



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT PSYCHOLOGIE
EMPIRISCHE PÄDAGOGIK UND PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
PROF. DR. HEINZ MANDL



Prof. Dr. Heinz Mandl

Ludwig-Maximilians-Universität München

Department Psychologie

Leopoldstraße 13 · 80802 München

Telefon: +49-89-2180-71385

E-Mail: heinz.mandl@psy.lmu.de

Evaluation des Sprachförderprojekts MITsprache

an Berliner Grundschulen

Eine Initiative der Stiftung Fairchance

Ergebnisse und Empfehlungen

Juni 2015

Prof. Dr. Heinz Mandl

Raphaela Schätz M.A.

Zusammenfassung

In Deutschland gibt es einen großen Bedarf an Sprachförderung für Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist und die in sozial benachteiligten Familien aufwachsen (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013; Haag, Böhme & Stanat, 2012; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012). Gleichzeitig fehlt den bereits existierenden Sprachförderangeboten oft ein Nachweis für ihre Wirksamkeit in der Praxis (Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow, 2014; Rost-Roth, 2014).

Das Sprachförderprojekt MITsprache, eine Initiative der Stiftung Fairchance, hat sich zum Ziel gesetzt, die Sprachfähigkeiten von sozial benachteiligten Kindern, insbesondere mit Migrationshintergrund, zu fördern. Die drei zentralen Bausteine des Projekts sind:

- (1) Die mehrjährige und durchgängige *Sprachförderung* für Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf in Kleingruppen durch LehrerInnen und ErzieherInnen der jeweiligen Grundschule.
- (2) Die *Qualifizierung* der LehrerInnen und ErzieherInnen der jeweiligen Grundschule zu Förderkräften durch Einführungs- und themenbezogene Fortbildungen sowie regelmäßige Begleittreffen.
- (3) Die professionelle *Elternarbeit* durch einen Sozialpädagogen in Form von Information und Beratung zu sprachförderlichen Rahmenbedingungen innerhalb der Familie.

Die Basis des Sprachförderprojekts MITsprache bildet die Kooperation der Stiftung Fairchance mit dem Bezirk Mitte von Berlin und dem dort verorteten Sprachförderzentrum, welches direkte Kooperationsvereinbarungen mit den am Projekt teilnehmenden Grundschulen geschlossen hat. Die Grundlage für die Sprachförderung ist das Heidelberger Sprachförderprogramm Deutsch für den Schulstart (Klages & Kaltenbacher, 2010).

Um die Umsetzung und Wirksamkeit des Sprachförderprojekts zu überprüfen, wurde das Projekt durch die Arbeitsgruppe Prof. Mandl im Bereich Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München evaluiert. Dazu wurde eine quasiexperimentelle Feldstudie an fünf Grundschulen im Ortsteil Gesundbrunnen im Bezirk Berlin Mitte über drei Jahre hinweg durchgeführt. Insgesamt wurden 159 Kinder, die an der Sprachförderung teilnahmen, und 153 weitere Kinder als Vergleichsgruppe mit einem standardisierten Sprachstandstest mehrmals untersucht. Zusätzlich wurden die Kinder, deren Eltern, die Förderkräfte und die ProjektmitarbeiterInnen befragt.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Sprachförderprojekt mit seinen drei Bausteinen erfolgreich in den fünf Grundschulen umgesetzt wurde.

- (1) Das Sprachförderprojekt zeigte eine positive Wirkung auf die beteiligten Kinder. Diese Kinder hatten einen Migrationshintergrund und stammten aus Familien mit

einem sehr geringen sozioökonomischen Status. Die Kinder profitierten nach Einschätzung der Förderkräfte in motivationalen, sozialen und kognitiven Bereichen von der Sprachförderung. Dies schrieben die Förderkräfte insbesondere auch der Erweiterung des Sprachförderprogramms durch das Zusatzmaterial zu. Bei den sprachlichen Fähigkeiten zeigte die zu Beginn schwächere Fördergruppe einen stärkeren Zuwachs in den Bereichen Wortschatz, Satzbau und Erzählen als die Vergleichsgruppe. Das bedeutet, dass sich die Kinder der Fördergruppe innerhalb der zweijährigen Sprachförderung an das höhere Ausgangsniveau der Vergleichsgruppe anließen.

- (2) Dem Qualifizierungsbedarf im Bereich Sprachförderung, der sich bei den teilnehmenden LehrerInnen und ErzieherInnen zeigte, konnte durch mehrere Fortbildungstage und regelmäßige Begleittreffen erfolgreich begegnet werden.
- (3) Für die Eltern wurden im Rahmen der Elternarbeit durch den Sozialpädagogen Elterntreffen, Elternsprechstunden, Hausbesuche und spezifische thematische Maßnahmen initiiert, um in der eigenen Familie sprachförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Hervorzuheben ist dabei, dass diese Angebote auf Akzeptanz der Eltern stießen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ziele des Sprachförderprojekts erreicht wurden. Auf Grundlage der Ergebnisse werden Empfehlungen in den Bereichen Weiterentwicklung des Sprachförderprojekts, Forcierung einer regelmäßigeren Umsetzung der Sprachförderung und Ausweitung des Sprachförderprojekts ausgesprochen.

Inhalt

1	AUSGANGSSITUATION DES SPRACHFÖRDERPROJEKTS MITSPRACHE	5
2	SPRACHFÖRDERPROJEKT MITSPRACHE IN DER GRUNDSCHULE	6
2.1	SPRACHFÖRDERUNG	7
2.2	QUALIFIZIERUNG DER FÖRDERKRÄFTE	8
2.3	ELTERNARBEIT	9
3	ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN DER EVALUATION	10
3.1	WIE WIRD DAS SPRACHFÖRDERPROJEKT MITSPRACHE UMGESETZT?	10
3.2	INWIEFERN WERDEN DIE INTENDIERTEN ZIELGRUPPEN MIT DEM SPRACHFÖRDERPROJEKT MITSPRACHE ERREICHT?	10
3.3	WIE WIRD DAS SPRACHFÖRDERPROJEKT MITSPRACHE VON DEN BETEILIGTEN AKZEPTIERT?	11
3.4	WIE WIRKT DAS SPRACHFÖRDERPROJEKT MITSPRACHE AUF DIE BETEILIGTEN?	11
4	METHODE	12
4.1	STICHPROBE.....	12
4.1.1	<i>Kinder</i>	12
4.1.2	<i>Eltern</i>	15
4.1.3	<i>Förderkräfte</i>	15
4.1.4	<i>ProjektmitarbeiterInnen</i>	16
4.2	INSTRUMENTE	16
4.2.1	<i>Sprachstandstest mit Kindern</i>	16
4.2.2	<i>Interview mit Kindern</i>	19
4.2.3	<i>Interview mit Förderkräften</i>	19
4.2.4	<i>Stundenprotokoll der Förderkräfte</i>	19
4.2.5	<i>Befragung der Eltern</i>	20
4.2.6	<i>Interview mit ProjektmitarbeiterInnen</i>	21
4.3	DESIGN.....	21
5	ERGEBNISSE	23
5.1	ERGEBNISSE ZUR UMSETZUNG DES SPRACHFÖRDERPROJEKTS MITSPRACHE	23
5.1.1	<i>Wie wird die Sprachförderung organisational umgesetzt?</i>	23
5.1.2	<i>Wie wird die inhaltliche Umsetzung der Sprachförderung eingeschätzt?</i>	25
5.1.3	<i>Wie wird die didaktische Umsetzung der Sprachförderung eingeschätzt?</i>	26
5.1.4	<i>Wie wird die Qualifizierung der Förderkräfte umgesetzt?</i>	26
5.1.5	<i>Wie wird die Elternarbeit umgesetzt?</i>	27
5.1.6	<i>Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zur Umsetzung des Sprachförderprojekts</i>	27
5.2	ERGEBNISSE ZU DEN ERREICHTEN ZIELGRUPPEN DES SPRACHFÖRDERPROJEKTS MITSPRACHE	28
5.2.1	<i>Welche Kinder werden mit der Sprachförderung erreicht?</i>	28
5.2.2	<i>Welche Förderkräfte werden mit der Qualifizierung erreicht?</i>	32

5.2.3	<i>Welche Eltern werden mit der Elternarbeit erreicht?</i>	32
5.2.4	<i>Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu den erreichten Zielgruppen des Sprachförderprojekts</i>	36
5.3	ERGEBNISSE ZUR AKZEPTANZ DES SPRACHFÖRDERPROJEKTS MITSPRACHE.....	37
5.3.1	<i>Wie wird das Sprachförderprojekt von den Kindern akzeptiert?</i>	38
5.3.2	<i>Wie wird das Sprachförderprojekt von den Förderkräften akzeptiert?</i>	38
5.3.3	<i>Wie wird das Sprachförderprojekt von den Eltern akzeptiert?</i>	38
5.3.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zur Akzeptanz des Sprachförderprojekts</i>	39
5.4	ERGEBNISSE ZUR WIRKUNG DES SPRACHFÖRDERPROJEKTS MITSPRACHE.....	39
5.4.1	<i>Wie wird die Wirkung des Sprachförderprojekts auf die Kinder eingeschätzt?</i>	39
5.4.2	<i>Wie wirkt das Sprachförderprojekt auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder?</i>	40
5.4.3	<i>Wie wird die Wirkung des Sprachförderprojekts auf die Eltern eingeschätzt?</i>	49
5.4.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zur Wirkung des Sprachförderprojekts</i>	51
6	GESAMTZUSAMMENFASSUNG DER EVALUATIONSERGEBNISSE	53
7	EMPFEHLUNGEN	55
7.1	WEITERENTWICKLUNG DES SPRACHFÖRDERPROJEKTS MITSPRACHE	55
7.1.1	<i>Weiterentwicklung des Fördermaterials</i>	55
7.1.2	<i>Ausbau der Qualifizierung der Förderkräfte</i>	55
7.1.3	<i>Anregung des Austauschs zwischen Förderkräften und KlassenlehrerInnen</i>	56
7.1.4	<i>Stärkung des Austauschs zwischen Förderkräften und Eltern</i>	56
7.2	FORCIERUNG EINER REGELMÄßIGEREN UMSETZUNG DER SPRACHFÖRDERUNG	57
7.2.1	<i>Unterstützung durch die Schulleitung</i>	57
7.2.2	<i>Kommunikation innerhalb des Kollegiums</i>	57
7.2.3	<i>Bildung eines Teams für Sprachförderung</i>	57
7.2.4	<i>Integration in Stundenplan</i>	58
7.2.5	<i>Sichtbarkeit</i>	58
7.2.6	<i>Information der Eltern</i>	58
7.2.7	<i>Optimieren der Vorbereitungszeit</i>	59
7.3	AUSWEITUNG DES SPRACHFÖRDERPROJEKTS.....	59
7.3.1	<i>Ausweitung innerhalb der Projektschulen</i>	59
7.3.2	<i>Ausweitung auf weitere Schulen</i>	60
7.3.3	<i>Ausweitung auf Kitas</i>	61
	PROJEKTBETEILIGTE UND KOOPERATIONSPARTNER	63
	QUELLENVERZEICHNIS	64
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	67

1 Ausgangssituation des Sprachförderprojekts MITsprache

Fast jedes fünfte Grundschulkind in Deutschland spricht in der eigenen Familie die meiste Zeit eine andere Sprache als Deutsch und begegnet damit Tag für Tag zwei oder mehreren Sprachen (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012). Kombiniert sich dies mit einem geringen sozioökonomischen Status, haben diese Kinder in Deutschland schlechtere Chancen gut Lesen und Rechnen zu lernen, wie die großen Leistungsvergleichsstudien immer noch belegen (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013; Haag, Böhme & Stanat, 2012; Schwippert et al., 2012). Insbesondere die Gruppe der untersten Kompetenzstufen ist unter den SchülerInnen mit Migrationshintergrund bedeutend größer als unter ihren übrigen MitschülerInnen (Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013, S. 356 f.). Aber auch Kinder, die einsprachig aufwachsen und einen geringen sozioökonomischen Status haben, liegen in ihrer sprachlichen Entwicklung gegenüber Gleichaltrigen zurück (Weinert & Ebert, 2013).

Daraus lässt sich ein starker Bedarf an gezielter Sprachförderung ableiten. In den letzten Jahren wurde bereits versucht mit verschiedenen Initiativen diesem offensichtlichen Bedarf zu begegnen (Redder et al., 2011; Lisker, 2011). So gibt es sowohl bundesweite als auch spezifisch in Berlin verschiedene Anstrengungen Sprachförderung zu ermöglichen (Ehlich, Valtin & Lütke, 2012). Jedoch fehlt es immer noch an spezifischen Sprachförderprogrammen im Elementar- und Primarbereich, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen werden konnte (Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow, 2014; Rost-Roth, 2014). Dies ist auf vielfältige Ursachen zurückzuführen: Angefangen bei unzureichend theoriebasierten Konzeptionen, über mangelhafte Umsetzungsqualität und -dauer, bis hin zu methodischen Problemen bei der Evaluation selbst. Es gibt also nach wie vor einen Bedarf an Sprachförderung, die ausreichend theoriebasiert konzipiert ist, dem Konzept entsprechend in der Praxis langfristig umgesetzt wird und nachweislich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder fördert. Um diesen Nachweis zu erbringen, ist eine Evaluation notwendig, die ein entsprechendes Design aufweist und die Perspektiven aller Beteiligten miteinbezieht.

2 Sprachförderprojekt MITsprache in der Grundschule

Das Sprachförderprojekt MITsprache ist eine Initiative der Stiftung Fairchance und hat das übergeordnete Ziel die Sprachfähigkeiten von sozial benachteiligten Kindern, insbesondere mit Migrationshintergrund, zu fördern. Im Zuge dessen unterstützt die Stiftung Fairchance die durchgängige Sprachförderung in Kitas und Grundschulen. Zur Realisierung wurde ein schrittweises Vorgehen gewählt, indem zunächst das Sprachförderprojekt in der Grundschule umgesetzt und evaluiert wurde. Adaptiert wird das Sprachförderprojekt seit Ende 2013 auch in den Kitas eingesetzt.

Im Folgenden wird das Sprachförderprojekt in der Grundschule beschrieben. Für die ersten drei Projektjahre wurden folgende Ziele festgelegt:

- Die Adaption und Ergänzung des Heidelberger Sprachförderprogramms „Deutsch für den Schulstart“ (DfdS) (Klages & Kaltenbacher, 2010) an die lokalen Rahmenbedingungen des Ortsteils Gesundbrunnen im Bezirk Berlin Mitte zum Sprachförderprojekt MITsprache.
- Die Implementation des Sprachförderprojekts MITsprache, was die Sprachförderung, Qualifizierung der Förderkräfte und Elternarbeit umfasst, an mindestens drei Grundschulen im Ortsteil Gesundbrunnen im Bezirk Berlin Mitte.
- Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die am Projekt MITsprache teilnehmen.

Das Projekt wird seit dem Schuljahr 2011/12 an fünf Grundschulen pilotiert, deren Ausgangssituation im Folgenden genauer beschrieben wird. Die fünf Grundschulen befinden sich im Ortsteil Gesundbrunnen im Bezirk Berlin Mitte, wo etwa 90% der GrundschülerInnen über eine nichtdeutsche Herkunftssprache verfügt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014a) und über zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen in Arbeitslosengeld II-Haushalten leben (Bezirksamt Mitte von Berlin, 2013). Die Einschulungsuntersuchungen im Bezirk Berlin Mitte ergaben im Jahr 2011 neben sehr häufigen Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung (43% der Schulanfänger) auch stark verbreitete Auffälligkeiten in der kognitiven und motorischen Entwicklung (Visuomotorik: 23% der Schulanfänger, visuelle Wahrnehmung: 12% der Schulanfänger, Körperkoordination: 12% der Schulanfänger und Mengenvorwissen: 11% der Schulanfänger) (Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Berlin, 2012). So gibt es in diesem Stadtteil nicht nur einen erhöhten Förderbedarf in der sprachlichen sondern auch in der kognitiven und motorischen Entwicklung. Mindestens 50% der SchülerInnen bzw. Familien der fünf Grundschulen beziehen auch öffentliche Sozialleistungen (Rackles, 2014), was als „zuverlässiger Indikator für die schwierigeren Bedingungen, unter denen eine Schule arbeitet“ gilt (Rackles, 2014, S. 1).

Die Basis des Sprachförderprojekts bildet die Kooperation der Stiftung Fairchance mit dem Bezirk Mitte von Berlin und dem dort verorteten Sprachförderzentrum, welches direkte Kooperationsvereinbarungen mit den am Projekt teilnehmenden Grundschulen geschlossen hat. Die zentralen Bausteine des Projekts sind:

- Die mehrjährige und durchgängige *Sprachförderung für Kinder* mit intensivem Sprachförderbedarf in Kleingruppen durch LehrerInnen und ErzieherInnen.
- Die *Qualifizierung der LehrerInnen und ErzieherInnen zu Förderkräften* durch Einführungs- und themenbezogene Fortbildungen sowie regelmäßige Begleittreffen.
- Die *professionelle Elternarbeit* durch einen Sozialpädagogen in Form von Information und Beratung zu sprachförderlichen familiären Rahmenbedingungen.

Das Sprachförderzentrum Berlin Mitte stellt für die gesamte Projektlaufzeit als Projektleitung Frau Katrin Baumhöver bereit. Diese übernimmt neben Leitungsaufgaben die Akquise von kooperierenden Bildungseinrichtungen und vor allem die Adaption und Ergänzung des Heidelberger Sprachförderprogramms „Deutsch für den Schulstart“ (Klages & Kaltenbacher, 2010) an die Bedingungen der Grundschulen und Kitas im Ortsteil Gesundbrunnen im Bezirk Berlin Mitte. Zur Ausweitung des Projekts auf Kitas wird seit Mitte 2013 eine weitere Fachkraft vom Sprachförderzentrum Berlin Mitte bereitgestellt, die vor allem die Qualifizierung der Förderkräfte in Kitas übernimmt.

Von Seiten der Stiftung Fairchance ist für die gesamte Projektlaufzeit ein Sozialpädagoge für die Elternarbeit verantwortlich. Seit Anfang 2013 ist eine weitere Fachkraft im Projekt tätig, die in erster Linie die Förderkräfte der Grundschulen qualifiziert und von der Stiftung Fairchance bereitgestellt wird. Darüber hinaus wird das Projekt von der Geschäftsführung der Stiftung Fairchance unterstützt.

2.1 Sprachförderung

Die Ziele der Sprachförderung bestehen darin, die Erzählfähigkeit und in deren Kontext auch phonologische Bewusstheit, Wortschatz und Grammatik im Deutschen zu fördern. Die Grundlage dafür bildet das strukturierte Sprachförderprogramm „Deutsch für den Schulstart“ (DfdS), das vom Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg entwickelt wurde (Klages & Kaltenbacher, 2010).

