eingeschränkte Sprachlernfähigkeiten therapeutisch zu kompensieren, wie Hirschman (2000) es mit dem Begriff der „metalinguistischen Brücke“ nahelegt? Einerseits wäre es denkbar, dass metasprachlich hervorgerufene Fokussierung von Zielstrukturen die Aufmerksamkeit direkter auf den Lerngegenstand lenkt und damit die Verarbeitung des Sprachangebots steuert und intensiviert. Andererseits könnte es auch sein, dass Inputangebot, welches qualitativ und quantitativ optimal auf den aktuellen Sprachentwicklungsstand und die bestehenden Schwierigkeiten eines Kindes mit SES abgestimmt ist, schwer zugängliche, aber vorhandene Lernmechanismen ausreichend anspricht, wie es in inputorientierten Ansätzen angenommen wird (Löb & Siegmüller, 2013). Diese wichtigen Fragen sollten Ausgangspunkt zukünftiger Forschung sein. In Bezug auf die Übertragbarkeit vom hier überprüften Förder- auf ein Therapieset-

ting sollte außerdem bedacht werden, dass in der Therapie von SES möglicherweise die hier vorgenommene Intervention in Kleingruppen ohne Anpassung an den Einzelfall nicht geeignet sein könnte. In der Therapie könnte es stärker als in der Förderung notwendig sein die Art der Inputanreicherung spezifisch auf die individuelle Symptomatik und das individuelle Lerntempo auszurichten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die hier vorgestellten Studien das gegenwärtige Wissen über die Effektivität von Methoden bzw. Methodenkombinationen in der Sprachintervention bereichern konnten, der isolierte oder komplementäre Einsatz impliziter und expliziter Methoden in unterschiedlichen Kontexten jedoch weiter untersucht werden muss.

#### Danksagung

Wir danken den Kindergärten und Kindertagesstätten in Bad Berleburg und Weilburg für die gute Zusammenarbeit und die Bereitstellung der Räumlichkeiten sowie Anna Rysop für die Mitarbeit in der Pluralstudie.

## Literatur

- Albrecht, B., Heimbucher, C., Rosenzweig, M. & Wöckener, B. (2012). *Empfehlung. Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte*. Abgerufen von [http://www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/empfehlung\\_sprachfoerderung\\_vor\\_der\\_einschulung.pdf](http://www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/empfehlung_sprachfoerderung_vor_der_einschulung.pdf) [15.07.2015]
- Baumgartner, S. (2008). *Kindersprachtherapie*. München: Ernst Reinhardt.
- Cholewa, J. & Siegmüller, J. (2017). „Beyond randomized control“. Plädoyer für mehr inhaltliche Transparenz, Systematik und Programmatik in der Sprachtherapieforschung bei SSES. *Logos*, 25, (2), 84-95.
- Ebbels, S. (2007). Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching and Therapy* 23, 1, 67-93.
- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy* 30, 1, 7-40.
- Ebbels, S., van der Lely, H.K.L. & Dockrell, J.E. (2007). Intervention for Verb Argument Structure in Children With Persistent SLI: A Randomized Control Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50, 1330-1349.
- Evans, J.L. (2001). An emergent account of language impairments in children with SLI: implications for assessment and intervention. *Journal of Communication Disorders*, 34, 39-54.
- Fey, M.E. & Proctor-Williams, K. (2004). Recasting, elicited imitation and modelling in grammar intervention for children with specific language impairments. In Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. (eds.), *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (p. 177-194). Hove, New York: Psychology Press.
- Gnadt, M. (2016). *Steigern des Niveaus in der Verbzweitstellungstherapie*. Berlin: Springer Best.
- Hirschman, M. (2000). Language repair via metalinguistic means. *International Journal of Language and Communication Disorders* 35, 2, 251-268.
- Kany, W. & Schöler, H. (2014). Ursachen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In Fox-Boyer, A. (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Kindergartenphase* (S. 101 – 116). München: Elsevier.
- Kauschke, C. Kurth, A. & Domahs, U. (2011). Acquisition of German noun plurals in typically developing children and children with Specific Language Impairment. *Child Development Research*. doi: 10.1155/2011/718925
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2010). *Patholinguistische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)* (2. Aufl.). München: Elsevier.
- Kauschke, C., & Siegmüller J. (Hrsg.). (2012/2017b2). *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz – Syntax und Morphologie*. München: Elsevier.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2017a). Der Patholinguistische Ansatz (PLAN) in der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen im Überblick: Hintergrund, Prinzipien und Methoden. *Logos*, Heft 4.
- Kruse, S. (2010). Zur Lernbarkeit der deutschen Artikel in der logopädischen Therapie. *LOGOS Interdisziplinär* 18, 4, 277-285.
- Löb, W. & Siegmüller, J. (2013). Grammatiktherapie. In Fox-Boyer, A. (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Kindergartenphase* (S. 157-169). München: Elsevier.
- Lüdtke, U. (2012). Sprachdidaktiktheorie. In Braun, O., Lüdtke, U. (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 449-492). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mathis, A. & Kauschke, C. (2008). Zur Wirksamkeit der patholinguistischen Intervention bei Störungen im Pluralerwerb. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* 16, 4, 280-289.
- Motsch, H. J. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. München: Ernst-Reinhardt.
- Müller, J. (2013). *Effektivität von Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine empirische Studie zur Pluralbildung bei bilingualen Kindern*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Marburg.

