



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Geyer, S. (2022). Ansätze zur Grammatikvermittlung und ihre Wirksamkeit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache : Eine Bestandsaufnahme. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 115, 9-29. <https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2022.1276>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Sabrina Geyer, 2022

Ansätze zur Grammatikvermittlung und ihre Wirksamkeit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Eine Bestandsaufnahme

Sabrina GEYER

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Im Neuenheimer Feld 561
69120 Heidelberg
sabrina.geyer@ph-heidelberg.de

This paper deals with different instructional approaches for teaching grammar in school to students acquiring German as a second language. The article pursues two goals: First, a classification is presented that shows which instructional approaches for grammar teaching can be fundamentally differentiated in the field of second language teaching. Secondly, a review is carried out which focuses on the effectiveness of different instructional approaches of grammar teaching in schools. The review consists of intervention studies measuring the impact of 16 different approaches which deal with teaching German grammar to second language learners in preschools and schools from German-speaking countries. Overall, the findings show that it is very difficult to make clear statements about the effectiveness of grammar teaching for second language learners of German. This is due to the general lack of studies that deal with a (comparative) evaluation of instructional approaches for grammar teaching in schools, as well as to methodological limitations of the studies available in this field.

Keywords:

Second Language Teaching; Second Language Acquisition; German as a second Language; Implicit / Explicit Instruction; Review; Effectiveness; Grammar Teaching.

Schlüsselwörter:

Zweitsprachenunterricht, Zweitsprachenerwerb, Deutsch als Zweitsprache, Implizite/ Explizite Instruktion, Forschungsüberblick, Effektivität, Grammatikunterricht.

1. Einleitung

Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die das Deutsche sukzessiv zu einer oder mehreren Erstsprachen ab einem Alter von zwei Jahren oder danach erwerben (Meisel 2009), sind im Bildungssystem oft weniger erfolgreich als ihre einsprachigen Mitschüler*innen (Kempert et al. 2016). Aufgrund ihrer geringeren Kontaktdauer zum Deutschen verfügen sie häufig über geringere sprachliche Fähigkeiten als gleichaltrige Kinder mit Deutsch als Erstsprache (Grimm & Schulz 2014). Zur schulischen Förderung von Zweitsprachlernenden wurde in den vergangenen Jahren eine Vielzahl additiver Fördermaßnahmen initiiert, darunter z. B. zusätzlicher Unterricht in Intensivklassen oder Förderstunden vor oder nach dem Regelunterricht (Massumi et al. 2015). Die Wirksamkeit verschiedener additiver Maßnahmen, insbesondere für Kinder mit DaZ im (vor-)schulischen Bereich, wurde bislang nicht eindeutig belegt (Schneider et al. 2013).

Im Fokus der Diskussion um wirksame Fördermöglichkeiten für Kinder mit DaZ steht auch die Frage, mittels welcher *Instruktions-* bzw. *Vermittlungsansätze* insbesondere grammatische Fähigkeiten im Deutschen effektiv gefördert werden können (Ellis et al. 2009; Schneider et al. 2013). *Vermittlungsansätze* sind verschiedene didaktische Vorgehensweisen, mittels derer der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten unterstützt werden soll. Der Wahl eines geeigneten Vermittlungsansatzes kommt bei der Unterrichtsgestaltung eine wichtige Rolle zu: Er bestimmt grundlegend das konzeptuelle Vorgehen einer Lehrkraft und ist essentiell für die methodische Ausgestaltung sowie die Material- und Aufgabenauswahl.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit verschiedenen Vermittlungsansätzen für die schulische Grammatikförderung bei Kindern mit DaZ und verfolgt zwei Ziele: Erstens wird eine Klassifikation vorgestellt, die zeigt, welche Ansätze grundsätzlich unterschieden werden können. Basierend auf dieser Klassifikation erfolgt zweitens ein systematischer Forschungsüberblick, der die Wirksamkeit der zuvor skizzierten Vermittlungsansätze fokussiert. In den Überblick wurden Evaluations- bzw. Interventionsstudien aus dem deutschsprachigen Raum einbezogen, die auf die Förderung grammatischer Fähigkeiten bei Kindern im Deutschen abzielen¹. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie ein Überblick über Desiderate, die sich aus dem Forschungsüberblick ergeben.

2. Was soll bei wem gefördert werden? – Zweitspracherwerb und grammatisches Wissen

Das übergeordnete Ziel von Sprachförderung im Deutschen ist es, Lernende beim Erwerb der deutschen Sprache möglichst wirksam zu unterstützen und sie so sprachlich bestmöglich auf ihren weiteren Bildungsweg vorzubereiten. Dabei kommt der Vermittlung von grammatischem Wissen, also von Wissen über die Struktur sprachlicher Einheiten und ihr zugrunde liegenden Regeln, eine wichtige Rolle zu. Die sprachlichen Fähigkeiten, die sich Lernende beim Erwerb des Deutschen aneignen, beruhen auch auf *implizitem grammatischem Wissen*, also einem Wissen über das grammatische Regelsystem einer Sprache, das der Sprachproduktion und dem Sprachverständnis zugrunde liegt und Menschen zur Rezeption sowie zur Produktion sprachlicher Strukturen befähigt (Chomsky 1972; Karmiloff-Smith 1992; Bredel 2013). Es wird beim Sprechen und Verstehen von Sprache angewendet, ohne dass die erworbenen Regeln dem Bewusstsein zugänglich oder verbalisierbar sein müssen (ebd.). Da implizites grammatisches Wissen für das Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben in

¹ Mit dem Fokus auf die Vermittlung von Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache in diesem Beitrag ist keineswegs eine Wertung über den Stellenwert verbunden, den die Förderung der Erstsprache(n) sowie der Mehrsprachigkeit von Kindern einnehmen sollte. Überblicke zu Ansätzen, die die Förderung von Herkunftssprachen und/oder Mehrsprachigkeit fokussieren, finden sich u.a. bei Bredthauer (2018) sowie Löser & Woerfel (2020).

einer Sprache grundlegend ist (Bredel 2013), bildet es auch eine wichtige Basis für schulische Lernprozesse. Seine Vermittlung durch Sprachfördermaßnahmen ist daher eine wesentliche Aufgabe institutioneller Bildung.

Weitgehend offen ist in diesem Kontext die Frage danach, wie eine wirksame Vermittlung impliziten grammatischen Wissens gelingen kann und welche Rolle dabei die Vermittlung von *explizitem grammatischem Wissen* einnimmt. Explizites grammatisches Wissen kennzeichnet sich durch Bewusstheit bzw. die Möglichkeit zur Verbalisierung grammatischer Regeln² und ist für metasprachliche Handlungen grundlegend (vgl. u.a. Karmiloff-Smith 1992; Paradis 2009; Bredel 2013). Welche Rolle explizitem Wissen bei der Förderung implizitem Wissen zukommen kann, wurde und wird vor allem in Zusammenhang mit der sog. *interface*-Debatte diskutiert, die in der Fremdsprachendidaktik entstanden ist (vgl. DeKeyser 2003; Ellis et al. 2009). Generell können hier drei Positionen unterschieden werden: die *strong*-, *weak*- und *non-interface*-Position. Vertreter*innen der *strong-interface*-Position gehen davon aus, dass explizites Wissen beim Sprachenlernen durch regelmäßige Kommunikation automatisiert und so in implizites Wissen überführt werden kann (z. B. DeKeyser 1995). Auch bei der *weak-interface*-Position (vgl. Ellis 2006) werden Verknüpfungen zwischen implizitem und explizitem Wissen angenommen, die jedoch weniger linear strukturiert und eher indirekt angelegt sind, da bei einer expliziten Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen von einer veränderten Verarbeitung dieses Wissens ausgegangen wird. Die *non-interface*-Position steht für die Annahme, dass explizites Wissen beim Sprechen zwar eine Monitoring- bzw. Kontroll-Funktion einnimmt, jedoch nicht in implizites Wissen überführt werden kann (z. B. Paradis 2009). Ausgehend von diesen unterschiedlichen Positionen entstanden in der Fremdsprachendidaktik auch unterschiedliche Vermittlungsansätze zur gesteuerten Vermittlung von grammatischem Wissen, die sich hinsichtlich ihrer didaktischen Ausrichtung zum Teil deutlich voneinander unterscheiden.