Das Material beinhaltet eine Progression in den entsprechenden sprachlichen Bereichen, die dem ungesteuerten Spracherwerb nachempfunden ist. Um das Programm an die Zielgruppe und die Rahmenbedingungen anzupassen, wurde für das Sprachförderprojekt MITsprache zusätzliches Material entwickelt und ergänzt. Dieses enthält Geschichten, Regelspiele, musische Elemente und Bewegungsanteile, die sich in der pädagogischen Praxis

bewährt haben. Zusätzlich wurde die Sprachförderung um eine durchgängige Rahmenhandlung ergänzt, deren Akteure als Handpuppen Teil der Sprachförderung sind.

Die Didaktik der Sprachförderung folgt folgenden Prinzipien, die den Zweitspracherwerb ähnlich dem natürlichen Erstspracherwerb ermöglichen sollen (Kaltenbacher & Klages, 2011):

- Authentische Kommunikationssituationen schaffen und echte Sprechanlässe bieten.
- Klare Sprachmodelle vorgeben.
- Wenige unterschiedliche Strukturen anbieten.
- Ausreichend Wiederholungen ermöglichen.
- Kurze Reime und regelmäßige Rhythmen anbieten.
- Implizites Lernen ermöglichen.
- Reihenfolge der Fördermaterialien einhalten.
- Äußerungen modellieren.

Zur Umsetzung der didaktischen Prinzipien werden vor allem auch die Handpuppen unterstützend eingesetzt, die u.a. dazu dienen, echte Sprechanlässe zu schaffen und die Motivation der Kinder zu fördern.

Die Sprachförderung beginnt in der Grundschule ab dem ersten Schulbesuchsjahr und wird zwei Jahre additiv zum Unterricht von einer qualifizierten Förderkraft durchgeführt (vgl. Kapitel 2.2). Die Sprachförderung erfolgt viermal pro Woche für die schwächsten Kinder eines Jahrgangs in Kleingruppen von circa sechs Kindern. Darüber hinaus werden für die Kleingruppen auch Aktivitäten außerhalb der regelmäßigen Sprachförderung angeboten, um Inhalte der Sprachförderung auch zu erleben, wie zum Beispiel eine Lesung mit einem Kinderbuchautor.

Um den Sprachstand der Kinder festzustellen und die Inhalte der Sprachförderung daran anzupassen, wird die Förderdiagnostik des Programms „Deutsch für den Schulstart“ in regelmäßigen Abständen eingesetzt. Diese ist auf die Förderziele abgestimmt und erfasst mithilfe eines standardisierten Elizitationsverfahrens die Erzählfähigkeit und Fähigkeiten im Bereich Wortschatz und Grammatik.

2.2 Qualifizierung der Förderkräfte

Neben der Durchführung der Sprachförderung ist die Qualifizierung der Förderkräfte ein elementarer Bestandteil des Projekts. Die Förderkräfte sind LehrerInnen und ErzieherInnen der beteiligten Grundschulen. Die Qualifizierung zur Förderkraft erfolgt zunächst in Form einer grundlegenden Fortbildung, in der relevante theoretische Grundlagen des Zweitspracherwerbs sowie die Materialien, die Didaktik und die Diagnostik der Sprachförderung vermittelt und trainiert werden. Daran anschließend finden regelmäßig Begleittreffen statt,

bei denen vertieft einzelne fachliche Themen zur kontinuierlichen Weiterqualifizierung angeboten und organisatorische Aspekte zur Umsetzung der Sprachförderung diskutiert werden. Darüber hinaus haben die Förderkräfte bei den Treffen die Möglichkeit, sich über Erfahrungen, Erfolge und Herausforderungen der Sprachförderung auszutauschen und diese zu reflektieren.

Die Qualifizierung wird von den Projektmitarbeiterinnen bzw. der Leiterin des Projekts durchgeführt, die sowohl eine fachlich einschlägige Ausbildung als auch praktische Erfahrung in der Sprachförderung aufweisen.

2.3 Elternarbeit

Der dritte wichtige Baustein des Projekts umfasst die Elternarbeit. Sie hat zum Ziel, innerhalb der Familie die Sensibilität für den Umgang mit Sprachen zu fördern sowie sprachförderliche Rahmenbedingungen auch im familiären Umfeld anzuregen. Diese Aufgaben werden durch einen Sozialpädagogen realisiert, der Mitarbeiter im Projekt ist. In regelmäßigen Elterntreffs werden die Eltern zum einen über die Sprachförderung ihrer Kinder in der Bildungseinrichtung informiert und zum anderen über den Umgang mit Sprache und Fördermöglichkeiten innerhalb der Familie aufgeklärt. Um bedarfsgerechte und niedrigschwellige Beratung zu ermöglichen, werden zusätzlich vom Sozialpädagogen Hausbesuche durchgeführt und individuelle Sprechstunden in der Bildungseinrichtung angeboten.

3 Ziele und Fragestellungen der Evaluation

Das Ziel der begleitenden, externen Evaluation ist es, die Implementation und Umsetzung sowie die Wirkungen des Sprachförderprojekts in der Grundschule zu erfassen. Dies wird von der Arbeitsgruppe Prof. Mandl im Bereich Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt. Im Fokus der Evaluation stehen die folgenden vier Hauptfragestellungen:

- (1) Wie wird das Sprachförderprojekt MITsprache umgesetzt?
- (2) Inwiefern werden die intendierten Zielgruppen mit dem Sprachförderprojekt MITsprache erreicht?
- (3) Wie wird das Sprachförderprojekt MITsprache von den Beteiligten akzeptiert?
- (4) Wie wirkt das Sprachförderprojekt MITsprache auf die Beteiligten?

Dabei sollen jeweils die Sichtweisen der Adressaten des Projekts betrachtet werden:

- Die Kinder, die an der Sprachförderung teilnehmen.
- Die Förderkräfte, die die Sprachförderung durchführen.
- Die Eltern der Kinder, die an der Sprachförderung teilnehmen.

Daraus ergeben sich für die Evaluation spezifische Fragestellungen, die im Folgenden erläutert werden.

3.1 Wie wird das Sprachförderprojekt MITsprache umgesetzt?

Die erste Hauptfragestellung bezieht sich in ihren fünf Teilfragestellungen auf die Umsetzung des Sprachförderprojekts. Dabei werden die drei Bausteine des Projekts, die Sprachförderung, die Qualifizierung und die Elternarbeit, betrachtet.

Fragestellung 1: Wie wird die Sprachförderung organisational umgesetzt?

Fragestellung 2: Wie wird die inhaltliche Umsetzung der Sprachförderung eingeschätzt?

Fragestellung 3: Wie wird die didaktische Umsetzung der Sprachförderung eingeschätzt?

Fragestellung 4: Wie wird die Qualifizierung der Förderkräfte umgesetzt?

Fragestellung 5: Wie wird die Elternarbeit umgesetzt?

3.2 Inwiefern werden die intendierten Zielgruppen mit dem Sprachförderprojekt MITsprache erreicht?

Die zweite Hauptfragestellung umfasst, welche Kinder, Förderkräfte und Eltern mit dem Sprachförderprojekt erreicht werden. Die Fragestellung dient dazu abzuschätzen, inwieweit mit dem Sprachförderprojekt die angestrebten Zielgruppen, sozial benachteiligte Kinder

mit Migrationshintergrund, deren Familien und deren besuchte Schulen mit ihrem pädagogischen Personal, erreicht werden.

Fragestellung 6: Welche Kinder werden mit der Sprachförderung erreicht?

Fragestellung 7: Welche Förderkräfte werden mit der Qualifizierung erreicht?

Fragestellung 8: Welche Eltern werden mit der Elternarbeit erreicht?

3.3 Wie wird das Sprachförderprojekt MITsprache von den Beteiligten akzeptiert?

Die dritte Hauptfragestellung umfasst, inwiefern das Sprachförderprojekt von den Kindern, den Förderkräften und den Eltern akzeptiert wird.

Fragestellung 9: Wie wird das Sprachförderprojekt von den Kindern akzeptiert?

Fragestellung 10: Wie wird das Sprachförderprojekt von den Förderkräften akzeptiert?

Fragestellung 11: Wie wird das Sprachförderprojekt von den Eltern akzeptiert?

3.4 Wie wirkt das Sprachförderprojekt MITsprache auf die Beteiligten?

Die vierte Hauptfragestellung der Evaluation bezieht sich auf die Wirkungen des Sprachförderprojekts. Dabei werden alle drei Adressatengruppen des Projekts in den Fokus genommen, indem die Wirkungen auf die Kinder, Förderkräfte und Eltern betrachtet werden.

Fragestellung 12: Wie wird die Wirkung des Sprachförderprojekts auf die Kinder eingeschätzt?

Fragestellung 13: Wie wirkt das Sprachförderprojekt auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder?

Fragestellung 14: Wie wird die Wirkung des Sprachförderprojekts auf die Eltern eingeschätzt?

In den folgenden Kapiteln werden die Methode (vgl. Kapitel 4), die Ergebnisse (vgl. Kapitel 5 und 6) in Bezug auf die einzelnen Fragestellungen und die daraus abgeleiteten Empfehlungen (vgl. Kapitel 7) für das Sprachförderprojekt MITsprache berichtet.

4 Methode

Im Folgenden wird die Vorgehensweise der Evaluation dargestellt, indem die Stichprobe, die eingesetzten Instrumente und das verwendete Design erläutert werden.

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe der Evaluation umfasste sowohl die beteiligten Kinder der Fördergruppe mit entsprechender Vergleichsgruppe, deren Eltern, die Förderkräfte sowie die ProjektmitarbeiterInnen.

4.1.1 Kinder

Die Evaluation erfasste drei Kohorten von insgesamt 312 SchulanfängerInnen (vgl. Abbildung 1), die jeweils aus den fünf kooperierenden Grundschulen im Ortsteil Gesundbrunnen im Bezirk Berlin Mitte stammten. Die erste Kohorte ($N = 90$) begann im Schuljahr 2011/12 und endete mit dem zweiten Schulbesuchsjahr der Kinder im nächsten Schuljahr 2012/13. Entsprechend begann die zweite Kohorte ($N = 107$) im Schuljahr 2012/13 und endete im darauffolgendem Schuljahr 2013/14. Die dritte Kohorte ($N = 115$) umfasste nur das erste Schulbesuchsjahr im Schuljahr 2013/14.

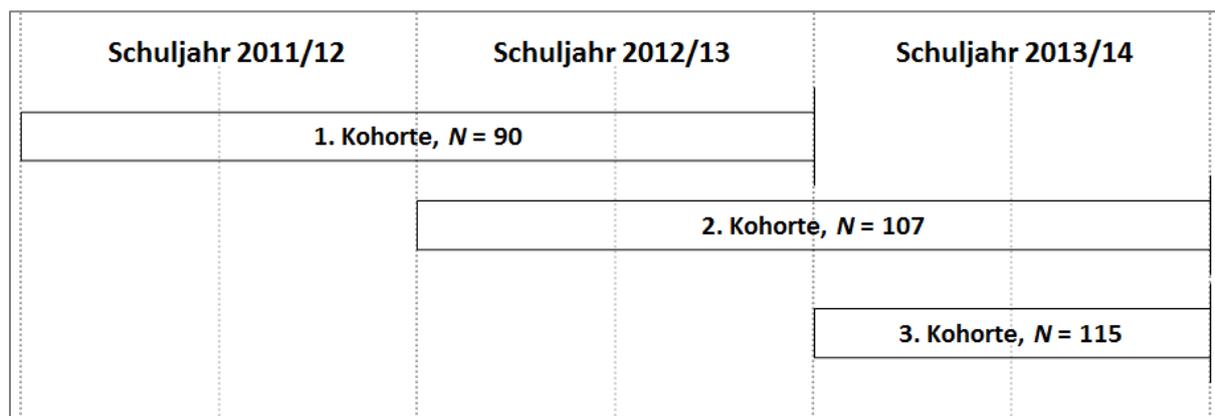


Abbildung 1: Untersuchte Kohorten innerhalb der Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte anhand eines zweistufigen Verfahrens. Im ersten Schritt wurden im Sinne einer Vorauswahl die SchulanfängerInnen an den teilnehmenden Grundschulen mit intensivem Sprachförderbedarf identifiziert. Hierzu wurden die Ergebnisse der im Frühjahr vor der Einschulung durchgeführten Berliner Sprachstanderhebung „Bärenstark“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin, 2002) und die fachliche Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte genutzt. Im zweiten Schritt diente der Sprachstandstest „Deutsch für den Schulstart“ (Klages & Kaltenbacher, 2010) vor Beginn der Förderung zum Zeitpunkt t_0 (vgl. Kapitel 4.3) als Auswahlkriterium, wonach die schwächsten Kinder eines Jahrgangs einer Grundschule die Fördergruppe (FG) mit insgesamt 159 Kindern bildeten. Die nächst schwächsten Kinder bildeten die Vergleichsgruppe

(VG) mit insgesamt 153 Kindern. Eine Randomisierung wurde aufgrund ethischer Bedenken und mangelnder Akzeptanz der Beteiligten nicht vorgenommen.

Details zur Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts, Alters, der Kontaktdauer mit Deutsch und der erreichten Punkte in der Sprachstanderhebung Bärenstark können Tabelle 1 entnommen werden. Bedeutsame Unterschiede zwischen der Förder- und Vergleichsgruppe sind in der Tabelle gekennzeichnet. In der ersten und zweiten Kohorte gab es einen signifikanten Altersunterschied zwischen Förder- und Vergleichsgruppe, was sich in der gesamten Stichprobe wieder ausglich. Auf die gesamte Stichprobe bezogen, gab es bei der Sprachstanderhebung einen signifikanten Unterschied zwischen Förder- und Vergleichsgruppe, was auf die Auswahl der Gruppen zurückzuführen ist.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe (Kinder)

		N	Geschlecht		Alter (in Monaten bei Förderbeginn)	Kontaktdauer mit Deutsch (in Monaten bei Förderbeginn)	Sprachstand- erhebung (Punkte in Bären- stark)
			männlich	weiblich			
			in Prozent		M (SD)		
1. Kohorte	FG	48	58%	42%	74.8 (3.4)	46.6 (18.6)	45.3 (20.7)
	VG	42	60%	40%	76.4 (3.7)	42.4 (24.5)	58.3 (15.5)
	<i>p</i>		n.s. ^a		.036 ^b	n.s. ^b	.002 ^b
2. Kohorte	FG	52	50%	50%	76.6 (5.8)	38.7 (17.5)	43.5 (17.6)
	VG	55	51%	49%	74.1 (3.5)	44.0 (21.9)	53.8 (16.4)
	<i>p</i>		n.s. ^a		.009 ^b	n.s. ^b	.004 ^b
3. Kohorte	FG	59	59%	41%	75.9 (4.9)	43.1 (19.7)	40.1 (15.7)
	VG	56	54%	46%	75.6 (3.4)	47.2 (10.5)	52.7 (11.8)
	<i>p</i>		n.s. ^a		n.s. ^b	n.s. ^b	.000 ^b
Gesamt	FG	159	56%	44%	75.8 (4.9)	42.7 (18.6)	43.0 (18.1)
	VG	153	54%	46%	75.3 (3.6)	44.8 (19.1)	54.8 (14.8)
	<i>p</i>		n.s. ^a		n.s. ^b	n.s. ^b	.000 ^b

Anmerkung: ^a Mann-Whitney-Test ($p < .05$), ^b t-Test für unabhängige Stichproben ($p < .05$)

Bei den gesprochenen Sprachen und der Herkunft der Kinder zeigt sich eine große Vielfalt in der Stichprobe. So sprechen die 312 Kinder aus Förder- und Vergleichsgruppe 32 verschiedene Erstsprachen, wobei die Mehrheit der Kinder als Erstsprache Türkisch oder Arabisch spricht (vgl. Abbildung 2). Die Unterschiede zwischen Förder- und Vergleichsgruppe bezüglich der Erstsprache und auch der Zweitsprache sind allerdings nicht signifikant¹. Insgesamt sind 88% der gesamten Stichprobe mindestens zweisprachig und 10% dreisprachig, die übrigen 2% geben an, nur Deutsch zu sprechen.

¹ Mann-Whitney-Test ($p < .05$)

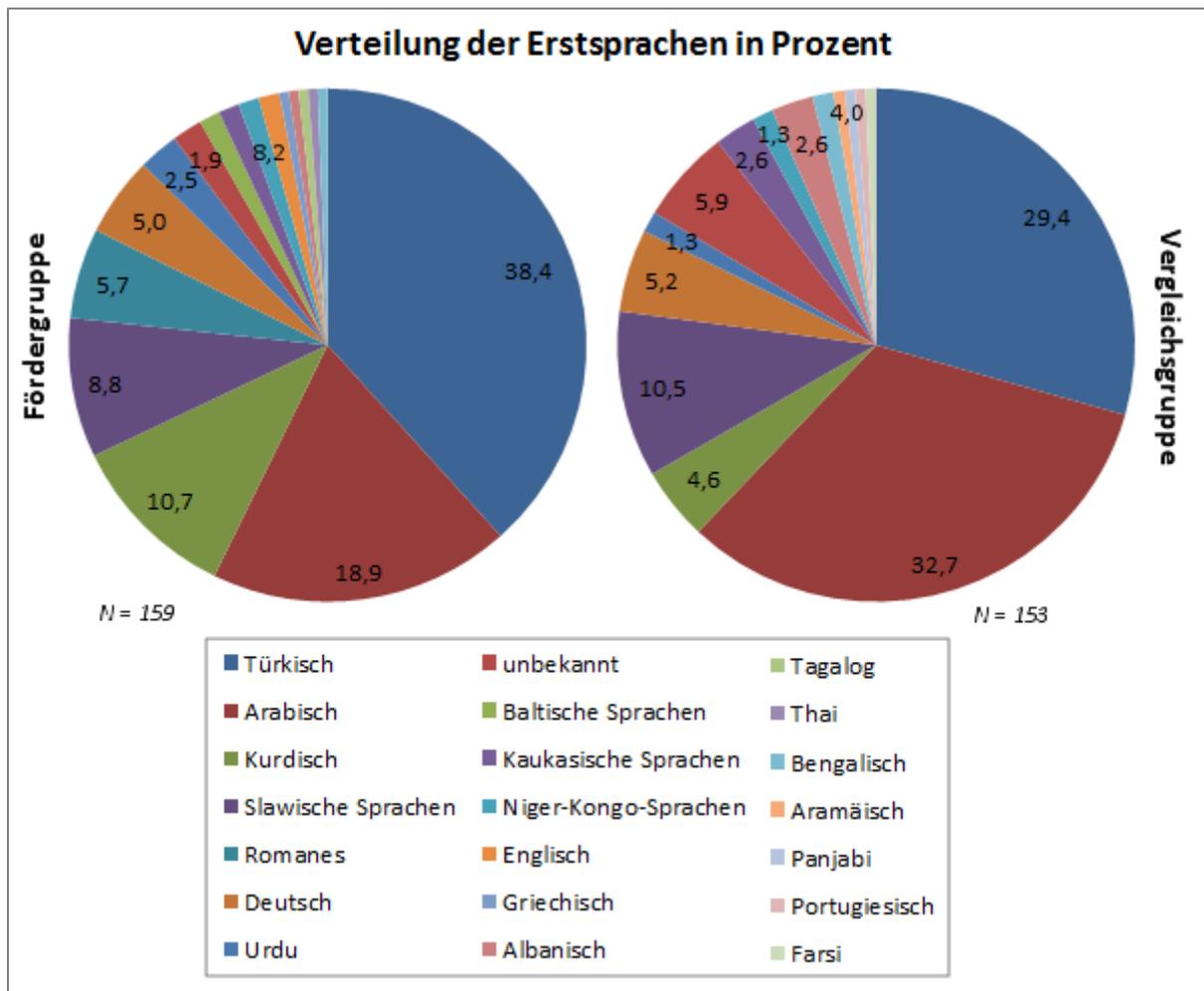


Abbildung 2: Verteilung der Erstsprachen der Förder- und Vergleichsgruppe in Prozent

Auch die Herkunft der Kinder ist vielfältig. Unter Herkunft wird verstanden, in welcher Region bzw. in welchem Land die Kinder selbst bzw. ihre Eltern oder Großeltern geboren sind. Insgesamt kommt die gesamte Stichprobe aus 35 verschiedenen Ländern. Die Mehrheit der Kinder stammt aus Ländern in Vorderasien, vor allem der Türkei und dem Libanon (vgl. Abbildung 3). Die Unterschiede zwischen Förder- und Vergleichsgruppe bezüglich ihrer Herkunft sind nicht signifikant².