- Müller, J. (2015). *Förderung des Genusgebrauchs bei bilingualen Kindern – eine methodenvergleichende Interventionsstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Marburg.
- Müller, J., Rysop, A. & Kauschke, C. (2014a). *Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?* In Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C.W. (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 356-360). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Müller, J., Rysop, A., Zapf, S., Domahs, F. & Kauschke, C. (2014b). *Förderung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern – welche Rolle spielt die Erstsprache?* Poster beim 15. Wissenschaftlichen Symposium des dbs in Berlin. Abgerufen von [http://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/Veranstaltungen/Symposium\\_2014/NEU\\_Abstractband\\_Posterpraesentationen\\_Symposium\\_Berlin.pdf](http://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/Veranstaltungen/Symposium_2014/NEU_Abstractband_Posterpraesentationen_Symposium_Berlin.pdf) [19.01.2017]
- Niebuhr-Siebert, S. & Ritterfeld, U. (2012). Hörspielbasierte Sprachlernerfekte bei Vorschulkindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. *Sprache Stimme Gehör* 36, 18-24.
- Poll, G.H. (2012). Increasing the Odds: Applying Emergentist Theory in Language Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 80–591.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2016). Sprachtherapeutische Didaktik. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie* (Band 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen, S. 165 – 180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ritterfeld, U., Niebuhr, S., Klimmt, C. & Vorderer P. (2006). Unterhaltsamer Mediengebrauch und Spracherwerb: Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie* 18, 60-69.
- Ruberg, T. (2013). Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache Stimme Gehör* 37, 181–185.
- Rysop, A. (2013). *Erwerb und Förderung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern unter Berücksichtigung sprachspezifischer Aspekte*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Marburg.
- Schiller, N. O. & Caramazza, A. (2003). Grammatical feature selection in noun phrase production: Evidence from German and Dutch. *Journal of Memory and Language* 48, 169–194.
- Schmidt, H. & Kauschke, C. (2016). Genustherapie bei bilingualen Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Logos* 24, 2, 94-104.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise. Bildung durch Sprache und Schrift (BISS). Bund-Länder- Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Abgerufen von [www.bmbf.de/pubRD/BISS\\_Expertise.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf) [15.07.2015]
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache* (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.
- Siegert, C. (2009). *Förderdiagnostisches Vorgehen und Möglichkeiten der Sprachförderung im Elementarbereich*. Abgerufen von <http://opus.reutlingen-university.de/frontdoor/index/index/docId/75> [15.07.2015]
- Siegmüller, J. (2014). Wie wirkt mein therapeutischer Input? Vergleich der beiden Präsentationsformen der Inputspezifizierung nach PLAN. *Forum Logopädie*, 28, 4, 22-29.
- Siegmüller, J. (2016). Inputorientierte Grammatiktherapieforschung – Ergebnisse einer neuen Therapie in der Machbarkeitsphase. *MitSprache* 17, 1, 33-41.
- Siegmüller, J. & Beier, J. (2017). Identifikation von manipulierbaren Intensitätskriterien in der inputorientierten Therapie der Verbzweitstellung. In Grötzbach H. (Hrsg.), *Intensität in der Logopädie* (S. 185-211). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Siegmüller, J. & Fröhling, A. (2010). *Das PräSES-Konzept – Potential der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Elsevier.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Tammenga-Helmantel, M., Arends, E., & Canrinus, E.T. (2014). The effectiveness of deductive, inductive, implicit and incidental grammatical instruction in second language classroom. *System*, 45, 198-210.
- Wildegger-Lack, E. & Reber, K. (2016). Sprachtherapeutische Didaktik bei Kindern und Jugendlichen. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie*. (Band 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen, S. 181-196). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zwitsersloot, R., Wijnen, F., van Weerdenburg, M. & Verhove, L. (2015). 'Metataal': enhancing complex syntax in children with specific language impairment – a metalinguistic and multimodal approach. *International Journal of Language and Communication Disorders* 50, 3, 273-297.

## Zu den Autorinnen

*Christina Kauschke* ist Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft mit dem Schwerpunkt Klinische Linguistik an der Philipps-Universität Marburg. Nach einer Ausbildung als Logopädin und dem Studium der Sprachwissenschaft war sie zuvor an den Universitäten Berlin (FU) und Potsdam tätig. Ihre Schwerpunkte sind der normale und gestörte Spracherwerb, Entwicklung von Diagnostik- und Therapieverfahren für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, Wortverarbeitung sowie Sprache und Emotion.

*Janina Rath* hat an der Philipps-Universität Marburg den B.A. Sprache und Kommunikation und den Masterstudiengang Klinische Linguistik studiert. Seit Oktober 2015 ist sie in einer logopädischen Praxis in Bad Berleburg als Klinische Linguistin tätig.

### Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Christina Kauschke  
Philipps-Universität Marburg  
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft  
Pilgrimstein 16  
35037 Marburg  
kauschke@uni-marburg.de