3. Wie kann grammatisches Wissen im Bereich DaZ vermittelt werden? – Eine Systematisierung von Vermittlungsansätzen

Im folgenden Kapitel werden diese unterschiedlichen Ansätze zur Grammatikvermittlung in einer hierarchisch organisierten Klassifikation systematisch dargestellt und hinsichtlich ihrer Charakteristika sowie ihrer theoretischen Fundierung voneinander abgegrenzt. Die Ansätze stammen ursprünglich aus der Fremdsprachendidaktik, werden jedoch auch auf die Zweitsprachförderung im Kindes- und Jugendalter übertragen (z. B. Pagonis 2015; Rotter 2015; Kauschke & Rath 2017). Wesentliche Elemente der Ansätze finden sich auch in

² Beim expliziten Wissen werden verschiedene untergeordnete Wissensformen unterschieden (vgl. Karmiloff-Smith 1992; Ellis 2009b; Bredel 2013): *Prozesswissen* bezieht sich auf die z. T. intuitive Bewusstheit grammatischer Regeln, *Analysewissen* hingegen kennzeichnet sich durch die Fähigkeit zur expliziten Verbalisierung grammatischer Regeln (Ellis 2009b; Bredel 2013).

Lehrwerken für die schulische DaZ-Vermittlung (z. B. Rösch 2003; Jeuk et al. 2011). Abbildung 1 zeigt eine Systematisierung gängiger Ansätze (vgl. Graus & Coppen 2016).

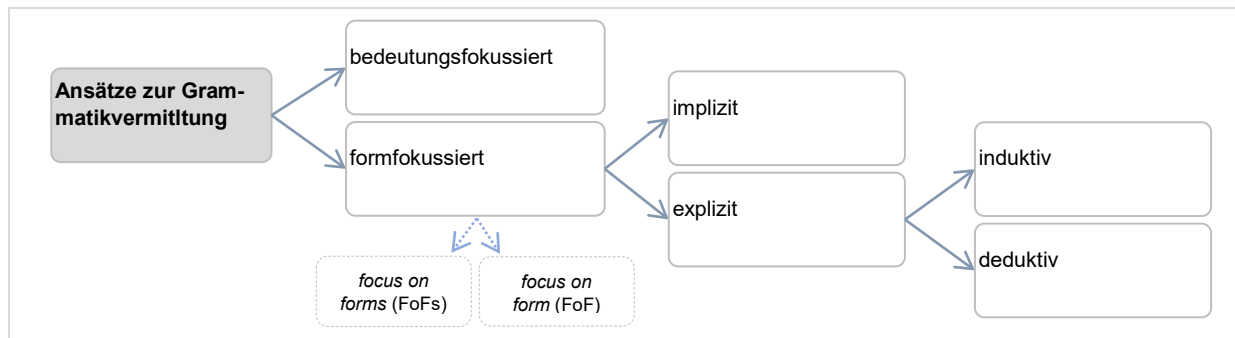


Abbildung 1: Ansätze zur Grammatikvermittlung im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Grundsätzlich unterscheiden sich die Ansätze hinsichtlich der gewählten Zugangsweise zur Vermittlung sprachlicher Strukturen, beispielsweise in der Rolle der kommunikativen Einbettung sprachlicher Strukturen oder der bewussten Auseinandersetzung mit diesen. Die vereinfachte, dichotome Gegenüberstellung der Ansätze impliziert, dass die Entscheidung für eine Art der Vermittlung für Lehrkräfte aus einer Reihe distinktiver Entscheidungen besteht, die in einer linearen Abfolge getroffen werden können. Tatsächlich sind die Ansätze jedoch in der Theorie leichter abzugrenzen als in der Praxis, in der häufig kombinierte Formen zur Anwendung kommen. Statt von einer binären bzw. dichotomen Entscheidung für einen Ansatz sollte bei gegenübergestellten Begriffspaaren daher vielmehr von zwei Endpunkten auf einem Kontinuum mit steigender Explizitheit ausgegangen werden (Schifko 2011; Graus & Coppen 2016), auf dem – auch bedingt durch die spezifische methodische Ausgestaltung eines Ansatzes – auch unterschiedliche Mischformen zur Anwendung kommen. Nichtsdestotrotz erweist sich die vorgenommene Klassifikation der Ansätze in der Theorie als nützlich, um Kernelemente der Ansätze zu identifizieren und auf dieser Basis systematisch zu prüfen, inwiefern Forschungsergebnisse zu ihrer Wirksamkeit vorliegen.

Bedeutungs- vs. formfokussierende Ansätze

Eine wesentliche Unterscheidung von Vermittlungsansätzen betrifft die Unterscheidung *bedeutungs-* und *formfokussierender* Ansätze (Williams 2005; Ellis 2009a). *Bedeutungsfokussierende Ansätze* (auch *Focus on Meaning* bzw. kurz *FoM*) kennzeichnen sich dadurch, dass Sprache im Unterricht ausschließlich als Medium zur Kommunikation fungiert. Eine spezifische Auseinandersetzung mit bzw. eine direkte Bezugnahme auf grammatische Strukturen ist dabei nicht vorgesehen, weder durch eine curriculare Verankerung grammatischer Themen, noch durch eine auf Grammatik bezogene explizite Instruktion oder implizite Vorstrukturierung des Unterrichts seitens der Lehrkraft. Angelehnt an die

Interaktionshypothese von Long (1981) wird eine bedeutungsvolle Kommunikation als oberstes Ziel des Spracherwerbs betont. Dabei wird einem bedeutsamen und verständlichen Input (vgl. Krashen 1985) eine besonders hohe Bedeutung beigemessen. *Formfokussierende* Ansätze zielen hingegen zusätzlich auf eine Berücksichtigung grammatischer Strukturen ab, indem diese für die Lernenden bewusst oder unbewusst in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden (Long & Robinson 1998; Williams 2005). Angelehnt an die *Noticing*-Hypothese von Schmidt (1990) soll die Verarbeitung von sprachlichem Input erleichtert werden, indem Lernende eine bestimmte grammatische Struktur *bemerk*en, d.h. ihre Aufmerksamkeit auf diese Struktur richten. So könne der kontrollierte Einsatz der eigenen Aufmerksamkeit dazu beitragen, die Diskrepanz zwischen den eigenen Äußerungen und den im Input erhaltenen grammatischen Strukturen zu überprüfen, was wiederum zu einem schnelleren Erwerb dieser Strukturen beitragen könne (Schmidt 1990; Long & Robinson 1998).

Focus on FormS vs. Focus on Form

Bei formfokussierenden Ansätzen hat sich in der Fremdsprachendidaktik die Unterscheidung zwischen *Focus on FormS* (auch *FonFS* bzw. *FoFS*) und *Focus on Form* (auch *FonF* bzw. *FoF*) etabliert (Long 1991; Long & Robinson 1998). Vorrangiges Ziel des Ansatzes *Focus on FormS* ist der sukzessive Erwerb grammatischer Formen und Regeln, die isoliert vermittelt und mit dem Ziel der Automatisierung intensiv eingeübt werden (Long & Robinson 1998; Schifko 2011; Ellis 2012). Die Einbettung grammatischer Lerngegenstände in kommunikative Kontexte ist dabei zweitrangig. Im Gegensatz dazu ist die Vermittlung grammatischer Strukturen beim Ansatz *Focus on Form* immer in bedeutungsvolle, kommunikative Angebote eingebunden (Long 1991). Das Unterrichtsgeschehen wird von der Lehrkraft dabei so gelenkt, dass die zu vermittelnde Struktur in den Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden gerät³ (Schmidt 2001; Ellis 2012). Ihre Vermittlung muss jedoch nicht zwangsläufig *explizit* erfolgen, sondern kann auch *implizit* umgesetzt werden (Ellis et al. 2009). Insgesamt lassen sich beide Ansätze hinsichtlich ihres Grads der Explizitheit jedoch nur schwer voneinander abgrenzen. So bemerkt Ellis (2012):

while the distinction between focus on form and focus on forms is of theoretical interest as it encapsulates different positions regarding how FFI [Form-Focused Instruction, Anmerkung d. V.] can contribute to second language (L2) acquisition, it cannot serve as a basis for examining the research that has investigated FFI, as it cannot really be rigorously defined operationally. (Ellis 2012: 275)

³ Zuweilen wird bezogen auf den Grad der bewussten Steuerung des Unterrichts seitens der Lehrkraft auch zwischen *incidental* versus *planned focus on form* unterschieden. Von *planned focus on form* wird gesprochen, wenn eine ausgewählte grammatische Struktur von der Lehrkraft im Vorfeld ausgewählt und im Unterricht gezielt vermittelt wird. *Incidental focus on form* liegt dann vor, wenn eine Struktur spontan im Unterricht thematisiert wird, zum Beispiel wenn Lernende eine Struktur nicht zielsprachlich verwenden und die Struktur von der Lehrkraft korrigiert wird (Long 1991).