² Mann-Whitney-Test (p < .05)

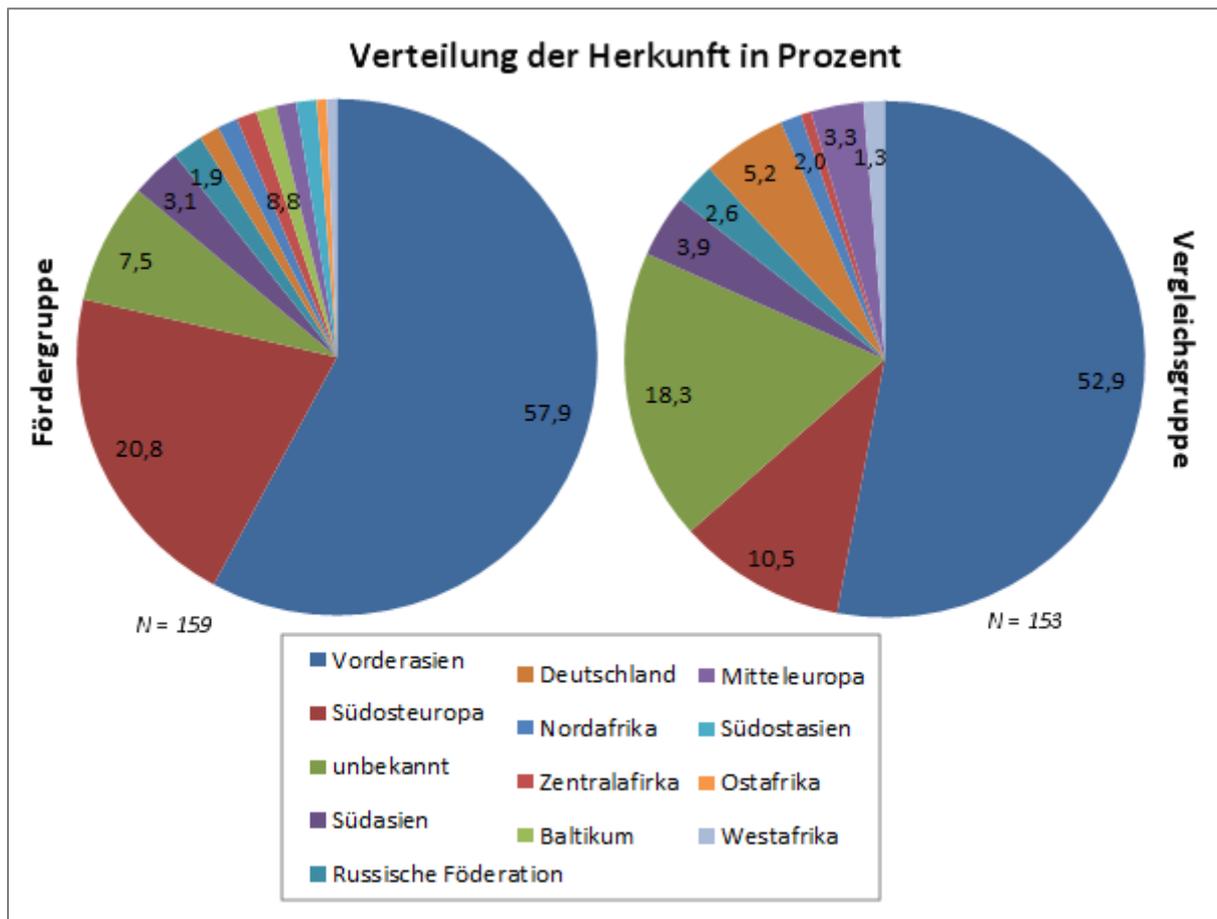


Abbildung 3: Verteilung der Herkunft von Förder- und Vergleichsgruppe in Prozent

4.1.2 Eltern

Für die Evaluation wurden nur die Eltern der Kinder aus den Fördergruppen ($N = 159$) einbezogen. Hier lag der Fokus vor allem auf der ersten und zweiten Kohorte ($N = 100$), da beide Projektjahre in den Zeitrahmen der Evaluation fielen. Wie viele Eltern konkret mit den einzelnen Instrumenten befragt wurden, kann den jeweiligen Abschnitten im folgenden Kapitel 4.2 entnommen werden.

4.1.3 Förderkräfte

Insgesamt waren 20 Förderkräfte an der Evaluation beteiligt. Die Art der Ausbildung und die Geschlechterverteilung können Tabelle 2 entnommen werden. Die Art der Ausbildung der Förderkräfte ist über die gesamte Stichprobe sehr ausgewogen, sodass sowohl LehrerInnen als auch ErzieherInnen teilnahmen. Typisch für pädagogische Berufe im Primarbereich überwiegen die Frauen in der Stichprobe deutlich.

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe (Förderkräfte)

		Geschlecht		Summe
		männlich	weiblich	
Ausbildung	LehrerIn	2	9	11
	ErzieherIn	0	9	9
Summe		2	18	20

4.1.4 ProjektmitarbeiterInnen

Die drei ProjektmitarbeiterInnen haben verschiedene Aufgabenfelder und eine unterschiedliche Projektzugehörigkeitsdauer. Ein Projektmitarbeiter ist Sozialpädagoge und in erster Linie für die Elternarbeit zuständig. Er ist seit Beginn des Projektes im Sommer 2011 in Vollzeit im Projekt beschäftigt und Mitarbeiter der Stiftung Fairchance. Die zweite Projektmitarbeiterin ist Sprachwissenschaftlerin und ist vor allem für die Qualifizierung sowie Begleitung der Förderkräfte verantwortlich. Seit Beginn des Projekts führt sie auch die Einführungsfortbildungen durch. Sie ist seit Anfang 2013 in Teilzeit im Projekt beschäftigt und Mitarbeiterin der Stiftung Fairchance. Die dritte Projektmitarbeiterin ist Spracheilpädagogin und ebenso für die Qualifizierung und Begleitung der Förderkräfte verantwortlich. Sie ist Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums Berlin Mitte und seit Mitte 2013 in Teilzeit im Projekt tätig.

4.2 Instrumente

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein Mixed-Methods Ansatz gewählt. So wurden mit unterschiedlichen Instrumenten sowohl eher qualitative als auch quantitative Aspekte erfasst und verschiedene Sichtweisen einbezogen. Mit den Kindern wurden Sprachstandstests und Interviews durchgeführt. Die Förderkräfte führten Stundenprotokolle zu den Förderstunden und nahmen an Interviews teil. Die Eltern wurden schriftlich und mündlich befragt und die ProjektmitarbeiterInnen interviewt. Im Folgenden werden die eingesetzten Instrumente genauer beschrieben. Aus Gründen des Datenschutzes wurden alle erhobenen Daten mithilfe eines individuellen Codes anonymisiert.

4.2.1 Sprachstandstest mit Kindern

Der standardisierte Sprachstandstest DfS (Klages & Kaltenbacher, 2010) erfasste die basalen sprachlichen Fähigkeiten sowie spezifische narrative Fähigkeiten der Kinder. Der Einzeltest ist ein mündliches Elizitationsverfahren, das ein detailliertes Durchführungs- und Auswertungsmanual umfasst. Eine Normierung liegt nicht vor. Der Sprachstandstest wurde von den geschulten Förderkräften durchgeführt. Alle Testsituationen wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Insgesamt wurden drei Teile des Sprachstandstests mit unterschiedlichen Testszenarien eingesetzt.

Erster Teil des Sprachstandstests

Der erste Teil des Sprachstandstests erfasste die *basalen sprachlichen Fähigkeiten* mit den beiden Skalen „Satzbau in Verbindung mit Wortschatz“ und „Artikel im Nominativ“. Im Testszenario wurde das Kind mithilfe von 15 Bildern und gezielten Fragen dazu veranlasst das Gesehene zu versprachlichen. Die Bilder stellten überwiegend irrealer Situation dar, wie z.B. „der Stuhl isst die Banane“, damit das Kind zur Konstruktion des Satzes seine basalen sprachlichen Fähigkeiten einsetzte und nicht auf vorhandene Phrasen zurückgriff. Vorab wurden vom Testleiter zwei Modelle vorgegeben. Dieser erste Testteil war zu jedem Messzeitpunkt Bestandteil des Verfahrens (vgl. Kapitel 4.3), um die sprachliche Entwicklung in diesen Bereichen regelmäßig zu erfassen.

Satzbau in Verbindung mit Wortschatz

Die Skala „Satzbau in Verbindung mit Wortschatz“ erfasste, inwiefern das Kind in der Lage war, sich hinsichtlich Wortschatz und Satzbau zielsprachlich zu äußern. Die Ordinalskala (0-24) wurde aus zwölf Items gebildet, die anhand eines dreistufigen Schemas codiert wurden (Klages & Kaltenbacher, 2010). Eine Interpretationshilfe dieser Skala liefert Tabelle 3.

Tabelle 3: Interpretationshilfe zur Skala "Satzbau in Verbindung mit Wortschatz"

0 – 10 Punkte	Kann Sachverhalte <i>nicht verständlich</i> wiedergeben
11 – 15 Punkte	Kann Sachverhalte <i>nur zum Teil verständlich</i> und nur mit größeren grammatikalischen Abweichungen wiedergeben
16 – 24 Punkte	Kann Sachverhalte <i>weitgehend verständlich</i> und mit nur geringfügigen grammatikalischen Abweichungen wiedergeben

Artikel im Nominativ

Die Skala „Artikel im Nominativ“ erfasste, auf welcher von fünf Stufen des Artikelerwerbs im Nominativ das Kind sich befand (vgl. Tabelle 4). Die Ordinalskala (1-5) wurde auf Basis der Codierung von 15 Items gebildet (Klages & Kaltenbacher, 2010).

Tabelle 4: Stufen für Artikel im Nominativ

Stufe I	Verwendet <i>keine Artikel</i> im Nominativ
Stufe II	Verwendet Artikel im Nominativ <i>ohne System</i>
Stufe III	Verwendet Artikel im Nominativ nach dem <i>natürlichen Geschlechtsprinzip (NGP)</i> , (der – die bei Personen mit natürlichem Geschlecht)
Stufe IV	Verwendet Artikel im Nominativ nach der <i>phonologischen Regel</i> , (der – die)
Stufe V	Verwendet Artikel im Nominativ mit einem <i>3-stufigen System</i> , (der – die – das)

Zweiter Teil des Sprachstandstests

Der zweite Teil des Sprachstandstests erfasste die *basalen sprachlichen Fähigkeiten* mit der Skala „Artikel im Akkusativ“. Im Testszenario wurde mithilfe von Bildkarten zunächst eine Wortschatzsicherung durchgeführt. Anschließend wurde das Kind im Kontext einer Ge-

schichte durch gezielte Fragen dazu veranlasst für zwölf Bilder das Gesehene zu versprachlichen, was zielsprachlich die Bildung des Akkusativs mit einem bestimmten Artikel erforderte. Vorab wurden vom Testleiter zwei Modelle vorgegeben. Dieser Testteil war jeweils zu den Messzeitpunkten t_2 , t_3 und t_4 Bestandteil des Verfahrens (vgl. Kapitel 4.3), da der Artikelerwerb im Akkusativ erst ab dem zweiten Förderjahr Inhalt der Sprachförderung war.

Artikel im Akkusativ

Die Skala „Artikel im Akkusativ“ erfasste, auf welcher von fünf Stufen des Artikelerwerbs im Akkusativ das Kind sich befand (vgl. Tabelle 5). Die Ordinalskala (1-5) wurde auf Basis der Codierung von 12 Items gebildet (Klages & Kaltenbacher, 2010).

Tabelle 5: Stufen für Artikel im Akkusativ

Stufe I	Verwendet <i>keine Artikel</i> im Akkusativ
Stufe II	Verwendet Artikel im Akkusativ in der <i>Nominativform</i>
Stufe III	Verwendet „ <i>den</i> “ als Artikel im Akkusativ
Stufe IV	Verwendet Artikel im Akkusativ nach der <i>phonologischen Regel</i> , (den – die)
Stufe V	Verwendet Artikel im Akkusativ mit einem <i>3-stufigen System</i> , (den – die – das)

Dritter Teil des Sprachstandstests

Der dritte Teil des Sprachstandstests erfasste die *spezifischen narrativen Fähigkeiten* mit den drei Skalen „Summe der Wörter für Erzählung“, „Summe der erzählten Szenen“ und „Summe der Konjunktionen in Erzählung“. Im Testszenario wurde das Kind aufgefordert eine Geschichte nachzuerzählen, die es vorab mithilfe eines Bilderbuchs bereits erzählt hatte. Die Geschichte handelt von einem Mädchen und einem Hund, die bei ihrem Spaziergang etwas erleben. Um einen Sprechanlass für die Nacherzählung zu schaffen, wurde eine Handpuppe eingesetzt, was nach Einschätzung der Testleiter von den Kindern sehr gut angenommen wurde. Dieser Testteil war jeweils zu den Messzeitpunkten t_0 , t_2 und t_4 Bestandteil des Verfahrens (vgl. Kapitel 4.3), um kein Testlernen bei einem zu häufigen Einsatz des Bilderbuchs zu fördern.

Summe der Wörter für Erzählung

Die Skala „Summe der Wörter für Erzählung“ erfasste, wie viele Wörter das Kind nutzte, um die Geschichte nachzuerzählen. Selbstkorrekturen des Kindes wurden hier nicht bewertet.

Summe der erzählten Szenen

Die Skala „Summe der erzählten Szenen“ erfasste, wie viele Szenen der Geschichte das Kind nacherzählte. Hierzu wurde der Inhalt der nacherzählten Geschichte codiert, inwiefern die zuvor definierten sechs relevanten Szenen wiedergegeben wurden. Daraus ergab sich eine Ordinalskala von 0-6.

Summe der Konjunktionen in Erzählung

Die Skala „Summe der Konjunktionen in Erzählung“ erfasste, wie viele Konjunktionen das Kind beim Nacherzählen der Geschichte verwendete.

Stammdaten

Zusätzlich wurden im Rahmen des Sprachstandstests die *Stammdaten der Kinder* erhoben, die Geschlecht, Alter, Kontaktdauer mit Deutsch, gesprochene Sprachen und Herkunftsland umfassen. Die Kontaktdauer mit Deutsch wurde in der Regel mithilfe der Besuchsdauer einer deutschsprachigen Kita erfasst.

Statistische Analyse

Zur Darstellung der deskriptiven Ergebnisse wurden aus Gründen der Veranschaulichung zunächst die Mittelwerte des Sprachstandstests berechnet. Zur Berechnung der Unterschiede wurden aufgrund der Beschaffenheit der Daten die non-parametrischen Verfahren Friedman-Test, Wilcoxon-Test und Mann-Whitney-U-Test verwendet. Entsprechend wurden auch Median und Range berechnet und dargestellt. Das Signifikanz Niveau wurde auf 5% festgelegt. Für die Post-Hoc Tests des Friedman-Tests wurde eine Bonferroni Korrektur vorgenommen und das Alpha-Fehler Niveau auf 1,67% festgelegt (Field, 2009).

4.2.2 Interview mit Kindern

Die Interviews mit den Kindern der Fördergruppe thematisierten, was dem Kind gut bzw. weniger gut an der Sprachförderung gefiel. Die Interviews waren leitfadengestützt und halbstrukturiert und wurden nach Ende des Förderjahres durchgeführt. Dafür wurden zufällig 15 Kinder der Fördergruppe ausgewählt. Die Interviews fanden nach dem Sprachstandstest statt und dauerten fünf bis zehn Minuten. Die Auswertung erfolgte quantitativ.

4.2.3 Interview mit Förderkräften

Die Interviews mit den Förderkräften thematisierten die Umsetzung des Sprachförderprojekts sowie deren Akzeptanz und Wirkung auf die Kinder, deren Eltern und die Förderkräfte selbst. Die Interviews waren leitfadengestützt und halbstrukturiert und wurden jeweils zum Halbjahr vor Ort in den Schulen oder in den Räumen der Stiftung durchgeführt. Insgesamt wurden 28 Interviews geführt. Sie dauerten zwischen 30 und 60 Minuten. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend wurde deren Inhalt qualitativ analysiert (Mayring, 2012).

4.2.4 Stundenprotokoll der Förderkräfte

Das Stundenprotokoll stand den Förderkräften zu Verfügung, um die Inhalte der Sprachförderung kontinuierlich zu dokumentieren, das eingesetzte Material hinsichtlich Inhalt und Didaktik zu bewerten und die unmittelbaren Reaktionen der Kinder einzuschätzen. Dazu

enthielt das Stundenprotokoll elf geschlossene (dreistufige Likert-Skala) und zwei offene Fragen, die schriftlich beantwortet wurden. Insgesamt wurden 909 Stundenprotokolle analysiert, wobei 60% aus dem ersten und 40% aus dem zweiten Förderjahr stammten und jeweils 45% aus der ersten und zweiten Kohorte und weitere 10% aus der dritten Kohorte. Zur Auswertung wurde ermittelt, wie häufig welche Einschätzung vorgenommen wurde. Zusätzlich hielten alle Förderkräfte schriftlich fest, wie häufig die Sprachförderung durchgeführt wurde und welche Kinder anwesend waren.

4.2.5 Befragung der Eltern

Die Eltern der Kinder aus der Fördergruppe wurden mündlich und schriftlich befragt, was im Folgenden dargestellt wird.

Mündliche Befragung der Eltern

Die mündliche Befragung der Eltern gliederte sich inhaltlich in zwei Blöcke. Der erste Block befasste sich mit dem Kind, seiner allgemeinen und vor allem sprachlichen Entwicklung und dessen Nutzung der Sprachen. Der zweite Block beschäftigte sich mit dem familiären Umfeld, der Bildungserfahrung der Eltern, dem Migrationshintergrund und dem sozioökonomischen Status der Familie. Die mündliche Befragung war vollstrukturiert und wurde mit den Eltern der Kinder aus der Fördergruppe in der Regel ab dem zweiten Förderjahr durchgeführt, weshalb vor allem Eltern der ersten und zweiten Kohorte befragt wurden. Die mündliche Befragung führte der Sozialpädagoge des Projekts durch, um die Bereitschaft der Eltern zu fördern an der ausführlichen Befragung teilzunehmen. Insgesamt konnten 86 mündliche Befragungen in die Auswertung miteinbezogen werden (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Mündlich befragte Eltern je Kohorte

	Kinder der FG (N)	Mündliche Befragung der Eltern (N)	Anteil der befragten Eltern
1. Kohorte	48	39	81%
2. Kohorte	52	43	83%
3. Kohorte	59	4	7%
Gesamt	159	86	54%

Von den 86 analysierten Befragungen fanden 45% mit Eltern der ersten Kohorte statt, 50% mit Eltern der zweiten Kohorte und 5% mit Eltern der dritten Kohorte. In der Regel fanden die mündlichen Befragungen zu Hause bei den Eltern statt. In Ausnahmefällen wurden sie auch in der Schule oder an einem anderen Ort durchgeführt. Sie dauerten im Mittel 2.0 Stunden ($SD = .57$). 95% der Befragungen konnten ohne Sprachmittler durchgeführt werden, da der Interviewer Deutsch (38% der Interviews) und Türkisch (57% der Interviews) spricht. Bei 5% der Befragungen wurde ein Sprachmittler eingesetzt. Bei 66% der Befragungen waren beide Eltern, bei 22% nur ein Elternteil und in den übrigen Fällen noch an-

dere Familienmitglieder anwesend. Die Antworten der Eltern wurden im vollstrukturierten Leitfaden schriftlich festgehalten. Die Auswertung erfolgte quantitativ.

Schriftliche Befragung der Eltern

Eine schriftliche Befragung in Form eines Kurzfragebogens wurde mit den Eltern der zweiten Kohorte ($N = 52$) zum Ende des zweiten Förderjahres durchgeführt, um die Elternarbeit im Sprachförderprojekt zu bewerten. Es wurden 12 geschlossene Fragen (fünfstufige Likert-Skala) zur Erreichbarkeit des Sozialpädagogen, zur Qualität der erhaltenen Informationen und Empfehlungen sowie zu positiven Veränderungen in der Familie gestellt. Eine offene Frage erfasste den Bedarf an zusätzlichen Angeboten. Die Kurzfragebögen wurden den Eltern in Deutsch und ihrer Herkunftssprache zur Verfügung gestellt. Der Rücklauf der schriftlichen Befragung der Eltern lag bei 27% ($N = 14$). Die Auswertung erfolgte quantitativ.

4.2.6 Interview mit ProjektmitarbeiterInnen

Die leitfadengestützten, halbstrukturierten Interviews mit den drei ProjektmitarbeiterInnen thematisierten die Aufgaben der ProjektmitarbeiterInnen, deren Ziele, Umsetzung, Akzeptanz und Wirkungen in Bezug auf das Sprachförderprojekt. Abschließend wurde um eine Gesamteinschätzung des Sprachförderprojekts gebeten. Die Interviews wurden nach den ersten drei Projektjahren im August 2014 durchgeführt. Sie dauerten zwischen 45 und 140 Minuten. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend wurde deren Inhalt qualitativ analysiert (Mayring, 2012).

4.3 Design

Zur Evaluation des Sprachförderprojekts wurde eine quasiexperimentelle Feldstudie durchgeführt. Die Kinder der Fördergruppe nahmen am Sprachförderprojekt MITsprache teil, das die Sprachförderung durch qualifizierte Förderkräfte und die Elternarbeit umfasste. Die Kinder der Vergleichsgruppe erhielten keine spezifische Sprachförderung und ihre Familien keine spezifische Elternarbeit. Jedoch nahmen die Kinder beider Gruppen am Sprachstandstest teil, der vor (t_0), mehrmals zwischen (t_1, t_2, t_3) und nach Ende (t_4) der Sprachförderung durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 4.2.1).

Zusätzlich wurden über die Fördergruppe weitere relevante Variablen erhoben. Dazu wurden mit den Förderkräften jeweils zum Halbjahr (t_1, t_2) Interviews geführt (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Förderkräfte füllten kontinuierlich Stundenprotokolle über die Förderstunden in Form von Checklisten aus (vgl. Kapitel 4.2.4). Zusätzlich wurden ab dem zweiten Förderhalbjahr (t_1) die Eltern ausführlich mündlich befragt und zum Ende der zweijährigen Sprachförderung (t_2) erfolgte eine abschließende schriftliche Befragung der Eltern (vgl.

Kapitel 4.2.5). Stichprobenartig wurden auch die Kinder in Interviews nach Ende der Sprachförderung (t_1) befragt (vgl. Kapitel 4.2.2).

Abschließend wurden nach den drei Projektjahren (t_1) auch die drei ProjektmitarbeiterInnen interviewt.

Einen exemplarischen Überblick für den Einsatz der Instrumente in einer Kohorte liefert Abbildung 4.

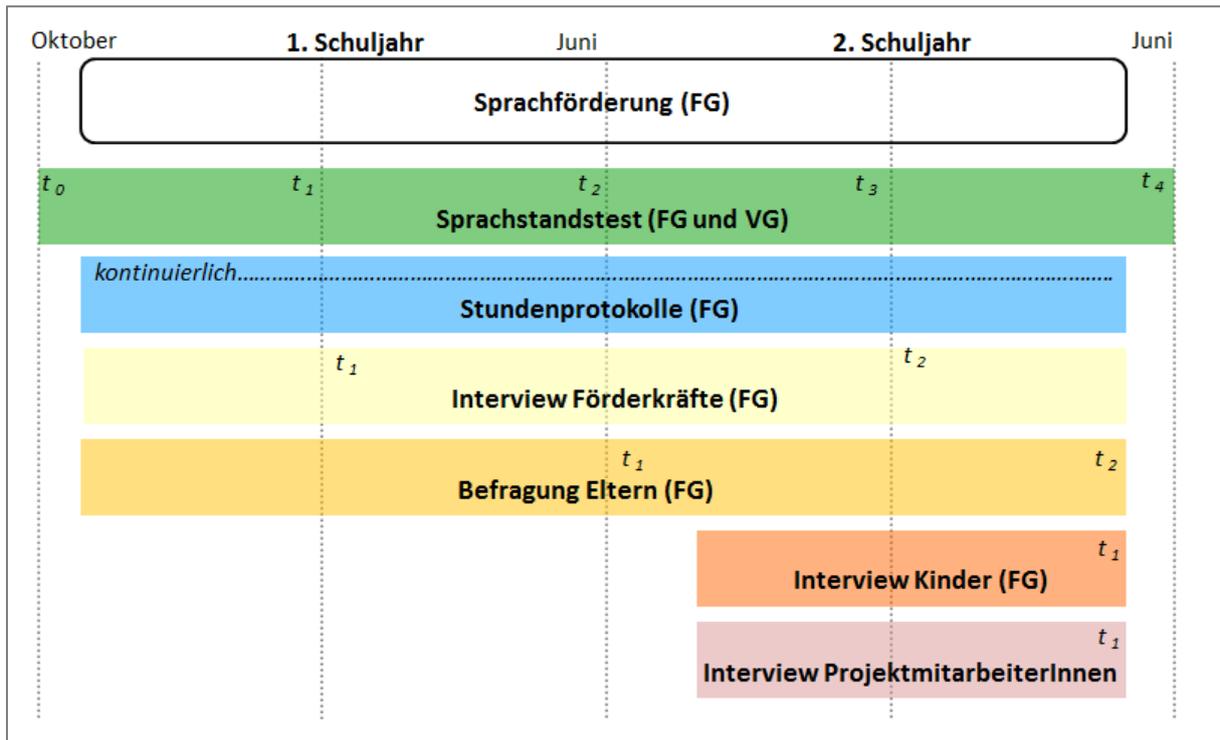


Abbildung 4: Exemplarischer Erhebungsplan für eine Kohorte über zwei Schuljahre

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluation, gegliedert nach den einzelnen Fragestellungen (vgl. Kapitel 3), beschrieben.

5.1 Ergebnisse zur Umsetzung des Sprachförderprojekts MITsprache

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zur Umsetzung des Sprachförderprojekts dargestellt. Dabei steht die organisationale, inhaltliche und didaktische Umsetzung der Sprachförderung im Fokus. Darüber hinaus wird beantwortet, in welchem Umfang die Qualifizierung der Förderkräfte und die Elternarbeit stattfinden.

5.1.1 Wie wird die Sprachförderung organisational umgesetzt? (Fragestellung 1)

Insgesamt wurde die Sprachförderung nach drei Projektjahren an den fünf Grundschulen in 16 Fördergruppen der ersten und zweiten Kohorte über zwei Jahre und in zehn Fördergruppen der dritten Kohorte über ein Jahr hinweg realisiert. Damit wurden im ersten Förderjahr 159 Kinder in den Grundschulen erreicht. Am zweiten Förderjahr nahmen 86 Kinder teil, was auf eine Drop-Out Quote von 14% und der nicht erfassten dritten Kohorte im zweiten Förderjahr zurückzuführen ist.

Die Stundenprotokolle, in denen von den Förderkräften festgehalten wurde, wie häufig die Sprachförderung stattfand und welche Kinder anwesend waren, ergaben allerdings, dass die Sprachförderung nicht in jeder Gruppe im geplanten Umfang realisiert wurde (vgl.

Tabelle 7). Der geplante Umfang umfasste in der Regel vier Förderstunden von 45 Minuten pro Woche. In acht von 26 Fördergruppen wurde mindestens 80% der geplanten Förderzeit realisiert. Zwei Fördergruppen setzten weniger als die Hälfte der geplanten Zeit um. Die Mehrheit von 16 Fördergruppen lag zwischen 50% und 79% der geplanten Zeit. Im Durchschnitt wurde von allen Fördergruppen 69.6% ($SD = .14$) der geplanten Förderzeit realisiert. Insgesamt konnte die Hälfte der Fördergruppen mindestens 73% der geplanten Förderzeit realisieren. Vergleicht man die drei Kohorten untereinander, lässt sich zwischen erster und zweiter Kohorte kaum ein Unterschied in der Förderquote feststellen. Die dritte Kohorte realisiert etwas weniger Sprachförderung, was aber vor allem damit zusammenhängt, dass sie nur das erste Förderjahr umfasst, was auch in den beiden anderen Kohorten eine geringe Quote aufweist. Insgesamt beinhaltet das Maß „Förderquote“, wie häufig die Sprachförderung angeboten wurde.

Tabelle 7: Förderquote (realisierte zu geplanter Förderzeit) je Fördergruppe

Förderquote (realisierte zu ge- planter Förderzeit)	Fördergruppen
weniger als 50%	2
50% bis 79%	16
mindestens 80%	8
Gesamt	26

Die Interviews mit den Förderkräften ergaben für die unterschiedliche Häufigkeit der Sprachförderung Ursachen auf schulischer und individueller Ebene. Auf schulischer Ebene war der häufigste Faktor für den Ausfall der Sprachförderung, wenn Kollegen ausfielen und diese vertreten werden mussten. Somit konnte die Förderung in der Kleingruppe nicht stattfinden. Dies war in einigen Fördergruppen über mehrere Wochen der Fall, ohne dass es einen Ersatz gab. Ein weiterer Faktor auf schulischer Ebene war, inwiefern die Sprachförderung in den Stundenplan integriert war und somit auch entsprechende Unterstützung von Seiten der Schulleitung vorhanden war. Dies war in zwei Schulen schwach ausgeprägt, was zu häufigen Ausfällen führte. In einer dritten Schule hingegen war dies sehr stark ausgeprägt, was mit regelmäßiger und häufiger Sprachförderung einherging. Ein Faktor auf individueller Ebene für einen häufigen Ausfall der Sprachförderung war, wenn die Förderkraft aufgrund von Krankheit oder Krankheit der eigenen Kinder fehlte.

Die Anwesenheit der Kinder in den Förderstunden zeigte, dass die Mehrheit der Kinder ein Mindestmaß an Sprachförderung erhalten hat (vgl. Tabelle 8). Das Maß „Anwesenheit“ beinhaltet, inwiefern die Kinder an der angebotenen Sprachförderung auch tatsächlich teilgenommen haben. Im Mittel betrug die Anwesenheit der Kinder im ersten Förderjahr 55.3 ($SD = 18.0$) Förderstunden und im zweiten Förderjahr 73.5 ($SD = 21.6$) Förderstunden. Der deutliche Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Förderjahr lässt sich durch den späteren Beginn der Sprachförderung im ersten Schulbesuchsjahr erklären. Im zweiten Förderjahr wurde hingegen bereits zu Schulbeginn die Förderung weitergeführt. Die hohe Standardabweichung bei den Förderstunden verdeutlicht die Unterschiede zwischen den einzelnen Fördergruppen. Diese sind auf die unterschiedliche Förderquote (vgl. Tabelle 7), aber auch auf die zum Teil geringe Anwesenheit der Kinder zurückzuführen. Vergleicht man die drei Kohorten miteinander, lässt sich von der ersten auf die zweite Kohorte ein leichter Anstieg der Anwesenheit verzeichnen. Dieser Trend konnte allerdings in der dritten Kohorte nicht fortgeführt werden.

Tabelle 8: Mittlere Anwesenheit der Kinder je Fördergruppe in Förderstunden á 45 Minuten

Anwesenheit in Förderstunden	Erstes Förderjahr	Zweites Förderjahr
Weniger als 50	7	2
50 bis 79	15	7
mindestens 80	3	6
fehlende Werte	1	1
Gesamt	26	16

Die Interviews mit den Förderkräften ergaben zwei unterschiedliche Ursachen für die geringe Anwesenheit mancher Kinder. So wurde einerseits von organisationalen Problemen innerhalb der Schule berichtet, sodass einzelne Kinder aus manchen Klassen nicht regelmäßig die Möglichkeit hatten, an der Sprachförderung teilzunehmen. Andererseits war es bei manchen Kindern ein individuelles bzw. familiäres Problem, da sie nicht regelmäßig in die Schule kamen und somit auch nicht an der Sprachförderung teilnehmen konnten.

5.1.2 Wie wird die inhaltliche Umsetzung der Sprachförderung eingeschätzt? (Fragestellung 2)

Die inhaltliche Umsetzung der Sprachförderung wurde sehr positiv eingeschätzt. Die Ergebnisse aus den Stundenprotokollen der Förderkräfte zeigten, dass die Inhalte der Sprachförderung nach Einschätzung der Förderkräfte gut für die Zielgruppe geeignet waren (vgl. Abbildung 5). Sie waren kindgerecht und entsprachen der kindlichen Erfahrungswelt sowie dem sprachlichen und kognitivem Entwicklungsstand der Kinder. In den Interviews mit den Förderkräften zeigte sich, dass die Inhalte in manchen Fällen als zu einfach eingeschätzt wurden.

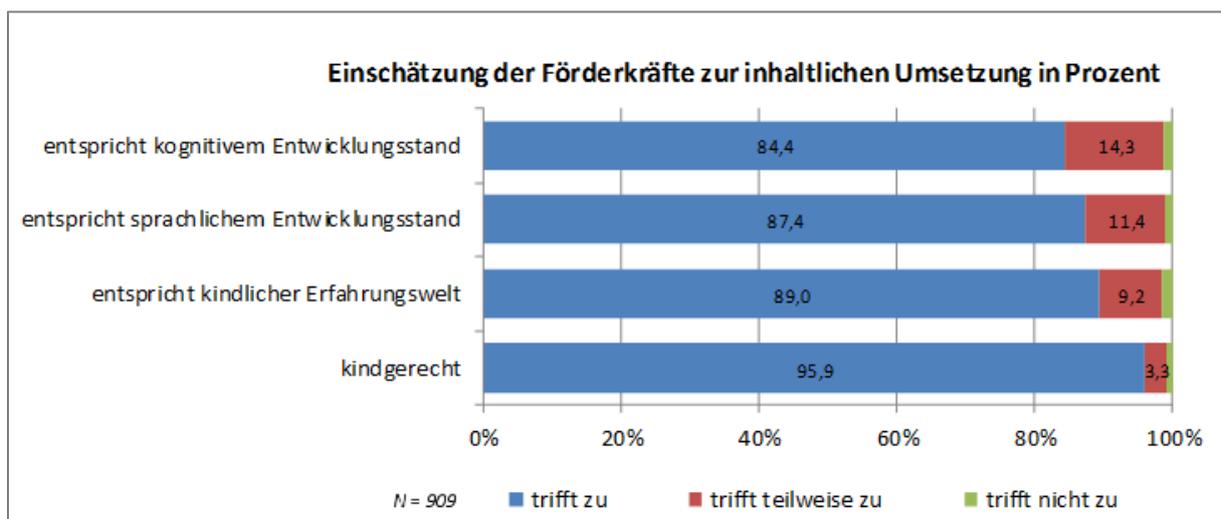


Abbildung 5: Verteilung der Einschätzung der Förderkräfte zur inhaltlichen Umsetzung der einzelnen Sprachförderstunden

5.1.3 Wie wird die didaktische Umsetzung der Sprachförderung eingeschätzt? (Fragestellung 3)

Die didaktische Umsetzung der Sprachförderung wurde ebenfalls sehr positiv eingeschätzt. Die Ergebnisse aus den Stundenprotokollen der Förderkräfte zeigten, dass in nahezu 90% der eingeschätzten Förderstunden die didaktischen Prinzipien in der Sprachförderung umgesetzt wurden (vgl. Abbildung 6).