Aufgrund dieser fehlenden Trennschärfe nehmen die Ansätze FoF und FoFs in der obigen Klassifikation und auch im folgenden Forschungsüberblick eine untergeordnete Rolle ein.

Implizite vs. explizite Ansätze

Implizit und *explizit* angelegte Ansätze zur Grammatikvermittlung unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Grads der bewussten Auseinandersetzung der Lernenden mit dem jeweils gewählten Erwerbsgegenstand (Housen & Pierrard 2006; Ellis 2009a). Bei *impliziten* Vermittlungsansätzen wird auf eine bewusste Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen bzw. auf eine explizite Vermittlung grammatischer Regeln verzichtet (Ellis 2009a). Stattdessen erfolgt die Grammatikvermittlung vollständig implizit, eingebettet in bedeutsame Kommunikationssituationen, die seitens der Lehrkraft bewusst manipuliert und mit Methoden zur Inputanreicherung bzw. Inputverstärkung so aufbereitet werden, dass eine grammatische Struktur entweder besonders häufig vorkommt oder von den Lernenden produktiv verwendet werden soll. Bei *expliziten Vermittlungsansätzen* wird die Aufmerksamkeit der Lernenden hingegen ganz bewusst auf Formeigenschaften der zu vermittelnden grammatischen Struktur gelenkt (Schmidt 1990, 2001). Sie wird zum Gegenstand des Nachdenkens, des Gesprächs und des bewussten Untersuchens gemacht, und die Lernenden erhalten explizite Einsichten zu grammatischen Strukturen. Damit weisen explizite Ansätze eine Nähe zur schulischen Sprachbetrachtung auf, für die die Distanz zum Betrachtungsobjekt Sprache, die Deautomatisierung der Sprachverarbeitung sowie die Dekontextualisierung einzelner sprachlicher Formen als Voraussetzung genannt wird (Bredel 2013).

Die Unterscheidung beider Ansätze ist nicht zuletzt auch zur vergleichenden Wirksamkeitsprüfung der Ansätze vielversprechend, da beide Ansätze auf eine grundlegend unterschiedliche Verarbeitung grammatischen Wissens abzielen. Dies betont auch Ellis (2008: 119):

We know that implicit and explicit learning are distinct processes, that humans have separate implicit and explicit memory systems, that there are different types of knowledge of and about language, that these are stored in different areas of the brain, and that different educational experiences generate different types of knowledge.

Im folgenden Forschungsüberblick wird daher ein Fokus auf die implizit vs. explizit angelegten Vermittlungsansätze gelegt.

Induktive vs. deduktive Ansätze

Mit der *deduktiven* und *induktiven* Instruktion werden bei explizit angelegten Ansätzen zwei grundlegende Möglichkeiten zur Einführung grammatischer Regularitäten unterschieden. Bei einem *deduktiven* Vorgehen wird eine Grammatikregel zunächst von der Lehrkraft als solche präsentiert bzw. erklärt und im Anschluss daran von den Lernenden an Beispielen angewendet und eingeübt. Bei der Deduktion geht es also darum, vorgegebene generalisierende Aussagen zu

einem grammatischen Phänomen auf Einzelfälle zu übertragen. Bei der *Induktion* hingegen werden aus Einzelfällen generalisierende Aussagen abgeleitet bzw. eine generalisierende Theorie gebildet. Mittels der Präsentation von Beispielen für eine grammatische Struktur werden die Lernenden dazu angeregt, mit Hilfe dieser Beispiele selbstständig Muster zu erkennen, daraus eine allgemeingültige Regel abzuleiten und diese auf weitere Beispiele zu übertragen (Long & Robinson 1998). Während Lehrkräfte im deduktiven Grammatikunterricht also Regularitäten *vermitteln*, sollen Lernende im induktiven Grammatikunterricht eigenaktiv dazu angeregt werden, zugrunde liegende Regularitäten zu *ermitteln* (u. a. Bredel 2013).

Die in diesem Abschnitt verwendeten Termini werden in der Forschungsliteratur teilweise uneinheitlich verwendet bzw. unterschiedlich konzeptualisiert. So wird bei Stanat et al. (2012) bspw. ein bedeutungsfokussierender Ansatz als *implizit* bezeichnet, während das Prinzip der Formfokussierung dort – anders als in der vorliegenden Klassifizierung – als *explizit* bezeichnet wird. Die in diesem Abschnitt vorgenommene Systematisierung der Vermittlungsansätze dient somit auch dazu, unterschiedliche Ansätze für die Zwecke des folgenden Forschungsüberblicks eindeutig zu definieren.

4. Welche Vermittlungsansätze sind effektiv? – Ein Forschungsüberblick zur Wirksamkeit der Grammatikvermittlung bei Kindern mit DaZ

Bislang wurde vorwiegend im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bei erwachsenen Lernenden untersucht, welche Ansätze zur Grammatikvermittlung wirksam zum Erwerb grammatischer Fähigkeiten beitragen können. Demnach sind formfokussierende Ansätze zur Vermittlung einer Fremdsprache effektiver als bedeutungsbezogene Ansätze und Ansätze mit expliziten Elementen wirksamer als ausschließlich implizit angelegte Ansätze (Norris & Ortega 2000; Spada & Tomita 2010; Goo et al. 2015). Erste Studien aus dem Bereich der Sprachtherapie mit Kindern weisen darauf hin, dass die Wirksamkeit verschiedener Ansätze u. a. vom Alter der Kinder abhängt und sprachgestörte Kinder im Vorschulalter stärker von einer implizit als von einer explizit angelegten Therapie profitieren (Swisher et al. 1995), während bei Grundschulkindern explizite Ansätze zu besseren Ergebnissen führen (Finestack & Fey 2009).

Die Ergebnisse dieser Studien können jedoch nur eingeschränkt auf die schulische DaZ-Förderung übertragen werden, da sich die Erwerbsvoraussetzungen sowie die Erwerbssituation sowohl von erwachsenen Fremdsprachlernenden als auch von sprachgestörten Kindern wesentlich vom ungestörten Zweitspracherwerb im Kindes- und Jugendalter unterscheiden. Weitgehend ungeklärt ist in diesem Kontext auch, ab welchem Alter bzw. ab welcher Kontaktzeit zum Deutschen formfokussierende Ansätze, bei denen eine explizit angelegte Aus-

einandersetzung mit sprachlichen Strukturen angestrebt wird, wegen der kognitiven Anforderungen an die Lernenden überhaupt wirksam eingesetzt werden können (zur Diskussion siehe DeKeyser 2012; Lichtman 2016). Im vorliegenden Forschungsüberblick werden bisherige Wirksamkeitsbefunde systematisiert, die spezifisch für die Grammatikvermittlung bei Kindern mit DaZ vorliegen.

4.1 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Abschnitt wird erläutert, wie bei der Literaturrecherche für den Forschungsüberblick vorgegangen wurde, welche Studien einbezogen wurden und welche Kriterien zur Analyse der Studien herangezogen wurden (vgl. Higgins et al. 2020).

4.1.1 Systematische Literaturrecherche

Die in den Forschungsüberblick einbezogenen Studien wurden mittels einer systematischen Literaturrecherche gefunden. Gesucht wurde in einschlägigen Forschungsdatenbanken (*FIS Bildung*, *ERIC*, *PSYINDEX* und *Google Scholar*) unter Verwendung der Suchbegriffe "Effekt*", "Wirkung*", "Wirksamkeit*" in Kombination mit Begriffen zur Zielgruppe (z. B. "Deutsch als Zweitsprache", "DaZ", "mehrsprachig*") sowie der Intervention (z. B. "Sprachförderung", "Instruktion*", "Vermittlungsansatz", "bedeutungsfokussiert", "focus on form", "implizit", "deduktiv") auf Deutsch und Englisch. Zudem wurden die Publikationsverzeichnisse von relevanten Studien sowie von Überblicksarbeiten zu ähnlichen Fragestellungen überprüft (z. B. Schneider et al. 2013; Egert & Hopf 2016; Beelmann et al. 2018).