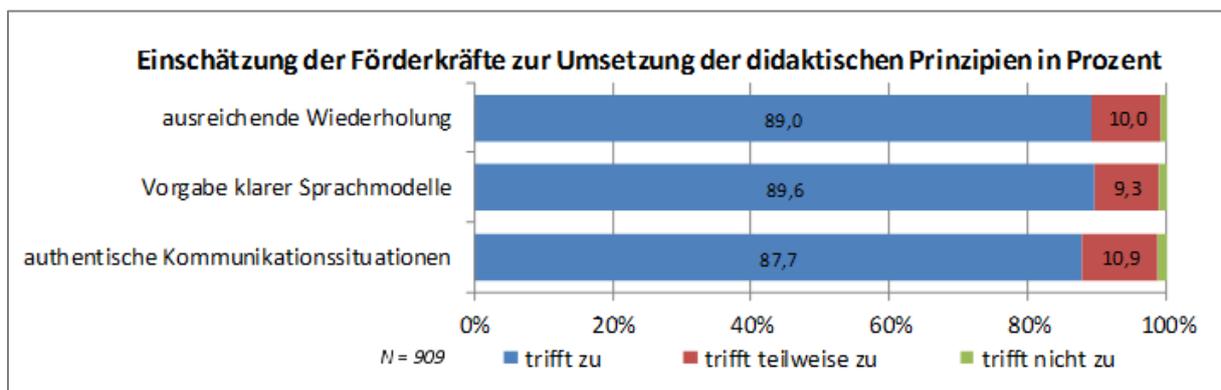


Abbildung 6: Verteilung der Einschätzung der Förderkräfte zur didaktischen Umsetzung der einzelnen Sprachförderstunden

In den Interviews mit den Förderkräften wurden vor allem die Strukturiertheit der Materialien und gleichzeitig die Möglichkeit zur Differenzierung positiv herausgestellt. Hier schätzten die Förderkräfte vor allem das Zusatzmaterial, das es ihnen einfach ermöglichte, Bewegung, Musik, Basteln, Regelspiele und Geschichten in die Sprachförderung zu integrieren.

In den Interviews mit den ProjektmitarbeiterInnen zeigte sich, dass sich nach Einschätzung der ProjektmitarbeiterInnen die didaktische Umsetzung der Sprachförderung entsprechend der Ausbildung und Vorerfahrung der Förderkräfte unterschied. Demnach wurde die Konzepttreue der LehrerInnen und erfahrenen ErzieherInnen höher eingeschätzt.

5.1.4 Wie wird die Qualifizierung der Förderkräfte umgesetzt? (Fragestellung 4)

Die Ergebnisse zur Umsetzung der Förderkräfte Qualifizierung stammen aus den Interviews mit den ProjektmitarbeiterInnen. Insgesamt wurden im Rahmen des Projekts folgende Maßnahmen angeboten, um alle 20 Förderkräfte zu qualifizieren:

- Vier anderthalbtägige Einführungsfortbildungen zum Beginn der Fördertätigkeit.
- Regelmäßige, etwa anderthalbstündige Begleittreffen im Abstand von circa acht Wochen während der gesamten Projektlaufzeit.
- Eine anderthalbtägige Fortbildung zur Diagnostik.

An den Einführungsfortbildungen nahmen mehr Fachkräfte der Grundschulen teil, als tatsächlich im Projekt tätig wurden. Diese wurde insgesamt vier Mal angeboten, um weitere Förderkräfte für die zweite und dritte Kohorte während des Projekts zu qualifizieren. An den Begleittreffen und der Fortbildung zur Qualifizierung waren jeweils nur die Förderkräf-

te des Sprachförderprojekts anwesend. Durchgeführt wurden die Qualifizierungsmaßnahmen von den ProjektmitarbeiterInnen bzw. der Projektleitung.

5.1.5 Wie wird die Elternarbeit umgesetzt? (Fragestellung 5)

Die Ergebnisse zur Umsetzung der Elternarbeit stammen aus den Interviews mit den Förderkräften und den ProjektmitarbeiterInnen. Insgesamt wurden im Rahmen des Projekts folgende Maßnahmen für die Eltern der Fördergruppe ($N = 159$) angeboten:

- Zwei bis drei Elterntreffen pro Jahr und Fördergruppe, initiiert von dem Sozialpädagogen und der jeweiligen Förderkraft.
- Wöchentliche Elternsprechstunden des Sozialpädagogen an jeder der fünf Schulen.
- Hausbesuche des Sozialpädagogen im zweiten Förderjahr ($N = 100$).
- Individuelle Elterngespräche auf Anregung der Förderkraft, Klassenlehrer oder Eltern selbst.
- Thematische Angebote des Sozialpädagogen: Expertenvortrag „Nutzung von Medien“, Einführung in die örtliche Bibliothek, Spielenachmittag mit Eltern und Kindern, Hospitation der Sprachförderung.

Die Beteiligung der Eltern an den Maßnahmen schwankte nach Einschätzung des Sozialpädagogen zwischen 50 und 90%.

Die Interviews mit den Förderkräften ergaben, dass die große Mehrheit der Förderkräfte über die Elterntreffen hinaus keinen regelmäßigen Kontakt mit den Eltern hatte.

5.1.6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zur Umsetzung des Sprachförderprojekts

Die Ergebnisse zur ersten Hauptfragestellung zeigten, dass die Umsetzung der Sprachförderung auf inhaltlicher und didaktischer Ebene sehr positiv eingeschätzt wurde. Demnach konnten die inhaltliche und didaktische Dimension der Sprachförderung, die sich auf die Eignung des Materials für die Zielgruppe sowie auf das Konzept beziehen, als sehr passend für die Kinder und sehr gut durch die Förderkräfte umsetzbar bewertet werden. Dabei wurde vor allem auch das Zusatzmaterial als wertvoll eingeschätzt, das Geschichten, Regelspiele, musische Elemente und Bewegungsanteile enthält.

Auf organisationaler Ebene wurde die Sprachförderung allerdings unterschiedlich intensiv umgesetzt. Dies lässt sich zum einen auf schulinterne Faktoren zurückführen, wie einen starken Personalmangel, der einer häufigen Umsetzung hinderlich war, sowie den Grad an Integration der Sprachförderung in den Stundenplan und das Ausmaß an Unterstützung durch die Schulleitung. Zum anderen sind auch individuelle Faktoren ausschlaggebend, wie z.B. der krankheitsbedingte Ausfall der Förderkraft selbst, der die Häufigkeit der Umsetzung einschränkte. Diese Heterogenität in der Umsetzungsintensität zeigte sich auch in

Evaluationen ähnlicher Sprachförderungen (Roos, Polotzek & Schöler, 2010; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012) und deutet damit auch auf ein strukturelles Problem hin, dessen Ursachen außerhalb des Projekts liegen.

Die Qualifizierung der Förderkräfte wurde mit einer Einführungsfortbildung, regelmäßigen Begleittreffen und einer Fortbildung zur Diagnostik umgesetzt. Diese Kombination aus den verschiedenen Maßnahmen hat sich als praktikabel in der Umsetzung erwiesen.

Im Rahmen der Elternarbeit wurden Elterntreffen, Elternsprechstunden, Hausbesuche und spezifische thematische Maßnahmen vom Sozialpädagogen des Projekts angeboten. Die Elterntreffen fanden in Zusammenarbeit mit den Förderkräften statt. Darüber hinaus hatte ein Großteil der Förderkräfte keinen regelmäßigen Kontakt mit den Eltern. Die Beteiligung der Eltern kann vor dem Hintergrund, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund wenig in der Schule engagieren – ungeachtet der Ursachen dafür (Leyendecker, 2008) – als positiv bewertet werden.

5.2 Ergebnisse zu den erreichten Zielgruppen des Sprachförderprojekts MITsprache

Im folgenden Abschnitt wird die zweite Hauptfragestellung beantwortet, inwiefern die intendierten Zielgruppen mit dem Sprachförderprojekt erreicht werden. Dabei wird differenziert nach den Kindern, die an der Sprachförderung teilnahmen, den Förderkräften, die qualifiziert wurden und die Sprachförderung durchführten, und den Eltern der Kinder, die mit der Elternarbeit erreicht wurden.

5.2.1 Welche Kinder werden mit der Sprachförderung erreicht? (Fragestellung 6)

In diesem Abschnitt wird die Fragestellung beantwortet, welche Kinder mit der Sprachförderung erreicht wurden und daran teilnahmen. Dazu werden die familiäre Situation der Kinder, ihre Herkunft sowie der Kontakt der Kinder mit Deutsch beschrieben. Die mündliche Befragung der Eltern ($N = 86$) lieferte die Ergebnisse dazu. Angaben zum Herkunftsland und der Kontaktdauer mit Deutsch wurden durch die Sammlung der Stammdaten im Rahmen der Sprachstandstests ergänzt ($N = 159$). Die Auswahl der Kinder erfolgte nach ihren sprachlichen Fähigkeiten, sodass die schwächsten Kinder eines Jahrgangs an der Sprachförderung teilnahmen.

Familiäre Situation der Kinder

Die Ergebnisse der mündlichen Befragung der Eltern ($N = 86$) zeigten, dass die Kinder, die am Sprachförderprojekt teilgenommen haben, in eher großen Familien mit durchschnittlich 4.9 Personen ($SD = 1.4$) lebten. 35% der Kinder hatten nur jüngere Geschwister, 30% der Kinder hatten nur ältere Geschwister und 27% lebten mit sowohl älteren als auch jüngeren

Geschwistern zusammen. Die übrigen 7% der Kinder waren Einzelkinder. 85% der Eltern lebten zusammen.

Die Betreuung der Kinder wurde in 91% der Fälle überwiegend von der Mutter übernommen. Alle Kinder lebten in Mietwohnungen von Mehrfamilienhäusern, die im Mittel 3.2 ($SD = .88$) Zimmer hatten, verteilt auf 83.9 qm ($SD = 16.2$). 14% der Kinder hatten innerhalb der Wohnung kein eigenes Zimmer bzw. keinen Bereich, in dem sie ungestört spielen könnten.

Herkunft der Kinder

Die 159 Kinder der Fördergruppe stammten aus 27 verschiedenen Ländern, überwiegend aus dem asiatischen, nordafrikanischen und osteuropäischen Raum (vgl. Abbildung 3), was mit einer enormen Sprachenvielfalt von mindestens 28 verschiedenen gesprochenen Sprachen unter den 159 Kindern einhergeht (vgl. Abbildung 2). Die Ergebnisse der mündlichen Befragung der Eltern ($N = 86$) zeigen, dass die große Mehrheit der Kinder (79%) allerdings in Deutschland geboren wurde, was sich auf Migranten der zweiten (74%) und dritten (4%) Generation sowie auf Kinder ohne Migrationshintergrund (1%) verteilt. Die weiteren 21% der Kinder waren Migranten der ersten Generation, also nicht in Deutschland geboren. Diese Gruppe war im Mittel 2.8 Jahre ($SD = 1.6$) vor Beginn des Sprachförderprojekts nach Deutschland migriert. 97% aller Kinder hatten auch bereits einmal (13%) oder mehrmals (84%) ihr Herkunftsland besucht. Diese Aufenthalte dauerten im Mittel 4.6 Wochen ($SD = 3.2$).

Kontakt der Kinder mit Deutsch

Die 159 Kinder, die am Sprachförderprojekt teilgenommen haben, waren zum Förderbeginn im Mittel seit 42.5 Monaten ($SD = 18.7$) mit Deutsch in Kontakt (vgl. Tabelle 1), was in den meisten Fällen mithilfe des Besuchs einer deutschsprachigen Kita erfasst wurde. Die weiteren Ergebnisse beziehen sich nur auf die mündliche Elternbefragung ($N = 86$).

Innerhalb der Familie sprach nur ein geringer Anteil der Eltern überwiegend Deutsch mit dem Kind (Mütter bei 13% der Kinder und Väter bei 21% der Kinder). Für einen großen Anteil der Geschwister hingegen war Deutsch die bevorzugte Sprache (ältere Geschwister bei 76% der Kinder und jüngere Geschwister bei 61% der Kinder). Insgesamt sprach mit 37% der Kinder keiner innerhalb der ganzen Familien Deutsch.

Bei der *Nutzung von Medien* nahm Deutsch in fast allen Familien eine wichtige Rolle ein (vgl. Abbildung 7). Vor allem Fernsehen und elektronische Spiele wurden von einer großen Mehrheit der Kinder täglich in Deutsch genutzt. Das Liedersingen, Hörspielehören sowie Vorlesen bzw. Erzählen wurde hingegen von den Kindern insgesamt viel weniger realisiert. So wurde einem Drittel der Kinder weniger als einmal pro Monat vorgelesen oder erzählt.

Deutsch spielte in diesen drei Bereichen eine kleinere Rolle im Vergleich zu den Familiensprachen.

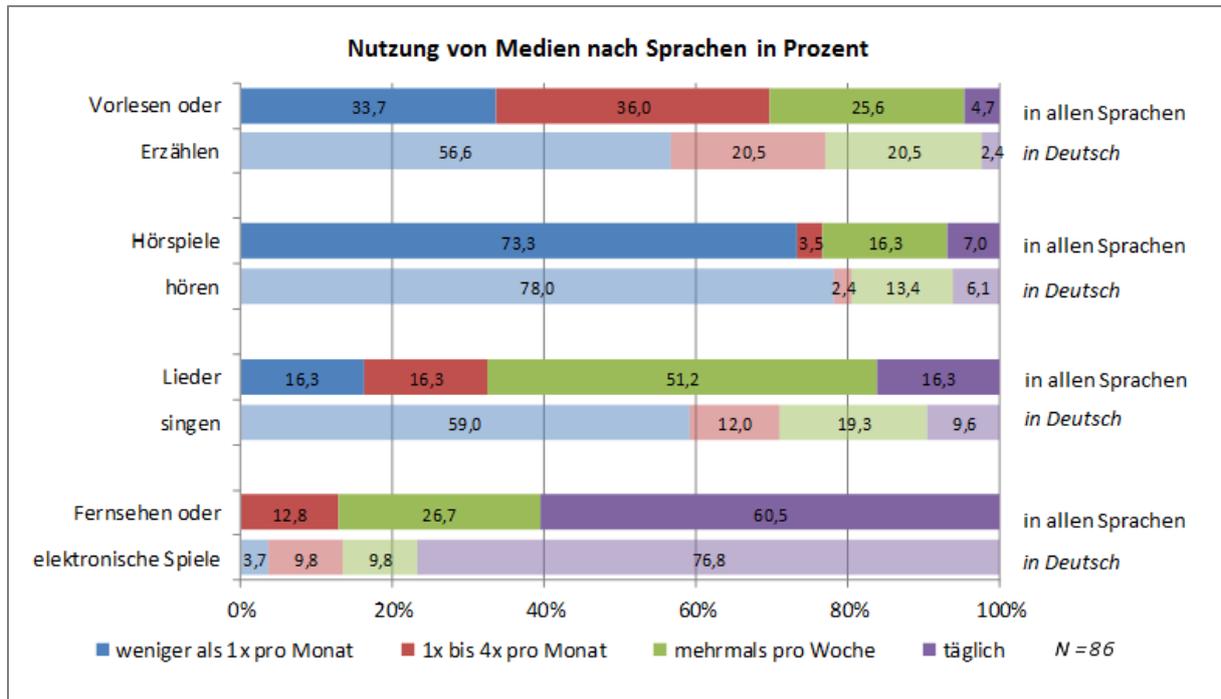


Abbildung 7: Häufigkeit der Mediennutzung gegliedert nach Sprachen (Einschätzung der Eltern)

In ihrer *Freizeit* beteiligten sich die Kinder kaum an Angeboten von Vereinen oder anderen Organisationen, sondern trafen sich vor allem mit anderen Kindern und der weiteren Verwandtschaft (vgl. Abbildung 8). Die Verwendung von Deutsch spielte dabei insbesondere bei den Freunden und auch der Verwandtschaft eine große Rolle.

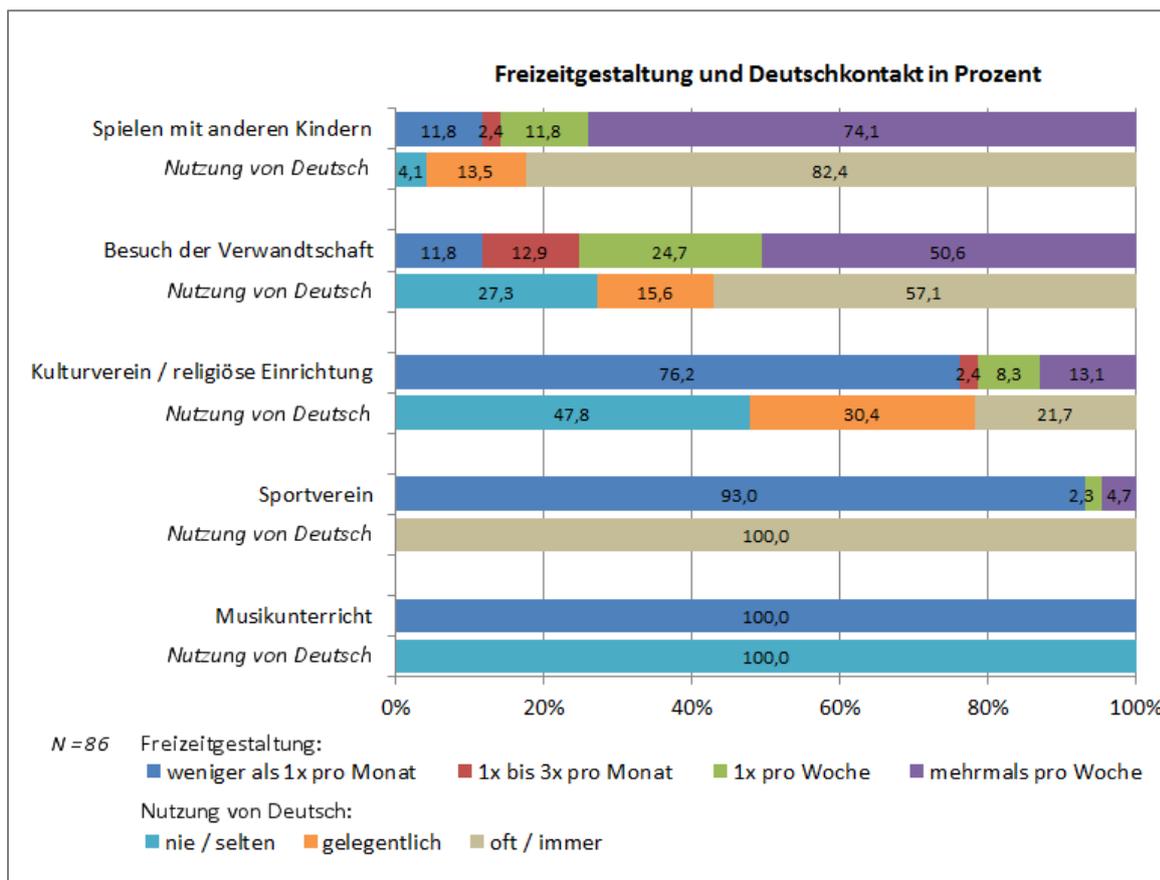


Abbildung 8: Verteilung der Freizeitgestaltung und Deutschkontakt (Einschätzung der Eltern)

Als weitere Kontaktmöglichkeit mit Deutsch diente für fast alle Kinder der *Kitabesuch*. 89% der Kinder hatten eine deutschsprachige Kita besucht. 4% der Kinder waren in keiner Kita und die weiteren 7% hatten eine Kita besucht, in der überwiegend nicht Deutsch gesprochen wurde. Im Mittel wurden die Kinder 2.7 Jahre ($SD = 1.2$) in einer Kita betreut, was sich in etwa mit der Kontaktdauer mit Deutsch deckt. Diese wurde im Rahmen der Sprachstandstest erhoben und bezieht sich daher auf die gesamte Stichprobe von 159 Kindern und ist nicht nur auf die Elternbefragung zurückzuführen.

Nach Einschätzung der Eltern benutzte die Mehrheit der Kinder überwiegend Deutsch für ihre Kommunikation, was sie auch gerne tat (vgl. Abbildung 9).

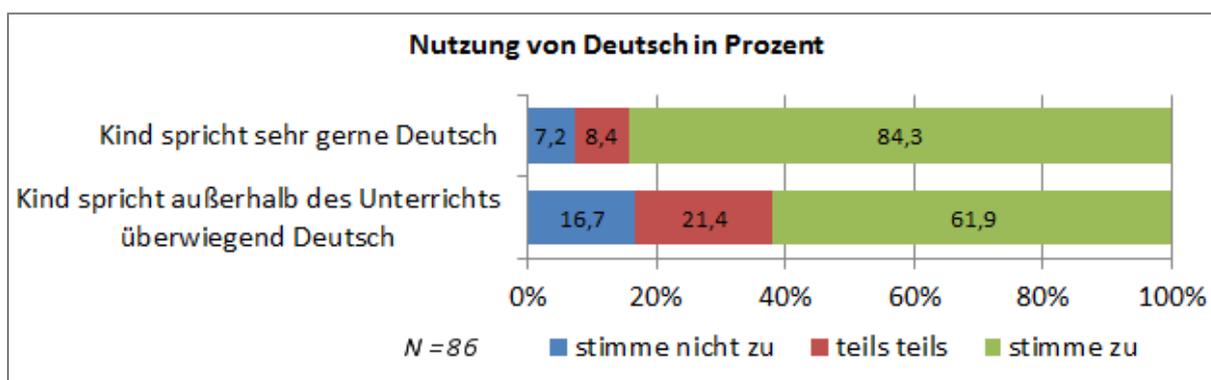


Abbildung 9: Häufigkeit der Nutzung von Deutsch durch die Kinder (Einschätzung der Eltern)

5.2.2 Welche Förderkräfte werden mit der Qualifizierung erreicht? (Fragestellung 7)

Die Interviews mit den 20 Förderkräften ergaben, dass die Ausgangsbedingungen der Förderkräfte hinsichtlich Qualifizierung und Erfahrung sehr unterschiedlich waren. Insgesamt gab es elf LehrerInnen und neun ErzieherInnen, die als Förderkräfte am Sprachförderprojekt mitwirkten. Davon hatten drei Förderkräfte bereits vor Beginn des Projekts eine spezifische Fortbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache besucht. Die praktische Erfahrung mit Deutsch als Zweitsprache war nach Selbstauskunft der Förderkräfte vergleichsweise stärker vorhanden. Jedoch gab es sieben Förderkräfte, die sowohl eine geringe Praxiserfahrung als auch keine spezifische Fortbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache hatten. Auch die allgemeine pädagogische Erfahrung, die mit Berufserfahrung gleichzusetzen ist, war sehr unterschiedlich. Fünf Förderkräfte hatten erst vor wenigen Jahren ihre Ausbildung absolviert und zehn Förderkräfte konnten bereits jahrelange Berufserfahrung aufweisen.

Darüber hinaus wurde in den Interviews von allen Förderkräften berichtet, dass ihre Bereitschaft und Motivation im Sprachförderprojekt mitzuwirken von Beginn an hoch war. Sie hatten den Bedarf an ihren Schulen bereits seit längerem erkannt, die schwächsten Kinder in ihrem Spracherwerb zu fördern. Sie waren aber vor Projektbeginn nicht in der Lage eine entsprechende Förderung anzubieten.

5.2.3 Welche Eltern werden mit der Elternarbeit erreicht? (Fragestellung 8)

Die mündliche Befragung der Eltern ($N = 86$) lieferte die Ergebnisse, welche Eltern mit der Elternarbeit erreicht wurden und daran teilnahmen. Die Ergebnisse zu den Eltern werden differenziert nach sozioökonomischen Status, Sprachkenntnissen, Migrationsgeschichte, sowie Bedeutung des Deutscherwerbs und der Bildung des Kindes dargestellt.

Sprachkenntnisse der Eltern

Die Deutschkenntnisse der Eltern wurden in 79% der Fälle vom Vater selbst, bzw. in 87% der Fälle von der Mutter selbst eingeschätzt. In den anderen Fällen wurde eine Fremdeinschätzung vom Interviewpartner vorgenommen. Die Eltern schätzten sich am besten im Verstehen von Deutsch ein (vgl. Abbildung 10). Aber auch knapp die Hälfte der Väter sowie fast ein Drittel der Mütter schätzten sich beim Sprechen gut ein. Die Kenntnisse im Lesen und vor allem Schreiben in Deutsch wurde von beiden Elternteilen am niedrigsten eingeschätzt.

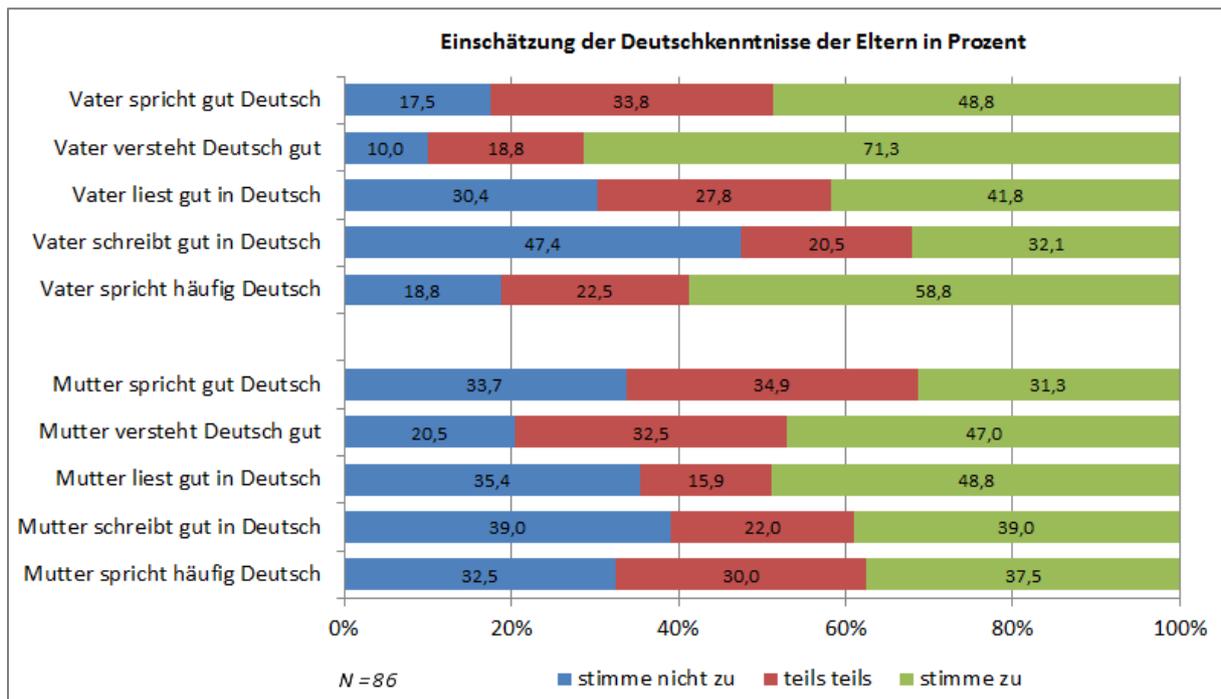


Abbildung 10: Verteilung der eingeschätzten Deutschkenntnisse der Eltern in Prozent

Insgesamt wurden die Deutschkenntnisse im Sprechen und Verstehen von den Vätern im Vergleich zu den Müttern signifikant besser eingeschätzt (vgl. Tabelle 9). Auch nutzten die Väter Deutsch signifikant häufiger als die Mütter. Der Unterschied im Lesen und Schreiben zwischen Vater und Mutter war nicht signifikant.

Tabelle 9: Unterschiede der eingeschätzten Deutschkenntnisse zwischen Vater und Mutter

Deutsch ^a	Vater M (SE)	Mutter M (SE)	Abhängiger t-Test ^b		
			t (df)	p	r
Sprechen	3.46 (.12)	3.00 (.14)	-2.43 (78)	.018	.26
Verstehen	3.87 (.11)	3.49 (.13)	-2.04 (78)	.044	.23
Lesen	3.18 (.14)	3.16 (.15)	-.13 (76)	n.s.	.01
Schreiben	2.75 (.16)	2.99 (.16)	1,03 (76)	n.s.	.12
Nutzung	3.45 (.13)	3.09 (.12)	-2.03 (75)	.046	.23

Anmerkung: ^a 5-stufige Likertskala, ^b Signifikanzniveau $p < .05$

Migrationsgeschichte der Eltern

Zum Zeitpunkt des Förderbeginns lebten die migrierten Mütter im Mittel 17.6 Jahre ($SD = 9.8$) und die migrierten Väter 11.3 Jahre ($SD = 8.9$) in Deutschland. Die Mehrheit der Eltern war in der Türkei geboren (37% der Mütter und 44% der Väter). Ein Teil der Eltern (28% der Mütter und 11% der Väter) war in Deutschland geboren und gehörte somit nicht der ersten Generation von Migranten an.

Als Grund für die Migration gab die Mehrheit der Eltern familiäre bzw. private Gründe an (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Migrationsgründe der Eltern

Gründe für Migration	Mütter	Väter
	in Prozent	
Private bzw. familiäre Gründe	74%	48%
Politische Gründe	12%	24%
Wirtschaftliche Gründe	7%	20%
Andere Gründe	8%	8%

76% der befragten Eltern beabsichtigten in Deutschland zu bleiben. 12% der Eltern planten zum Zeitpunkt der Befragung eine Rückkehr in ihr Herkunftsland und weitere 12% waren sich darüber unsicher.

Sozioökonomischer Status der Eltern

Die *Bildungserfahrung* der Eltern ($N = 86$) war eher niedrig, wobei es Ausreißer nach oben gab (vgl. Tabelle 11). Etwa 40% der Eltern hatte keinen Schulabschluss bzw. nur die Primarschule besucht. Insbesondere unter den Müttern gab es zudem einen großen Anteil von 13%, der angab nicht lesen und schreiben zu können. Darüber hinaus waren die Eltern im Mittel nur wenige Jahre auf eine Schule in Deutschland gegangen. So hatten 66% der Mütter und 74% der Väter keine Schule in Deutschland besucht, was auch mit dem Zeitpunkt der Migration in Verbindung steht.

Tabelle 11: Bildungserfahrung der Eltern

Schuljahre	Mütter	Väter
	<i>M (SD)</i>	
insgesamt	8.1 (4.3)	8.8 (3.7)
in Deutschland	3.6 (5.2)	2.4 (4.4)
Schulabschluss	in Prozent	
kein Schulabschluss, Primarbereich	41%	38%
mittlerer Bildungsabschluss	21%	28%
abgeschlossene Lehre, Berufsschule	14%	16%
Meister, Techniker, Fachschulabschluss	10%	5%
Hochschulreife	11%	10%
Hochschulabschluss	5%	4%
Analphabeten	13%	4%

Die *Erwerbstätigkeit* verteilte sich zwischen Müttern und Vätern eher traditionell, indem 83% der Väter (32% davon in Teilzeit) und nur 24% der Mütter (70% davon in Teilzeit) erwerbstätig waren. Die Hauptursache, warum die Mütter keiner Erwerbstätigkeit nachgingen, war die Kinderbetreuung (84% der erwerbslosen Mütter). Die knappe Hälfte der erwerbslosen Väter gab an, keine Arbeit zu finden (47% der erwerbslosen Väter).

Trotz der eher hohen Beschäftigungsquote war der *sozioökonomische Status* der Familien sehr gering. Der HISEI³ (Highest International Socio-Economic Index), der anhand des zuletzt ausgeübten Berufs erfasst wird und somit den damit verbundenen Bildungsstand und das Einkommen abbildet (Ganzeboom, 2010), lag bei den Familien im Mittel bei 36.0 ($SD = 11.6$). Weitere Indikatoren bestätigen den geringen sozioökonomischen Status. Bei 78% der Familien lag das monatliche Nettohaushaltseinkommen der Familien (alle Einnahmen aller Familienmitglieder abzüglich Steuern) unter 1.000 Euro. Weitere 18% verfügten über 1 000 bis 2 000 Euro im Monat. 85% der Familien bezogen demnach auch Transferleistungen.

Bedeutung von Deutscherwerb und Bildung des Kindes

Für alle Eltern hatte es eine ziemlich oder sehr hohe Bedeutung, dass ihr Kind gut Deutsch spricht (vgl. Abbildung 11). Dabei war es für alle Eltern sehr wichtig, dass das Kind gut Deutsch lernt, damit es erfolgreich in Schule und Beruf sein wird. Die Bedeutung Deutsch zu lernen, um Freunde zu finden, schätzten knapp 20% der Eltern als maximal mittelmäßig wichtig ein.

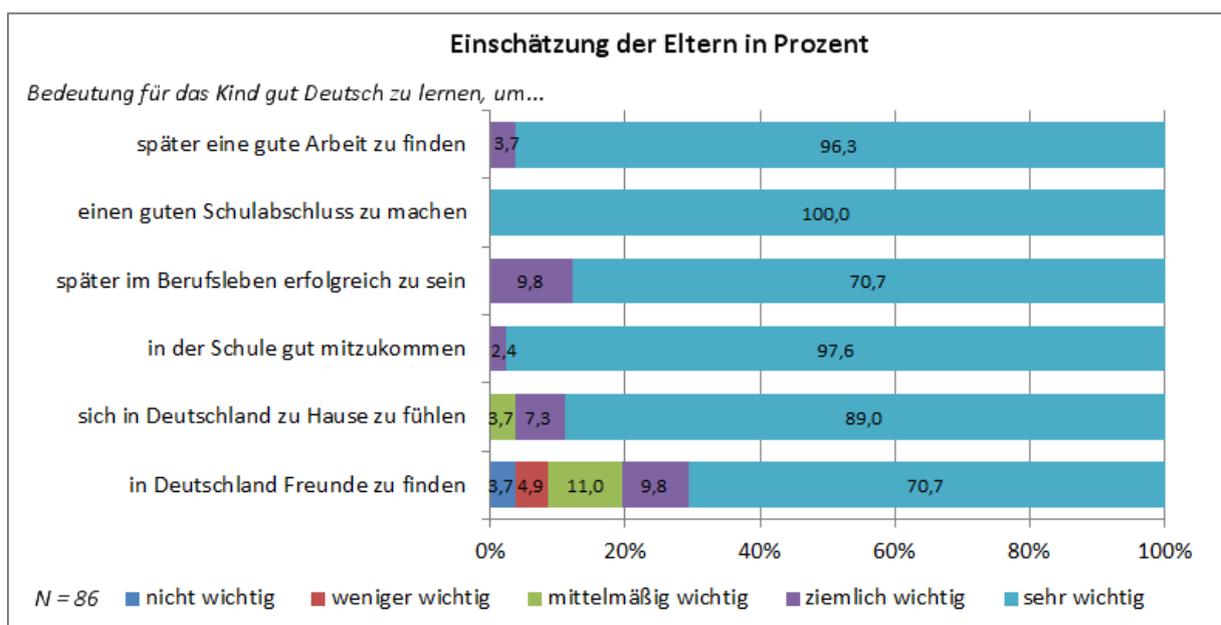


Abbildung 11: Verteilung der Bedeutung für die Eltern, dass das Kind gut Deutsch spricht

Auch die Bildungsaspiration der Eltern war sehr hoch. So wünschten sich 81% der Eltern ein abgeschlossenes Studium für ihr Kind. Die weiteren 19% erstrebten mindestens eine Berufsausbildung für ihr Kind.

³ Höchster ISEI-Wert (internationales sozioökonomisches Maß des beruflichen Status) von Mutter und Vater in der Familie, der Werte zwischen 16 (z.B. Reinigungskraft) und 90 (z.B. Richter) annehmen kann.

5.2.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu den erreichten Zielgruppen des Sprachförderprojekts

Die Ergebnisse zur zweiten Hauptfragestellung zeigten insgesamt, dass das Sprachförderprojekt die angestrebten Zielgruppen erreichte.

Kinder

Die Kinder, die mit dem Sprachförderprojekt erreicht wurden, lebten eher in traditionellen Familienkonstellationen, wo die große Mehrheit mit Geschwistern aufwächst, hauptsächlich von der Mutter betreut wird und die Eltern zusammen leben.

Der Großteil der Kinder waren Migranten der zweiten Generation und stammten aus Vorderasien oder Südosteuropa. Gleichzeitig gab es eine enorme Vielfalt an Erstsprachen unter den Kindern.

Zu Beginn der Sprachförderung waren die Kinder im Durchschnitt bereits etwa dreieinhalb Jahre mit Deutsch in Kontakt. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass fast alle Kinder eine deutschsprachige Kita besuchten.

Innerhalb der Familie waren für die Mehrheit vor allem die Geschwister diejenigen, die mit dem Kind Deutsch sprachen. Für den Großteil der Kinder stellten vor allem Fernsehen und elektronische Spiele einen täglichen Kontakt mit Deutsch dar, aber auch mit der Familiensprache. Andere Medien, wie Lieder, Hörspiele sowie Vorlesen bzw. Erzählen von Geschichten, waren für die Mehrheit der Kinder im Deutschen, aber auch in der Familiensprache, kein regelmäßiger Bestandteil ihres Alltags.

Außerhalb der Familie waren für die Mehrheit der Kinder auch Freunde und die weitere Verwandtschaft eine regelmäßige Kontaktmöglichkeit zum Deutschen. An institutionalisierten Freizeitgestaltungen, wie Sportverein oder Musikunterricht, nahmen kaum Kinder teil. Einzig der Besuch religiöser Einrichtungen bzw. Kulturvereine war für manche Kinder fester Bestandteil der Freizeit, wobei bei der Mehrheit dort kaum Deutsch gesprochen wurde. Nach Einschätzung der Eltern, war Deutsch die meist genutzte Sprache der Kinder auch außerhalb des Unterrichts und wurde von den Kindern sehr gerne verwendet.

Förderkräfte

Die Qualifizierung und Erfahrung der Förderkräfte hinsichtlich Sprachförderung war sehr heterogen. Auch Befunde einer Umfrage unter LehrerInnen weisen auf wenig Vorerfahrungen und Qualifikationen im Bereich Sprachförderung hin (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012). Demnach können die erreichten Förderkräfte als typisch für deutsche Schulen beschrieben werden. Gleichzeitig lässt sich eine Notwendigkeit zur Qualifizierung hinsichtlich Sprachförderung ableiten.