4.1.2 Auswahl- und Ausschlusskriterien

In den Forschungsüberblick wurden alle Evaluations- und Interventionsstudien einbezogen, die (1) zwischen 2000 bis 2019 publiziert wurden und (2) in denen mindestens einer der oben genannten Vermittlungsansätze klar benannt oder die evaluierte Intervention klar einem dieser Ansätze zugeordnet werden konnte. (3) Ziel der in den Studien durchgeführten Intervention musste die Vermittlung einer bzw. mehrerer *grammatischer* Phänomene im Deutschen sein. Entsprechend wurden Interventionen ausgeschlossen, deren Ziel in der Förderung anderer sprachlicher Bereiche (z. B. Wortschatz) oder schriftsprachlicher Fähigkeiten (z. B. phonologische Bewusstheit) lag. Zudem wurden (4) ausschließlich Studien aus dem schulischen sowie vorschulischen Kontext einbezogen; Studien aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache oder zur Therapie von Sprachverzögerungen bzw. Sprachentwicklungsstörungen wurden ausgeschlossen. (5) Es wurden nur Studien berücksichtigt, in denen es mehrheitlich um die Förderung von Zweitsprachlernenden im Kindesalter ging. Studien mit Proband*innen, die im Schnitt jünger als fünf oder älter als 14 Jahre waren, wurden nicht einbezogen. Wenn die Ergebnisse einer Studie in mehreren Publikationen berichtet wurden, wurde eine Publikation ausgewählt, in der ihr Design sowie Ergebnisse möglichst detailliert beschrieben wurden.

4.1.3 Kriterien zur Analyse der Studien

Da bei methodischen Mängeln mit Verzerrungen der dokumentierten Ergebnisse gerechnet werden muss und das gewählte Design die Effekte einer Untersuchung maßgeblich beeinflusst (Wilson & Lipsey 2001), wurde bei der Durchsicht der Studien deren methodisches Vorgehen dokumentiert (vgl. auch Egert & Hopf 2016). Geprüft wurde, ob die Forschungsdesigns und Ergebnisse angelehnt an die American Psychological Association (APA 2020) ausreichend detailliert dargestellt wurden. Zu einer adäquaten Darstellung zählen die genaue Dokumentation des Designs (z. B. Vergleichsgruppen), der Stichprobe (Größe, Alter bzw. Klassenstufe und Erwerbshintergrund), der Interventionen (evaluierter Ansatz, Dauer und Umfang), der eingesetzten Messinstrumente sowie die Angabe statistischer Prüfverfahren bzw. Kennwerte. Darüber hinaus wurden angelehnt an das Vorgehen bei Egert & Hopf (2016) weitere Aspekte dokumentiert, die das Ergebnis einer Studie verzerren können, darunter eine fehlende Randomisierung der Studie, eine fehlende Vergleichbarkeit der Untersuchungs- und Vergleichsgruppen, eine hohe Dropout-Quote von 20% oder mehr, eine interne Evaluation, bei der die Autor*innen der Evaluation auch Autor*innen des evaluierten Konzepts sind, sowie eine Berichterstattung zur Reliabilität der genutzten Messinstrumente und die Standardisierung der tatsächlichen Umsetzung der Maßnahme in der Praxis. Mithilfe dieser Kriterien soll eine Einschätzung über die Aussagekraft der jeweiligen Studienergebnisse erleichtert werden.

4.2 Ergebnisse

Die Literatursuche erzielte zunächst 1.605 Treffer (vgl. Abbildung 2). Während der ersten Durchsicht wurden 1.550 Referenzen auf Basis von Titel und Abstract ausgeschlossen bzw. mehrfach aufgeführte Studien gelöscht. Bei der zweiten Durchsicht im Volltext wurden weitere 45 Referenzen ausgeschlossen, weil die Zielgruppe nicht zu den Einschlusskriterien passte (N = 28), weil sie keinen klaren Bezug zur Grammatikförderung aufwiesen (N = 8) oder die Art der Intervention unzureichend beschrieben wurde (N = 8). Eine weitere Studie war nicht verfügbar. Insgesamt wurden 10 Referenzen in den Forschungsüberblick einbezogen. In Abbildung 2 ist der Verlauf der Recherche grafisch veranschaulicht.

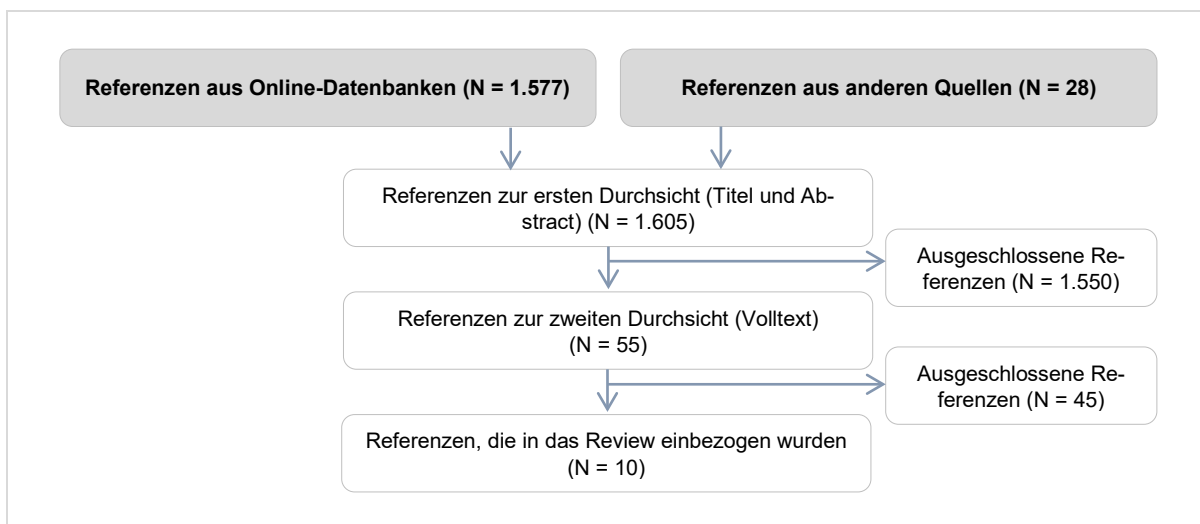


Abbildung 2: Flussdiagramm zur Literaturrecherche und Auswahl relevanter Studien

In den zehn Publikationen wurden insgesamt 16 Interventionen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht. Tabelle 1 (s. Anhang) gibt einen Überblick über die einbezogenen Studien und Interventionen.

4.2.1 Wirksamkeit der evaluierten Maßnahmen

In den geprüften Studien wurden insgesamt zwei bedeutungsfokussierende sowie 13 formfokussierende Ansätze evaluiert, davon zehn implizite, zwei explizite und ein kombinierter Ansatz. Eine weitere Intervention kombinierte einen bedeutungs- und formfokussierenden Ansatz. Zehn der Interventionen untersuchten die Wirksamkeit der Grammatikvermittlung bei Kindern im Vorschulalter bzw. am Übergang zur Grundschule, die restlichen sechs Interventionen Kinder im Grundschulalter. Zur Wirksamkeit verschiedener Vermittlungsansätze bei älteren Kindern in der Sekundarstufe wurden keine Studien gefunden.

Die Ergebnisse der einbezogenen Studien werden nachfolgend in alphabetischer Reihenfolge kurz skizziert. Eine Übersicht zu den einzelnen Maßnahmen, zur Zielgruppe, Dauer bzw. Umfang der Intervention sowie der geförderten grammatischen Phänomene findet sich in Tabelle 1; die methodischen Vorgehensweisen aller Studien sind in Tabelle 2 (s. Anhang) überblicksartig dargestellt.