Eltern

Der sozioökonomische Status der Eltern, die mit dem Sprachförderprojekt erreicht wurden, war sehr niedrig. So verfügten die Eltern im Schnitt über wenig Bildungserfahrung. Auch das monatliche Nettohaushaltseinkommen war, trotz einer relativ hohen Beschäftigungsquote, mit unter 1 000 Euro bei über zwei Drittel der Familien sehr wenig. Dies spiegelte auch der mittlere HISEI-Wert von 36.0 wider, der im Vergleich zu aktuellen Daten aus PISA (Gebhardt et al., 2013) sehr gering ist. Im Mittel haben SchülerInnen in Deutschland sowohl mit Migrationshintergrund ($M = 43.8$) als auch ohne Migrationshintergrund ($M = 54.3$) einen höheren sozioökonomischen Status (Gebhardt et al., 2013, S. 294) als die Kinder, die am Sprachförderprojekt MITsprache teilgenommen haben.

Auch die vorhandenen Deutschkenntnisse der Mehrheit der Eltern sind nur bedingt hilfreich, um ihre Kinder im Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen.

Die Mehrheit der Eltern war selbst aus familiären Gründen nach Deutschland migriert und plante in Deutschland zu bleiben.

Hervorzuheben ist, dass die Eltern trotzdem eine hohe Bildungsaspiration für ihr Kind zeigten und die Bedeutung einer sicheren Beherrschung der deutschen Sprache als sehr hoch einschätzten, wobei diese v.a. für den Erfolg in Schule und Beruf als zentral gesehen wurde.

Zusammenfassend konnten mit dem Sprachförderprojekt MITsprache entsprechend der intendierten Zielgruppe sozial benachteiligte Kinder und ihre Familien, insbesondere mit Migrationshintergrund, erreicht werden. Damit bestätigt sich auch die Notwendigkeit der zusätzlichen Sprachförderung für diese Zielgruppe, da die Ergebnisse dieser zweiten Hauptfragestellung zeigen, dass innerhalb der Familien und in ihrem Umfeld nicht ausreichend Ressourcen vorhanden sind, die Kinder entsprechend zu fördern. Auch der Kitabesuch war für diese Zielgruppe nicht ausreichend, um die sprachlichen Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Daher ist eine spezifische Förderung notwendig, wozu die Förderkräfte eine entsprechende Qualifizierung benötigen, die in der Mehrheit der Fälle noch nicht vorhanden waren, wie die Ergebnisse zeigten. Gleichzeitig gilt auch die Elternarbeit als wichtiger Baustein für diese Zielgruppe, die durch bedarfsgerechte und niedrighschwellige sozialpädagogische Maßnahmen für den bewussten Umgang mit der Sprache im familiären Umfeld sensibilisiert. So können die Rahmenbedingungen innerhalb der Familien geschaffen werden, um nachhaltig die Entwicklungsbedingungen der Kinder zu verbessern, da gegebenenfalls auch Geschwisterkinder davon profitieren können.

5.3 Ergebnisse zur Akzeptanz des Sprachförderprojekts MITsprache

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie das Sprachförderprojekt von den Kindern, Förderkräften und Eltern akzeptiert wird.

5.3.1 Wie wird das Sprachförderprojekt von den Kindern akzeptiert? (Fragestellung 9)

In den Interviews mit den Kindern ($N = 15$) zeigte sich, dass die Sprachförderung den Kindern sehr gut gefiel. Jedes Kind konnte konkrete Beispiele nennen, was ihm an der Sprachförderung besonders gut gefiel. So berichteten neun Kinder, dass sie in der Sprachförderung vor allem spielten, sieben Kinder erwähnten die Handpuppen als positiv. Nur zwei Kinder konnten konkrete Beispiele nennen, was ihnen nicht gefalle.

Die Förderkräfte schätzten in den Interviews die Akzeptanz der Kinder hoch ein. Die überwiegende Mehrheit der Förderkräfte berichtete, dass die Kinder sehr gerne zur Sprachförderung kämen und sehr gut mitmachten. Die These, dass durch die zusätzliche Sprachförderung in einer Kleingruppe eine Art Stigmatisierung der Kinder auftreten könnte, konnte nicht bestätigt werden. Im Gegenteil berichtete die Mehrheit der Förderkräfte, dass es für die Kinder ein Privileg wäre an der Sprachförderung teilzunehmen und andere Kinder auch gerne dabei wären.

5.3.2 Wie wird das Sprachförderprojekt von den Förderkräften akzeptiert? (Fragestellung 10)

Die Interviews mit den 20 Förderkräften ergaben eine hohe Akzeptanz des Sprachförderprojekts durch die Förderkräfte. Sie berichteten von viel Spaß bei der Tätigkeit als Förderkraft, einer Bereicherung der eigenen pädagogischen Arbeit vor allem durch die Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen und die Verfügbarkeit der Sprachfördermaterialien. Einige Förderkräfte betonten, dass die Mitarbeit im Sprachförderprojekt ihre alltägliche Arbeit entlaste, da sie im Vergleich zur regulären Arbeit im Klassenverband in Kleingruppen und mit ausgewähltem Material arbeiten konnten. Zudem wurde die Elternarbeit, als Baustein des Sprachförderprojekts und die damit verbundenen zusätzlich verfügbaren personellen Ressourcen, als Entlastung empfunden. Darüber hinaus würde die große Mehrheit der Förderkräfte die Tätigkeit im Sprachförderprojekt an Kollegen weiterempfehlen und äußerte auch den Wunsch selbst weiterhin als Förderkraft zu arbeiten. Auch die Qualifizierung, sowohl die Einführungsfortbildung als auch die regelmäßigen Begleittreffen, wurde von der Mehrheit der Förderkräfte als hilfreich empfunden.

5.3.3 Wie wird das Sprachförderprojekt von den Eltern akzeptiert? (Fragestellung 11)

In den Interviews mit den 20 Förderkräften wurde die Akzeptanz des Sprachförderprojekts durch die Eltern hoch eingeschätzt. Die Mehrheit der Förderkräfte berichtete vom Interesse der Eltern an der Sprachförderung. Auch empfahlen manche Eltern das Projekt weiter. Die ProjektmitarbeiterInnen berichteten in den Interviews von einer positiven Resonanz der Eltern auf die Elternarbeit. Insbesondere die ersten Elterntreffs und die Hausbesuche würden von der Mehrheit der Eltern sehr gut angenommen werden.

5.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Akzeptanz des Sprachförderprojekts

Die Ergebnisse zur dritten Hauptfragestellung zeigten insgesamt eine hohe Akzeptanz des Sprachförderprojekts bei den beteiligten Kindern, Förderkräften und Eltern.

Die Kinder bewerteten vor allem Elemente der Sprachförderung, wie Spiele oder die Handpuppen, als positiv. Auch nach Einschätzung der Mehrheit der Förderkräfte stieß das Projekt bei den Kindern auf hohe Akzeptanz.

Die Förderkräfte gaben an, Spaß bei ihrer Tätigkeit und eine Bereicherung in ihrer täglichen Arbeit empfunden zu haben. Auch eine allgemein empfundene Entlastung, z.B. durch die Arbeit in Kleingruppen, und die Qualifizierung trugen zur Akzeptanz des Projekts bei. Ein Großteil der Förderkräfte würde das Projekt weiterempfehlen.

Auch ein Großteil der Eltern zeigte nach Einschätzung der Förderkräfte Akzeptanz für das Sprachförderprojekt. Vor allem Hausbesuche und Elterntreffs wurden positiv eingeschätzt.

5.4 Ergebnisse zur Wirkung des Sprachförderprojekts MITsprache

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie das Sprachförderprojekt gewirkt hat. Hierzu wird zunächst die von den Förderkräften eingeschätzte Wirkung auf die Kinder dargestellt. Anschließend werden die Wirkungen auf den Sprachstand der Kinder berichtet. Danach wird die Selbsteinschätzung der Eltern beschrieben.

5.4.1 Wie wird die Wirkung des Sprachförderprojekts auf die Kinder eingeschätzt?

(Fragestellung 12)

Die Einschätzungen der Förderkräfte im Rahmen der Stundenprotokolle ergaben, dass in über 90% der eingeschätzten Förderstunden die Sprachförderung positiv auf die Motivation und Kognition der Kinder wirkte (vgl. Abbildung 12).

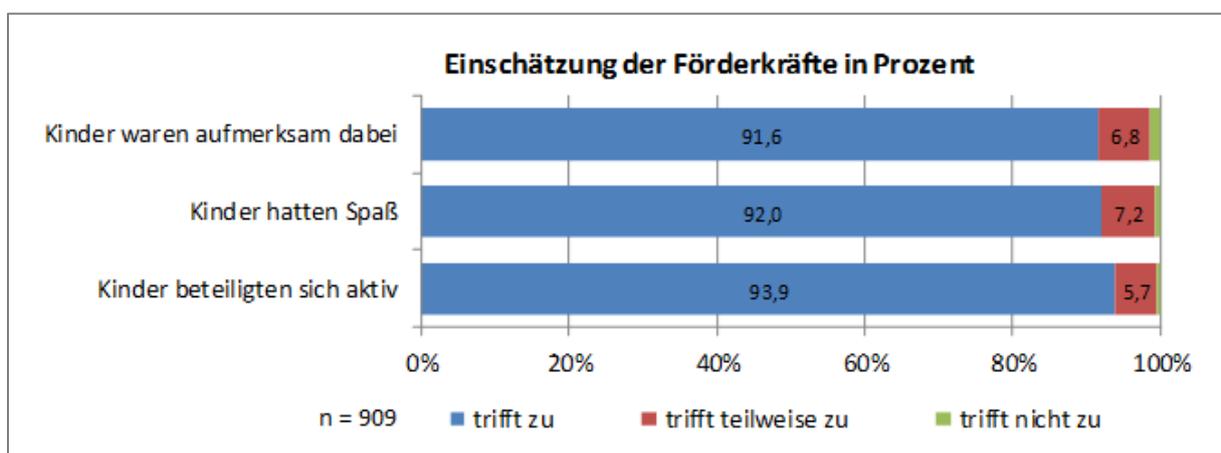


Abbildung 12: Einschätzung der Förderkräfte zur kurzfristigen kognitiven und motivationalen Wirkung der Sprachförderung auf die Kinder

In den Interviews schätzte die Mehrheit der Förderkräfte die Wirkung der Sprachförderung auf die Motivation der Kinder positiv ein. Einige Förderkräfte merkten an, dass sich auch die Konzentrationsfähigkeit der Kinder im Laufe der Sprachförderung verbessert hatte. Auf der sozialen Ebene beobachtete die Mehrheit der Förderkräfte eine starke Zusammengehörigkeit zwischen den Kindern innerhalb der Fördergruppe. Auch sah die Mehrheit der Förderkräfte eine deutliche sprachliche Entwicklung der Kinder im Rahmen der Sprachförderung. Als besonders wertvoll schätzten die Förderkräfte in diesem Zusammenhang vor allem auch das Zusatzmaterial ein, das eine zielgruppengerechte Förderung ermöglichte.

5.4.2 Wie wirkt das Sprachförderprojekt auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder? (Fragestellung 13)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Sprachstandstests berichtet, die vor zwischen und nach der Sprachförderung mit den Kindern der Förder- und Vergleichsgruppe durchgeführt wurden. Die Ergebnisse werden in sechs Bereiche unterteilt: Satzbau in Verbindung mit Wortschatz, Artikel im Nominativ sowie im Akkusativ und Summe der Wörter für Erzählung, Summe der erzählten Szenen sowie Summe der Konjunktionen in Erzählung, die das Erzählen umfassen.

In jedem Abschnitt werden zunächst zur Veranschaulichung die deskriptiven Ergebnisse für die Förder- und Vergleichsgruppe aller drei Kohorten zu allen Messzeitpunkten dargestellt (vgl. Abbildung 13, Abbildung 14, Abbildung 15, Abbildung 16, Abbildung 17 und Abbildung 18)⁴. Anschließend werden die Ergebnisse der statistischen Analysen berichtet, indem zunächst die Ergebnisse je Gruppe über die Zeit (Friedman-Test) mit entsprechenden Post-Hoc Tests (Wilcoxon-Test) dargestellt werden, um die Effekte je Gruppe über die Zeit zu vergleichen. Anschließend wird der Unterschied zwischen den Gruppen je Zeitpunkt (Mann-Whitney-U-Test) berichtet.

In die Ergebnisdarstellung wurden nur Fördergruppen einbezogen, die mindestens 50% der geplanten Förderzeit realisiert hatten. Demnach wurden zwei Fördergruppen ausgeschlossen.

Satzbau in Verbindung mit Wortschatz

Die deskriptiven Ergebnisse des Sprachstandstests für die basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Satzbau in Verbindung mit Wortschatz“ zeigten ein Annähern der anfangs schwächeren Fördergruppe an die stärkere Vergleichsgruppe über die beiden Förderjahre (vgl. Abbildung 13).

⁴ Auf die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse anhand von Boxplots wird zur einfacheren Lesbarkeit verzichtet. Stattdessen werden Liniendiagramme genutzt, um die Entwicklung über die Zeit und den Unterschied der beiden Gruppen zu veranschaulichen.

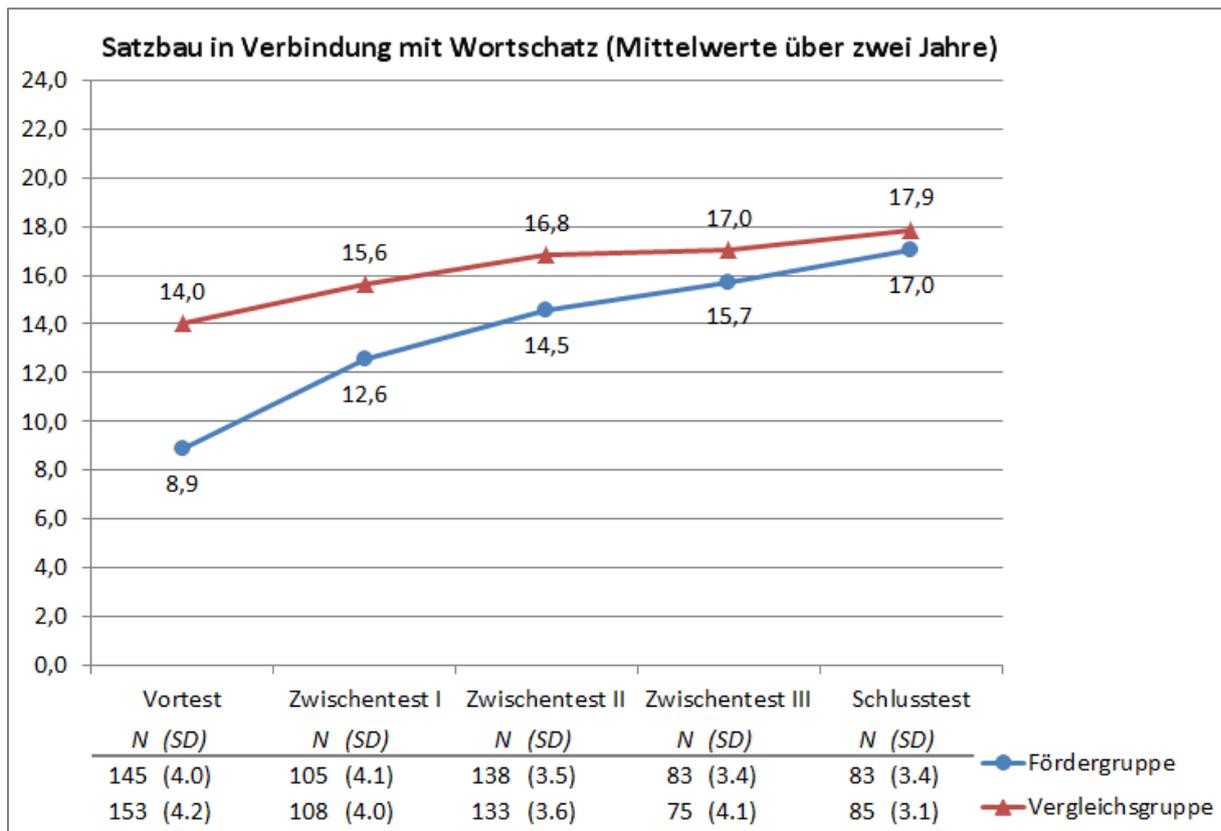


Abbildung 13: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Satzbau in Verbindung mit Wortschatz" zu fünf Messzeitpunkten über zwei Jahre

Die statistische Analyse (vgl. Tabelle 12 und Tabelle 13) belegte die unterschiedlich starke Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe der ersten und zweiten Kohorte in den basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Satzbau in Verbindung mit Wortschatz“ während der beiden Förderjahre. Der signifikante Unterschied zwischen den beiden Gruppen vor Beginn des Sprachförderprojekts schrumpfte innerhalb der zwei Förderjahre. Nach dem zweijährigen Sprachförderprojekt war die zu Beginn schwächere Fördergruppe auf dem gleichen Niveau, wie die zu Beginn stärkere Vergleichsgruppe. Beim Schlusstest gab es keinen signifikanten Unterschied mehr zwischen Förder- und Vergleichsgruppe. Die stärkere Entwicklung der Fördergruppe deutete auf einen Kompensationseffekt des Sprachförderprojekts hinsichtlich der basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Satzbau in Verbindung mit Wortschatz“ hin.

Tabelle 12: Median und Range für "Satzbau in Verbindung mit Wortschatz"

	Vortest (t_0)			Zwischentest II (t_2)			Schlusstest (t_4)		
	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
FG ($N = 77$)	9.0	0.0	17.0	15.0	6.0	20.0	17.0	9.0	23.0
VG ($N = 79$)	14.0	0.0	22.0	17.0	5.0	24.0	18.0	5.0	23.0

Tabelle 13: Inferenzstatistik für "Satzbau in Verbindung mit Wortschatz"

	Friedman-Test		Post-Hoc Test (Wilcoxon)								
	$t_0 - t_2 - t_4$ ($df = 2$)		$t_0 - t_4$			$t_0 - t_2$			$t_2 - t_4$		
	χ^2	p	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
FG ($N = 77$)	118.28	.000	7.53	.000	.86	7.23	.000	.82	6.41	.000	.73
VG ($N = 79$)	71.29	.000	6.94	.000	.78	5.76	.000	.65	4.38	.000	.49

	Zwischen den Gruppen (Mann-Whitney)								
	Vortest (t_0)			Zwischentest II (t_2)			Schlusstest (t_4)		
	U	p	r	U	p	r	U	p	r
$N = 156$	1283.5	.000	.50	1626.0	.000	.40	2707.5	n.s.	.10

Artikel im Nominativ

Die deskriptiven Ergebnisse des Sprachstandstests für die basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Artikel im Nominativ“ zeigten eine parallele Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe (vgl. Abbildung 14).