(1) Frieg et al. (2013) untersuchten in einer Fallstudie, ob die grammatischen Fähigkeiten eines Grundschülers mit DaZ mit einer formfokussierenden, implizit angelegten Förderung (nach Belke 2008) in einem Zeitraum von zehn Wochen effektiv gefördert werden können. Das geförderte Kind produzierte nach Abschluss der Intervention zwar insgesamt mehr korrekte Äußerungen, spezifische Verbesserungen bzgl. der geförderten Strukturen ließen sich jedoch nur vereinzelt nachweisen.

(2) In einer quasi-experimentellen Feldstudie evaluierte Frieg (2014) die Wirksamkeit des implizit angelegten Förderkonzepts der *generativen Textproduktion* (Belke 2008). Dazu erhob sie Daten von 122 Grundschulkindern, die über einen Zeitraum von 2,5 Jahren nach diesem Konzept gefördert wurden, und verglich sie mit den Daten von drei Kontrollgruppen: mit 51 Kindern, die im gleichen Zeitraum nach anderen Konzepten gefördert wurden (KG₁), sowie mit 66 Kindern, die gar nicht spezifisch gefördert wurden, darunter 45 Kinder ohne

(KG₂) und 21 Kinder mit vorwiegend mittelständischer Elternschaft (KG₃). Die Ergebnisse liefern keine Belege dafür, dass Kinder, die mit dem Konzept der generativen Textproduktion gefördert wurden, nach der Intervention bessere Leistungen erzielten als Kinder, die mit anderen Konzepten oder gar nicht spezifisch gefördert wurden. Lediglich die Gruppe ohne Förderung und ohne vorwiegend mittelständische Elternschaft schnitt im Längsschnitt schlechter ab als die anderen Gruppen.

(3) Glaser et al. (2012) prüften in einer Studie die Wirksamkeit zweier formfokussierender, expliziter Methoden zur Förderung des Genuserwerbs bei acht Zweitsprachlernenden im Grundschulalter. Beide Methoden wurden mit allen Kindern erprobt, die Intervention dauerte drei bis vier Wochen. Bei sechs der acht Kinder zeigte sich eine Leistungssteigerung nach dem gesamten Training, jedoch gab es große individuelle Unterschiede zwischen den Kindern. Bei einem Teil der Kinder führte nur das erste Training zu Leistungszuwächsen, beim Rest der Kinder wurden Effekte erst nach Abschluss des gesamten Trainings nachgewiesen.

(4) Kauschke & Rath (2017) untersuchten in zwei Studien die Wirksamkeit formfokussierender impliziter und expliziter Vermittlungsansätze bei simultan und sukzessiv mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter. In der ersten Studie prüften die Autorinnen, ob die Leistungen von 29 Kindern im Bereich der Pluralmarkierung in zehn Fördereinheiten nach dem patholinguistischen Ansatz *PLAN* (Kauschke & Siegmüller 2017) effektiv gefördert werden können. Die Studie belegt signifikante Verbesserungen der Kinder. In ihrer zweiten Studie zum Genuserwerb verglichen Kauschke & Rath (2017) die Effektivität eines rein impliziten Ansatzes (N = 6 Kinder) mit einem Ansatz, in dem implizite und explizite Elemente kombiniert wurden (N = 9 Kinder) (Ansätze nach Kauschke & Siegmüller 2017 sowie Kruse 2010). Die Ergebnisse belegen bei allen Kindern unabhängig vom gewählten Förderansatz vergleichbare Leistungssteigerungen.

(5) Lemmer et al. (2019) untersuchten die Wirksamkeit *linguistisch fundierter Sprachförderung* (Voet Cornelli et al. 2020), einem formfokussierenden, impliziten Ansatz, bei 78 mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter. Pädagogische Fachkräfte wurden über einen Zeitraum von ca. 8 Monaten zum Konzept der linguistisch fundierten Sprachförderung fortgebildet und dazu angeregt, das Konzept in ihren Einrichtungen umzusetzen. Die sprachlichen Leistungen der 58 Kinder, deren pädagogische Fachkräfte an der Fortbildungsmaßnahme teilnahmen, verbesserten sich im Bereich der Satzstruktur signifikant stärker als die Leistungen der 20 Kinder, deren Fachkräfte keine entsprechende Fortbildung besuchten. Für den Bereich Kasus wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen gefunden.

(6) Lütke (2011) untersuchte die Wirksamkeit einer explizit-formfokussierenden Sprachförderung nach dem Konzept von Rösch (2003) bei fünf Zweitsprachlernenden am Ende der Grundschulzeit, die im Bereich lokaler Präpositionen gefördert wurden. Lütke (2011) dokumentiert im Längsschnitt insgesamt Veränderungen und Leistungssteigerungen im Gebrauch lokaler Präpositionen, zeigt jedoch auch große Unterschiede zwischen den Kindern auf. Sie nimmt an, dass diese Unterschiede u. a. von der Erstsprache und dem Lerntyp der Kinder sowie von deren lexikalischen Fähigkeiten abhängen könnten.

(7) Roos et al. (2010) untersuchten in der Studie "Sag' mal was" die Wirksamkeit dreier formfokussierender, implizit angelegter Förderkonzepte bei insgesamt 291 Kindern mit Sprachförderbedarf im Vorschulalter im Vergleich zu unspezifischer Sprachförderung im Kita-Alltag. Die Konzepte nach Penner (2003), Tracy (2003; 2008) und Kaltenbacher & Klages (2007) wurden für ca. ein halbes Jahr für vier bis fünf Stunden pro Woche von pädagogischen Fachkräften umgesetzt. Im Posttest wurden keine höheren Leistungszuwächse bei spezifisch geförderten Kindern gegenüber den unspezifisch geförderten Kindern der Kontrollgruppe nachgewiesen. Im direkten Vergleich der Wirksamkeit der drei überprüften Konzepte zeigten sich lediglich im Bereich der Pluralbildung leichte Vorteile bei Kindern, die nach dem Konzept von Kaltenbacher & Klages (2007) gefördert wurden im Vergleich zu Kindern, deren Förderung dem Ansatz von Penner (2003) folgte. Andere signifikante Unterschiede wurden nicht gefunden.

(8) Sachse et al. (2012) prüften in ihrer Studie mit 125 mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter, ob diese mit dem formfokussierenden, impliziten Konzept *Deutsch für den Schulstart* (Kaltenbacher & Klages 2007) wirksamer gefördert werden können als mit unspezifischen Sprachförderangeboten. Die 79 mit *Deutsch für den Schulstart* geförderten Kinder verbesserten sich nicht stärker als die 46 Kinder der Kontrollgruppe. Lediglich qualitative Analysen zu syntaktischen Strukturen zeigten einen leichten signifikanten Vorteil für die Kinder der Kontrollgruppe. Die Autorinnen schlussfolgern daraus keine Überlegenheit des überprüften Konzepts gegenüber einer unspezifischen Sprachförderung.

(9) Stanat et al. (2012) untersuchten vergleichend, ob die sprachlichen Fähigkeiten von insgesamt 149 Grundschulkindern mit DaZ erfolgreicher mit einem rein bedeutungsfokussierenden Ansatz (theaterpädagogische Förderung, vgl. Mages 2008) oder einem Ansatz gefördert werden können, in dem bedeutungs- und formfokussierende Elemente kombiniert werden (Rösch 2006). Der kombinierte Ansatz enthielt dabei sowohl Elemente impliziter als auch expliziter Instruktion. Die Kinder, die kombiniert bedeutungs- und formfokussiert gefördert wurden, erreichten nach der Förderung signifikant bessere Ergebnisse im Grammatiktest als Kinder der Kontrollgruppe und Kinder, die ausschließlich eine bedeutungsfokussierende Förderung erhielten. Eine Überlegenheit des rein bedeutungsfokussierenden Ansatzes gegenüber der Kontrollgruppe konnte nicht nachgewiesen werden.

(10) Welch-Sing & Pagonis (2011) verglichen in einer Pilotstudie die Wirksamkeit zweier Vermittlungsansätze bei 37 Vorschulkindern mit DaZ: *Deutsch für den Schulstart* (Kaltenbacher & Klages 2007) sowie das *Denkendorfer Modell* (Lumpp et al. 1980). Im Bereich Satzbau wiesen Welch-Sing & Pagonis (2011) deskriptiv ähnlich große Leistungszuwächse in beiden verglichenen Gruppen nach. Im Bereich Genus verbesserten deskriptiv insgesamt mehr Kinder der *Deutsch für den Schulstart*-Gruppe ihre Leistungen, als dies für Kinder der Denkendorfer Gruppe der Fall war.

4.2.2 Methodische Vorgehensweisen in den Studien

Die Designs der einbezogenen Studien unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander. Eine systematische Gegenüberstellung der methodischen Vorgehensweisen findet sich in Tabelle 2 (s. Anhang).

In nur wenigen Studien wird die Wirksamkeit des jeweils evaluierten Konzepts sowohl mit der Wirksamkeit eines alternativen Treatments als auch einer (Warte-)Kontrollgruppe verglichen, die überhaupt kein Treatment erhielt (Roos et al. 2010; Stanat et al. 2012). In Studien ohne Kontrollgruppe (u. a. Glaser et al. 2012) ist offen, ob Kompetenzzuwächse bei Kindern tatsächlich auf die evaluierte Maßnahme zurückgeführt werden können oder lediglich den Spracherwerbsverlauf der Kinder über die Zeit dokumentieren. Vielfach handelt es sich bei den Studien zudem um Pilot- oder Einzelfallstudien mit sehr kleinen Stichprobengrößen (u. a. Lütke 2011) ohne Anspruch auf Repräsentativität. Um stichhaltige Anhaltspunkte zur Wirksamkeit der evaluierten Vermittlungsansätze zu erhalten, müssten die Studien mit einer größeren Gruppe von Kindern repliziert werden. Eine randomisiert-kontrollierte Auswahl der Proband*innen, die als wichtige Basis zum Nachweis wirksamer Sprachfördermaßnahmen gilt (Egert et al. 2020), wurde in zwei Studien umgesetzt (Stanat et al. 2012; Kauschke & Rath 2017). Zudem sind lediglich bei einem Teil der Studien die Autor*innen der Studie nicht gleichzeitig auch als Autor*innen an den evaluierten Maßnahmen beteiligt (u. a. Sachse et al. 2012; Roos et al. 2010). Zu Dropout-Quoten und/oder Matchingverfahren liegen häufig keine detaillierten Informationen vor.

Nicht in allen Studien werden statistische Kennwerte angegeben. In vielen Untersuchungen wurde zudem nicht dokumentiert bzw. systematisch kontrolliert, wie die Maßnahmen von den beteiligten pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der Praxis umgesetzt wurden (u. a. Lemmer et al. 2019). Häufig wird nur vage beschrieben, welche Art der Förderung beteiligte Treatment-Kontrollgruppen erhielten und ob das alternative Treatment hinsichtlich seines Umfangs bzw. seiner Intensität mit dem evaluierten Ansatz vergleichbar war (u. a. Frieg 2014).

Unterschiede zwischen den Studien finden sich auch bzgl. der Messinstrumente, die zur Operationalisierung möglicher Kompetenzzuwächse bei den Kindern eingesetzt wurden. In einigen Studien wurden selbst entwickelte Verfahren ohne Angaben zur Reliabilität der Instrumente eingesetzt (u. a. Frieg 2014). In Studien, in denen standardisierte und normierte Testverfahren eingesetzt wurden (u. a. Roos et al. 2010), muss zudem die Passung der verwendeten Verfahren zur untersuchten Proband*innen-Gruppe einerseits sowie zur evaluierten Fördermaßnahme andererseits kritisch hinterfragt werden (vgl. hierzu die Analyse von Kaltenbacher 2011). So wurde beispielsweise das Instrument *HSET* (Grimm & Schöler 1991) primär für einsprachige Kinder entwickelt. Kaltenbacher (2011) weist in diesem Zusammenhang auf die mangelnde Validität standardisierter Testverfahren hin, wenn diese für frühe Zweitsprachlernende nicht entwicklungssensitiv sind, d. h. deren Spracherwerbsprozesse nicht ausreichend erfassen können (vgl. auch Egert & Hopf 2016). So besteht die Gefahr, dass sprachliche Fähigkeiten überprüft werden, bei denen Veränderungen aufgrund des natürlichen Spracherwerbsverlaufs der Kinder gar nicht zu erwarten gewesen wären. Darüber hinaus weist Kaltenbacher (2011) darauf hin, dass eingesetzte Testverfahren in Evaluationsstudien nicht immer auf die erfolgte Sprachförderung abgestimmt sind, z. B. weil die überprüften sprachlichen Phänomene gar nicht Gegenstand der Sprachförderung waren.

Insgesamt werden Standards der Evidenzbasierung, wie sie in Abschnitt 4.1 beschrieben wurden, in den wenigsten Studien weitgehend erfüllt. Die Aussagekraft vieler einbezogener Studien wird hingegen durch methodische Limitationen z. T. erheblich eingeschränkt.

5. Was wissen wir (nicht)? – Diskussion und Ausblick

Der Überblick über die aktuelle Forschungslage in diesem Beitrag zeigt, dass im deutschsprachigen Raum bislang keine eindeutigen und umfassenden Aussagen zur vergleichenden Wirksamkeit verschiedener Ansätze zur Grammatikförderung bei Kindern mit DaZ getroffen werden können. Dies liegt zum einen am generellen Mangel an Studien, die sich mit einer (vergleichenden) Evaluation von Ansätzen zum gesteuerten Grammatikerwerb im (Vor-)Schulalter beschäftigen, und zum anderen an den forschungsmethodischen Einschränkungen der bislang vorliegenden Studien in diesem Feld. So erfüllen kaum Studien,

die in den obigen Forschungsüberblick einbezogen wurden, vollumfänglich gängige Standards der Evidenzbasierung. Die methodischen Limitationen der Studien, z. B. hinsichtlich ihrer Stichprobengröße, der Bildung von Vergleichsgruppen oder der Auswahl valider und reliabler Messinstrumente zur Erforschung der Wirksamkeit, schränken ihre Aussagekraft ein.

Verallgemeinernde Schlussfolgerungen sind auch aufgrund großer Unterschiede in den Studiendesigns, z. B. bzgl. der unterschiedlichen Zielgruppen, der geförderten grammatischen Phänomene oder der Dauer und Intensität der angebotenen Interventionen, kaum zu treffen. Auch wurde im Forschungsüberblick nicht berücksichtigt, wie die Vermittlungsansätze didaktisch jeweils konkret umgesetzt wurden, also mit welchen Methoden, Techniken oder Arten des Feedbacks gearbeitet wurde sowie welche Aufgaben- und Übungstypen im Fokus der Vermittlung standen. Offen bleibt auch, wie gut sich die verwendeten Testinstrumente eignen, um etwaige Effekte überhaupt valide abbilden zu können. Dies betrifft sowohl die testtheoretische und linguistische Fundierung der Instrumente als auch ihre theoretische Passung zum Vermittlungsansatz.

Unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen bei der Interpretation der Daten kann mit den Ergebnissen von Stanat et al. (2012) davon ausgegangen werden, dass die gezielte Förderung grammatischer Strukturen durch eine implizite und/oder explizite Formfokussierung einer ausschließlich bedeutungsfokussierenden Förderung überlegen ist. Die Wirksamkeit einzelner implizit bzw. explizit angelegter formfokussierender Ansätze wurde in Studien belegt (Glaser et al. 2012; Kauschke & Rath 2017; Lemmer et al. 2019); vergleichende Untersuchungen zur Wirksamkeit implizit vs. explizit angelegter Vermittlungsansätze stehen noch aus.

Weitgehend ungeklärt ist nach wie vor die Frage, für welche grammatischen Phänomene sowie welche Zielgruppen sich welche impliziten bzw. expliziten Ansätze eignen. Sowohl für den vorschulischen als auch den schulischen Bereich liegen bislang zu wenig Studien vor, in welchen auch das Alter der Kinder, ihre kognitiven Voraussetzungen bzw. ihr Erwerbsbeginn mit dem Deutschen systematisch erfasst bzw. kontrolliert wird. In künftigen Studien gilt es daher, die Wirksamkeit vorwiegend impliziter bzw. expliziter Ansätze zur Grammatikförderung unter Berücksichtigung aktueller forschungsmethodischer Standards systematisch und kontrolliert zu untersuchen und dabei auch zu berücksichtigen, ob die Ansätze abhängig von lernerseitigen Variablen differenziell wirken (vgl. Lichtman 2016). Die Pilotstudie von Glaser et al. (2012) zeigt zudem, dass methodisch unterschiedlich gestaltete Trainings bei Schüler*innen unterschiedlich wirksam sein können, auch wenn sie prinzipiell dem gleichen Vermittlungsansatz zugeordnet werden können. Insbesondere die methodische Ausgestaltung expliziter Instruktion kann höchst unterschiedlich erfolgen: So stellen unterschiedliche explizite Methoden auch unterschiedliche Anforderungen an den

Grad der bewussten Auseinandersetzung mit dem Erwerbsgegenstand und lassen sich hinsichtlich ihrer Explizitheit auf einem Kontinuum anordnen (Schifko 2011; Rotter 2015). Daher scheint eine vergleichende Evaluation verschiedener Methoden vielversprechend.

Darüber hinaus wurde sowohl im Bereich der Fremdsprachdidaktik als auch im Bereich DaZ – unabhängig vom gewählten Vermittlungsansatz – auf die Notwendigkeit hingewiesen, bei der Grammatikförderung am Sprachstand der Lernenden anzuknüpfen (Pienemann 1989; Diehl et al. 2000; Kaltenbacher & Klages 2007; Binanzer & Wecker 2020; Voet Cornelli et al. 2020). Dringend benötigt werden daher auch Studien, die untersuchen, ob die Passung der Grammatikförderung zum Sprachstand der Schüler*innen eine notwendige Voraussetzung für eine wirksame Grammatikförderung darstellt (vgl. Diehl et al. 2000). Zudem wird davon ausgegangen, dass neben diesen Faktoren auf Seiten der Lernenden auch Eigenschaften der grammatischen Struktur an sich den Erfolg ihrer Vermittlung beeinflussen können und Strukturen dann schwerer über explizite Vermittlungsformen zu vermitteln sind, wenn die ihr zugrunde liegenden Regeln sehr komplex und wenig transparent sind (Doughty & Williams 1998; DeKeyser 2003; Schifko 2011). Eine empirische Prüfung dieser Annahmen steht bislang aus.

Der gewählte Vermittlungsansatz ist daher *ein* relevanter Einflussfaktor einer komplexen Erwerbssituation, in der zudem weitere Aspekte eine wichtige Rolle einnehmen. Die Erforschung all dieser Aspekte bildet letztlich eine wichtige Grundlage dafür, die Evidenzbasierung in der schulischen Grammatikförderung weiter voranzubringen und so zu einer Qualitätssteigerung dieser beitragen zu können.

LITERATUR

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association*. Seventh edition. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Beelmann, A., Lutterbach, S., Schulz, A. & Schulz, S. (2018). Wirksamkeit von Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – eine Meta-Analyse. *Politische Psychologie*, 2, 206–226.
- Belke, G. (2008). *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Binanzer, A. & Wecker, V. (2020). Lernergrammatik und Grammatikunterricht. Überlegungen zu natürlichen Erwerbssequenzen und didaktischer Progression. In M. Langlotz (Hg.), *Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 61–85). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2., durchgesehene Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die deutsche Schule*, 3, 275–286.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second language Acquisition*, 17, 379–410.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hgg.), *The handbook of second language acquisition* (S. 313–348). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R. M. (2012). Age effects in second language learning. In S. M. Gass & A. Mackey (Hgg.), *The handbook of second language acquisition* (S. 442–460). London: Routledge.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Hgg.), *Focus on form in classroom language acquisition* (S. 197–261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M. & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hgg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 3–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit & Entwicklung*, 25(3), 153–163.
- Ellis, N. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz & N. Hornberger (Hgg.), *Encyclopaedia of language and education* (S. 119–131). New York: Springer.
- Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 431–463.
- Ellis, R. (2009a). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip & H. Reinders (Hgg.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (S. 3–25). Buffalo: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2009b). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip & H. Reinders (Hgg.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (S. 31–64). Buffalo: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philip, J. & Reinders, H. (Hgg.) (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Finestack, L. H. & Fey, M. E. (2009). Evaluation of a deductive procedure to teach grammatical inflections to children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 289–302.
- Frieg, H. (2014). *Sprachförderung im Regelunterricht der Grundschule: Eine Evaluation der Generativen Textproduktion. Dissertation*. Bochum: Universität Bochum.
- Frieg, H., Hilbert, C. & Belke, E. (2013). Sprachförderung bei einem Jungen mit Deutsch als Zweitsprache: Wie erfolgreich sind implizite Verfahren? *Praxis Sprache*, 1, 7–17.
- Glaser, J., Glück, C. W. & Cholewa, J. (2012). Förderung des Genuserwerbs im Deutschen bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache: Psycholinguistische Hintergründe und Ergebnisse einer Pilotstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 3/4, 303–330.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y. & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. Norris & Ortega (2000) revisited and updated. In P. Rebuschat (Hg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (Studies in Bilingualism, Bd. 48, S. 443–482). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Graus, J. & Coppen, P.-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599.

- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In B. Lüdtké & I. Petersen (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"* (S. 35–50). Freiburg: Fillibach.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J. et al. (Hgg.) (2020). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions. Version 6.1*: Cochrane. Zugriff am 01.03.2022. Verfügbar unter: www.training.cochrane.org/handbook
- Housen, A. & Pierrard, M. (2006). Investigating instructed second language acquisition. In A. Housen & M. Pierrard (Hrsg.), *Investigations in instructed second language acquisition* (S. 12–27). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jeuk, S., Sinemus, A. & Strozyk, K. (Hgg.) (2011). *der-die-das. Basisbuch Sprache und Lesen 1, 2, 3, 4*. Berlin: Cornelsen.
- Kaltenbacher, E. (2011). Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In N. Hahn & T. Roelcke (Hgg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch* (S. 163–178). Göttingen: Universitätsverlag.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven* (S. 80–97). Freiburg: Fillibach.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kauschke, C. & Rath, J. (2017). Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie – was ist effektiv? *Forschung Sprache*, 5, 28–43.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2017). *Materialien zur Therapie nach dem Patho-linguistischen Ansatz (PLAN): Handbuch zum Therapiematerial Syntax und Morphologie* (2. Auflage). München: Elsevier Verlag.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hgg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kruse, S. (2010). Zur Lernbarkeit der deutschen Artikel in der logopädischen Therapie. *LOGOS Interdisziplinär*, 18(4), 277–285.
- Lemmer, R., Huschka, S., Geyer, S., Brandenburg, J., Ehm, J. H., Lausecker, A. et al. (2019). Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? – Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern. *Frühe Bildung*, 8(4), 181–186.
- Lichtman, K. (2016). Age and learning environment: Are children implicit second language learners? *Journal of Child Language*, 43, 707–730.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Hgg.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (S. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Hgg.), *Focus on form in classroom language acquisition* (S. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Science*, 379, 259–278.
- Löser, J. & Woerfel, T. (2020). Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 577–589). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Lumpp, G., Günther, C. & Stahl, J. (1980). *Daß Ali und Elena mitreden können*. Stuttgart: Steinkopf.
- Lütke, B. (2011). *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen* (DaZ-Forschung – Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration). Berlin: de Gruyter.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Journal of Educational Research*, 78, 124–152.
- Massumi, M., Dewitz, N. von, Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln.
- Meisel, J. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 5–34.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Pagonis, G. (2015). Zur Eignung von expliziter Formfokussierung in der schulischen DaZ-Vermittlung. In H. Klages & Pagonis G. (Hgg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 141–172). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Penner, Z. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Frauenfeld: Kon- Lab.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. *Applied Linguistics*, 10, 52–79.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (EVAS). Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm "Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder". Abschlussbericht*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Rösch, H. (2003). *Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Rösch, H. (2006). Das Jacobs-Sommercamp - neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 287–302). Freiburg: Fillibach.
- Rotter, D. (2015). *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster, New York: Waxmann.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194–201.
- Schifko, M. (2011). *"Formfokussierung" als fremdsprachendidaktisches Konzept: Psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in language learning. *Applied Linguistics*, (11), 129–158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Hrsg.), *Cognition and second language instruction* (S. 3–32). Cambridge: University Press.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efin, C. et al. (2013). *Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Spada, N. & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263–308.

- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22, 159–170.
- Swisher, L., Restrepo, M. A., Plante, E. & Lowell, S. (1995). Effect of implicit and explicit rule presentation on bound- morpheme generalization in specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 168–173.
- Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung - Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Voet Cornelli, B., Geyer, S., Müller, A., Lemmer, R. & Schulz, P. (2020). *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung für Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Welch-Sing, E. & Pagonis, G. (2011). *Abschlussbericht. Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Sprachförderansätze: "Deutsch für den Schulstart" und "Denkendorfer Modell". Pilotstudie*. Heidelberg: Universität Heidelberg. Zugriff am 28.02.2022. Verfügbar unter: https://www.idf.uni-heidelberg.de/fileadmin/user/pagonis/Abschlussbericht_Denkendorf.pdf
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (Hg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 671-692). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, D. B. & Lipsey, M. W. (2001). The role of method in treatment effectiveness research: Evidence from meta-analysis. *Psychological Methods*, 6, 413–429.

Tabelle 1: Überblick über die in das Review einbezogenen Studien

Nr.	Auto*innen	Evaluierte Maßnahme	Ansatz	Zielgruppe	Dauer bzw. Umfang	Gramm. Struktur
1	Frieg et al., 2013	Entwicklungsproximaler Ansatz & Generative Textproduktion	FF implizit	Kinder mit DaZ (10 Jahre)	10 Monate (1,5 Std./Woche)	Passiv, Präp., Konjunktiv, Konjunktionen
2	Frieg, 2014	Generative Textproduktion	FF implizit	Kinder mit DaZ (2.-4. Klasse)	2,5 Jahre (Umfang: k.A.)	diverse ⁴
3	Glaser et al., 2012	Training zu Genus-Cues	FF explizit	Kinder mit DaZ (6-11 Jahre)	Ca. 3-4 Wochen (9 Std. gesamt)	Genus
4a	Kauschke & Rath, 2017	Patholing. Ansatz	FF implizit	simultan und sukzessiv mehrsprachige Kinder (5-6 Jahre)	2 Wochen (10 Einheiten)	Plural
4b	Kauschke & Rath, 2017	Patholing. Ansatz (EG ₁)	FF implizit	simultan und sukzessiv mehrsprachige Kinder (5-6 Jahre)	2 Wochen (10 Einheiten)	Genus
		Patholing. Ansatz & FF explizit (EG ₂)	FF implizit & explizit	simultan und sukzessiv mehrsprachige Kinder (5-6 Jahre)	2 Wochen (10 Einheiten)	Genus
5	Lemmer et al., 2019	Linguistisch fundierte Sprachförderung	FF implizit	simultan und sukzessiv mehrsprachige Kinder (5-6 Jahre)	ca. 8 Monate, (Umfang: k.A.)	Satzstruktur, Kasus
6	Lütke, 2011	Explizit-formbezogene Sprachförderung	FF explizit	Kinder mit DaZ (10-12 Jahre)	ca. 2 Monate (insges. 12 Std.)	Lokale Präpositionen
7	Roos et al., 2010	Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern (EG ₁)	FF implizit	Kinder mit Sprachförderbedarf (5-6 Jahre)	ca. 6 Monate (4-5 Std./Woche)	Satzstruktur, Numerus, Wortfindung ⁴
		Sprache macht stark (EG ₂)	FF implizit	Kinder mit Sprachförderbedarf (5-6 Jahre)	ca. 6 Monate (4-5 Std./Woche)	Satzstruktur, Numerus, Wortfindung ⁴
		Deutsch für den Schulstart (EG ₃)	FF implizit	Kinder mit Sprachförderbedarf (5-6 Jahre)	ca. 6 Monate (4-5 Std./Woche)	Satzstruktur, Numerus, Wortfindung ⁴
8	Sachse et al., 2012	Deutsch für den Schulstart	FF implizit	mehrsprachige und sprachtauffällige Kinder (5-6 Jahre)	ca. 12 Monate, (80Min./Woche)	Satzstruktur, Numerus
9	Stanat et al., 2012	Theaterpädagogische Förderung (EG ₁)	BF	Kinder mit DaZ (9-10 Jahre)	3 Wochen (4,5 Std./Woche)	Artikel, Kasus, Präp., Verflexion
		Theaterpäd. Förderung & FF (EG ₂)	BF, FF implizit & explizit	Kinder mit DaZ (9-10 Jahre)	3 Wochen (4,5 Std./Woche)	Artikel, Kasus, Präp., Verflexion
10	Welch-Sing & Pagonis, 2011	Deutsch für den Schulstart (EG ₁)	FF implizit	Kinder mit DaZ im Vorschulalter	ca. 7 Monate (insges. 72 Std.)	Satzstruktur, Genus
		Denkendorfer Modell (EG ₂)	BF	Kinder mit DaZ im Vorschulalter	ca. 7 Monate (75 Std.)	Satzstruktur, Genus

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; FF = Formfokussierung; BF = Bedeutungsfokussierung

⁴ In schriftlichen Bildbeschreibungen wurden u. a. Aspekte der Verbal- und Nominalflexion (z. B. Verbtyp, Tempora, Kasus, Genus, Attribute, Pronomen) sowie die Verbstellung, der Satzbau, die syntaktische Vollständigkeit und die Variation von Länge und Struktur der verfassten Sätze ausgewertet.

Tabelle 2: Methodische Vorgehensweise der in das Review einbezogenen Studien

Nr.	Autor*innen	Stichprobe N (EG/KG)	Art der KG	Zuwei- sung	Mat- ching	Drop- out	Externe Eval.	Standardi- sierte Um- setzung	Instrumente Verwendete Verfahren	Reliabilität	Ergebnisse	Stat. Kenn- werte
1	Frieg et al., 2013	1 _{EG} / keine	---	---	---	---	nein	---	PDSS, TROG-D, HAVAS 5	ja	z.T. Kompetenzzuwachs	nein
2	Frieg, 2014	122 _{EG} /51 _{KG1} /45 _{KG2} /21 _{KG3}	AT, KT	quasi	nein	k. A.	ja	nein	selbst entwickelter Test	nein	EG = KG ₁ = KG ₂ > KG ₃	ja
3	Glaser et al., 2012	8 _{EG} / keine	---	---	---	k. A.	nein	ja	selbst entwickelter Test	nein	Kompetenzzuwachs	ja
4a	Kauschke & Rath, 2017	29 _{EG} / keine	---	---	---	k. A.	nein	ja	selbst entwickelter Test	nein	Kompetenzzuwachs	ja
4b	Kauschke & Rath, 2017	6 _{EG1} /9 _{EG2}	AT	rand.	nein	35%	nein	ja	selbst entwickelter Test	nein	EG ₁ = EG ₂	ja
5	Lemmer et al., 2019	58 _{EG} /20 _{KG}	WG	quasi	nein	k. A.	nein	nein	LiSe-DaZ	ja	Satzklammer: EG > KG Kasus: EG = KG	ja
6	Lütke, 2011	5 _{EG} / keine	---	---	---	k. A.	ja	ja	selbst entwickelter Test	nein	Kompetenzzuwachs	nein
7	Roos et al., 2010	111 _{EG1} /41 _{EG2} /57 _{EG3} /82 _{KG}	AT	quasi	ja	10%	ja	nein	HSET	ja	EG ₁ = EG ₂ = EG ₃ = KG	ja
8	Sachse et al., 2012	79 _{EG1} /46 _{EG2}	AT	quasi	nein	12%	ja	nein	HSET	ja	Satzstruktur: EG ₁ = EG ₂ Numerus: EG ₁ = EG ₂	ja
9	Stanat et al., 2012	35 _{EG1} /60 _{EG2} /54 _{KG}	AT, KT	z.T. rand.	ja	k. A.	ja	ja	selbst entwickelter Test	ja	EG ₂ > EG ₁ = KG	ja
10	Welch-Sing & Pagonis, 2011	27 _{EG1} /10 _{EG2}	AT	quasi	nein	k. A.	ja	nein	DfIdS-Screening	nein	Satzstruktur: EG ₁ = EG ₂ Genus: EG ₁ > EG ₂	nein

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; AT = Alternatives Treatment; KT = Kein Treatment; WG = Wartekontrollgruppe; quasi = Quasi-experimentelle Zuweisung der Proband*innen; rand. = randomisierte Zuweisung der Proband*innen