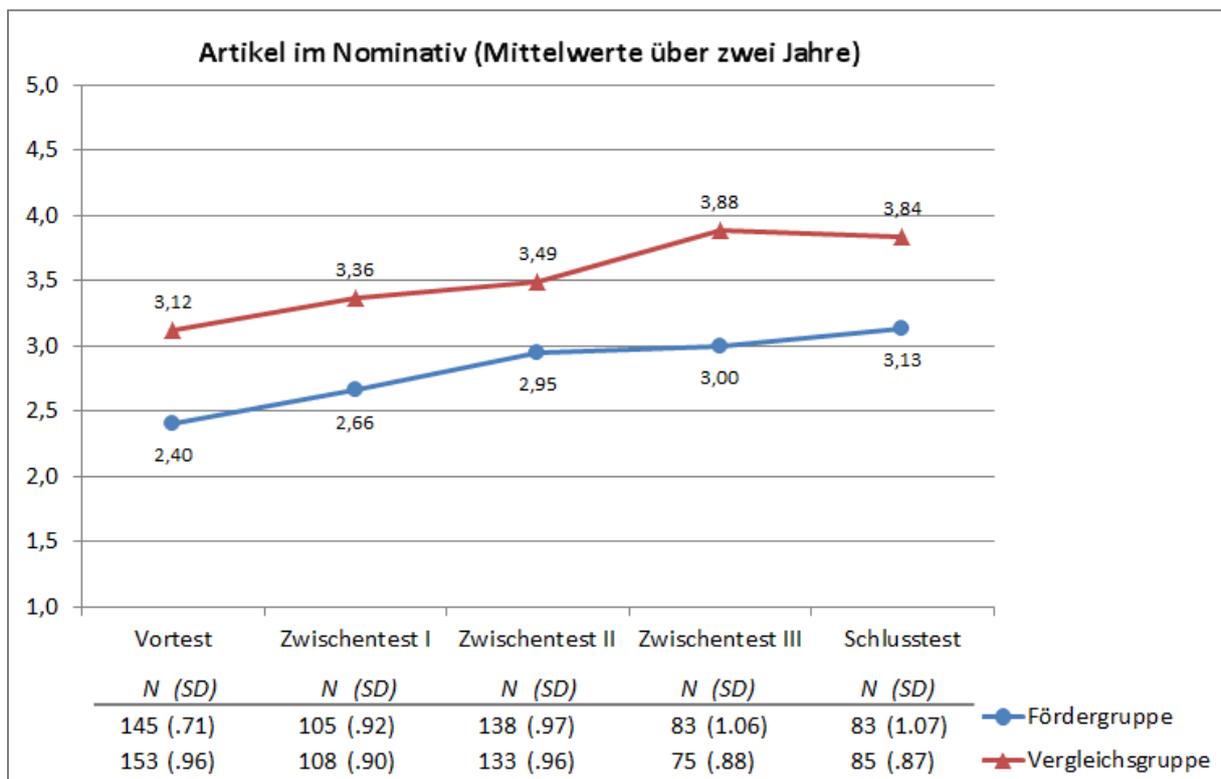


Abbildung 14: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Artikel im Nominativ" zu fünf Messzeitpunkten

Die statistische Analyse (vgl. Tabelle 14 und Tabelle 15) belegte die parallele Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe der ersten und zweiten Kohorte in den basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Artikel im Nominativ“ während der beiden Förderjahre. Der signifikante Unterschied zwischen den beiden Gruppen vor Beginn des Sprachförderprojekts blieb während der zwei Förderjahre bestehen. Nach dem zweijährigen Sprachförderprojekt

war die zu Beginn schwächere Fördergruppe weiterhin signifikant schwächer als die Vergleichsgruppe. Die parallele Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe deutete auf keine bedeutsame Wirkung des Sprachförderprojekts hinsichtlich der basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Artikel im Nominativ“ hin.

Tabelle 14: Median und Range für "Artikel im Nominativ"

	Vortest (t ₀)			Zwischentest II (t ₂)			Schlusstest (t ₄)		
	Mdn	Min	Max	Mdn	Min	Max	Mdn	Min	Max
FG (N = 77)	2.0	1.0	4.0	3.0	1.0	5.0	3.0	1.0	5.0
VG (N = 79)	3.0	1.0	5.0	4.0	1.0	5.0	4.0	2.0	5.0

Tabelle 15: Inferenzstatistik für "Artikel im Nominativ"

	Friedman-Test		Post-Hoc Test (Wilcoxon)								
	t ₀ - t ₂ - t ₄ (df = 2)		t ₀ - t ₄			t ₀ - t ₂			t ₂ - t ₄		
	χ^2	p	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
FG (N = 77)	35.88	.000	5.17	.000	.59	4.74	.000	.54	2.12	n.s.	.24
VG (N = 79)	37.97	.000	5.11	.000	.57	4.07	.000	.46	2,55	.013	.29

	Zwischen den Gruppen (Mann-Whitney)								
	Vortest (t ₀)			Zwischentest II (t ₂)			Schlusstest (t ₄)		
	U	p	r	U	p	r	U	p	r
N = 156	1515.5	.000	.46	1833.5	.000	.36	1890.0	.000	.34

Artikel im Akkusativ

Die deskriptiven Ergebnisse des Sprachstandstests für die basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Artikel im Akkusativ“ zeigten eine insgesamt kleine und parallele Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe (vgl. Abbildung 15).

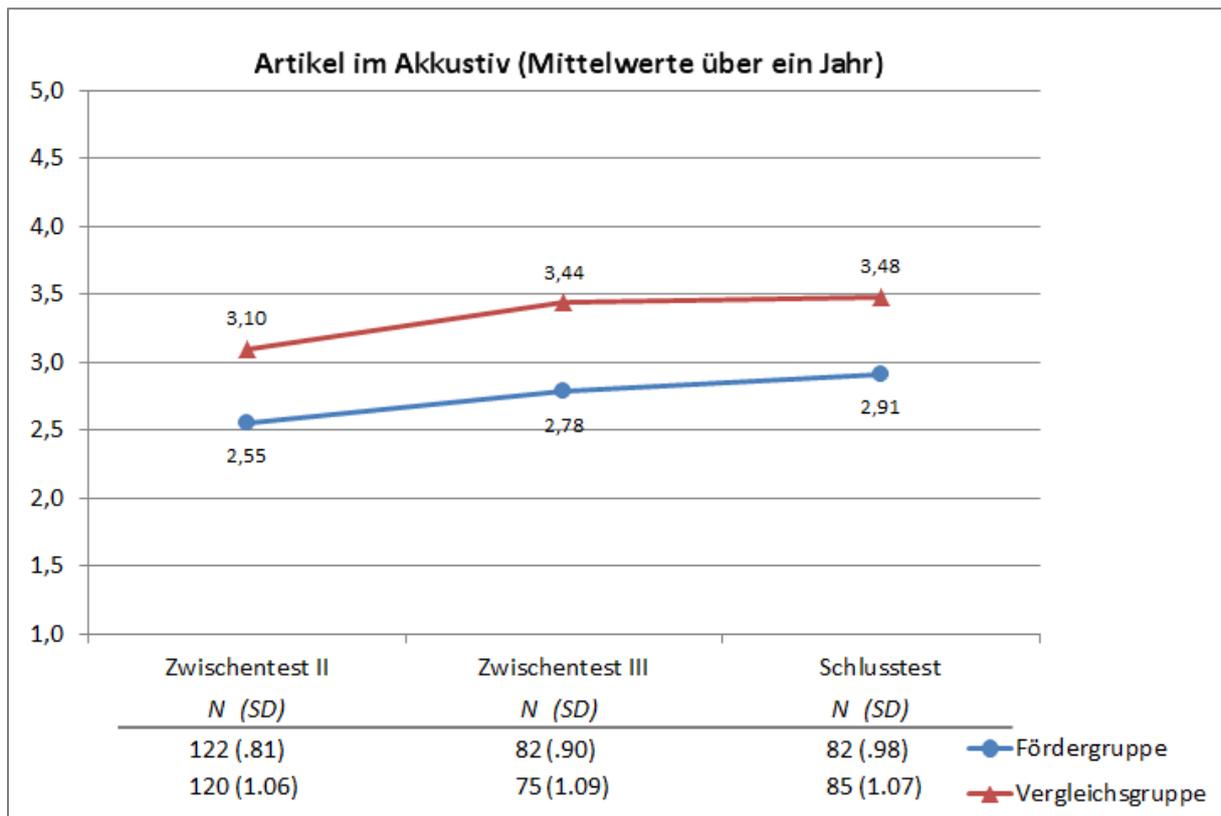


Abbildung 15: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Artikel im Akkusativ" zu drei Messzeitpunkten

Die statistische Analyse (vgl. Tabelle 16) belegte die parallele Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe der ersten und zweiten Kohorte in den basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Artikel im Akkusativ“ während des zweiten Förderjahres. Der signifikante Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu Beginn des zweiten Förderjahres blieb bis zum Ende des Sprachförderprojekts bestehen. Nach dem Sprachförderprojekt war die zu Beginn schwächere Fördergruppe weiterhin signifikant schwächer als die Vergleichsgruppe. Die parallele Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe deutete auf keine bedeutsame Wirkung des Sprachförderprojekts hinsichtlich der basalen sprachlichen Fähigkeiten in „Artikel im Akkusativ“ hin.

Tabelle 16: Median, Range und Inferenzstatistik für "Artikel im Akkusativ"

	Zwischentest II (t_2)			Schlusstest (t_4)			Wilcoxon ($t_2 - t_4$)		
	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
FG ($N = 74$)	3.0	1.0	4.0	3.0	1.0	5.0	2.44	.007	.28
VG ($N = 66$)	3.0	1.0	5.0	4.0	1.0	5.0	3.21	.000	.40

	Mann-Whitney (FG - VG)					
	Zwischentest II (t_2)			Schlusstest (t_4)		
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
$N = 140$	1972.0	.019	.18	1637.5	.000	.30

Summe der Wörter für Erzählung

Die deskriptiven Ergebnisse des Sprachstandstests für die spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der Wörter für Erzählung“ zeigten ein Annähern der anfangs schwächeren Fördergruppe an die stärkere Vergleichsgruppe ab dem zweiten Förderjahr (vgl. Abbildung 16).

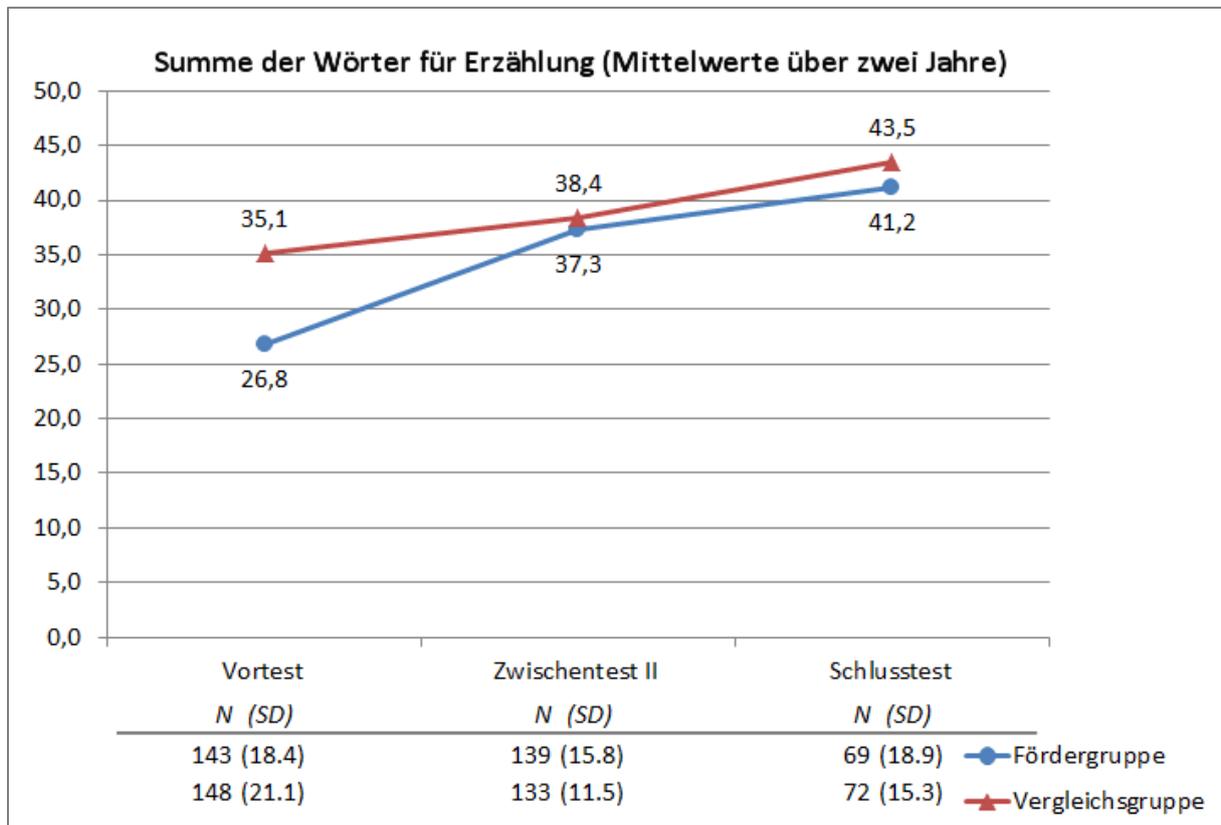


Abbildung 16: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Summe der Wörter für Erzählung" zu drei Messzeitpunkten

Die statistische Analyse (vgl. Tabelle 17 und Tabelle 18) belegte die unterschiedlich starke Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe der ersten und zweiten Kohorte in den spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der Wörter für Erzählung“ während der beiden Förderjahre. Der signifikante Unterschied zwischen den beiden Gruppen vor Beginn des Sprachförderprojekts schrumpfte durch die stärkere Entwicklung der Fördergruppe. Bereits nach dem ersten Förderjahr war die zu Beginn schwächere Fördergruppe auf dem gleichen Niveau, wie die zu Beginn stärkere Vergleichsgruppe. Beim Zwischentest II und Schlusstest gab es keinen signifikanten Unterschied mehr zwischen Förder- und Vergleichsgruppe. Die stärkere Entwicklung der Fördergruppe deutete auf einen Kompensationseffekt des Sprachförderprojekts hinsichtlich der spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der Wörter für Erzählung“ hin.

Tabelle 17: Median und Range für "Summe der Wörter für Erzählung"

	Vortest (t ₀)			Zwischentest II (t ₂)			Schlusstest (t ₄)		
	Mdn	Min	Max	Mdn	Min	Max	Mdn	Min	Max
FG (N = 65)	28.0	.0	63.0	37.0	.0	83.0	38.0	.0	117.0
VG (N = 64)	33.0	.0	154.0	37.0	.0	58.0	39.0	20.0	79.0

Tabelle 18: Inferenzstatistik für "Summe der Wörter für Erzählung"

	Friedman-Test		Post-Hoc Test (Wilcoxon)								
	t ₀ - t ₂ - t ₄ (df = 2)		t ₀ - t ₄			t ₀ - t ₂			t ₂ - t ₄		
	χ^2	p	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
FG (N = 65)	24.13	.000	5.07	.000	.63	3.60	.000	.45	2.16	.015	.27
VG (N = 64)	7.93	.018	2.93	.001	.37	1.20	n.s.	.15	2.48	.006	.31

Zwischen den Gruppen (Mann-Whitney)

	Vortest (t ₀)			Zwischentest II (t ₂)			Schlusstest (t ₄)		
	U	p	r	U	p	r	U	p	r
N = 129	1671.5	.027	.17	1964.0	n.s.	.05	2018.5	n.s.	.03

Summe der erzählten Szenen

Die deskriptiven Ergebnisse des Sprachstandstests für die spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der erzählten Szenen“ zeigten ein Annähern der anfangs leicht schwächeren Fördergruppe an die stärkere Vergleichsgruppe innerhalb der zwei Förderjahre (Abbildung 17).

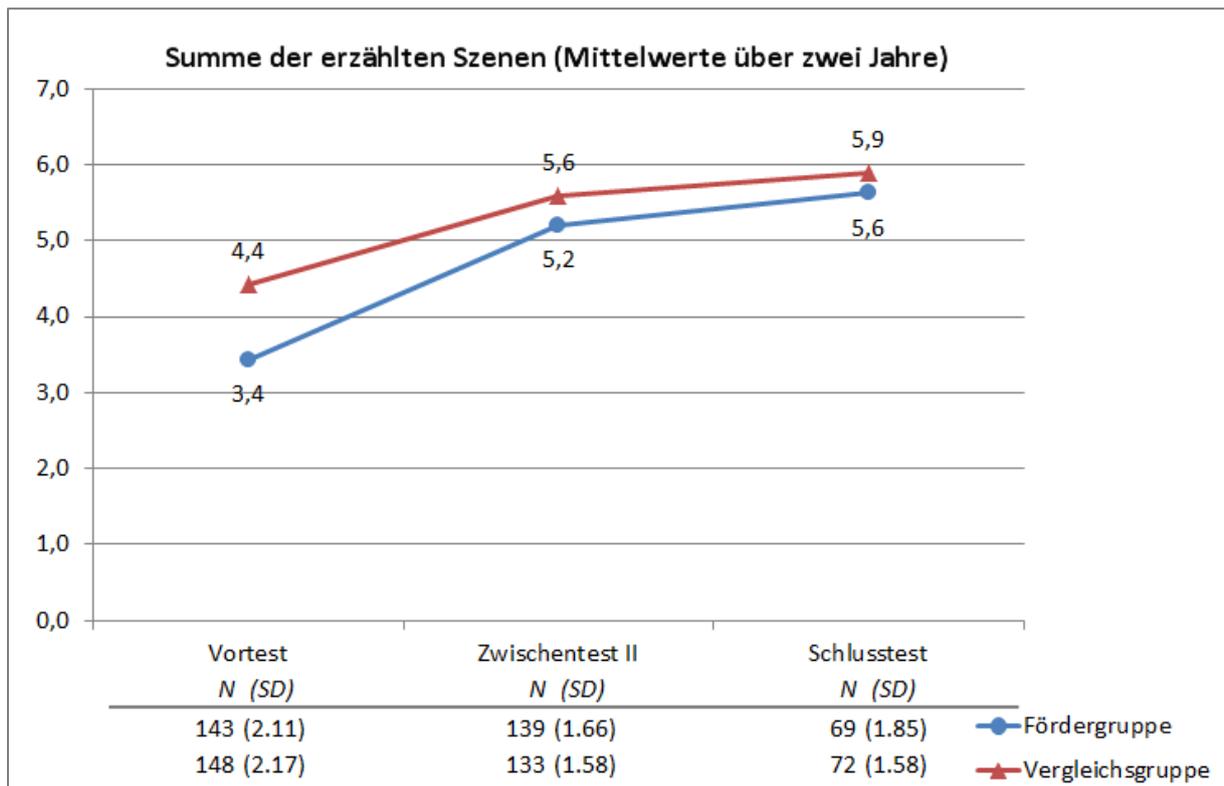


Abbildung 17: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Summe der erzählten Szenen" zu drei Messzeitpunkten

Die statistische Analyse (vgl. Tabelle 19 und Tabelle 20) zeigte für beide Gruppen eine starke Entwicklung in den spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der erzählten Szenen“. Zwischen den beiden Gruppen gab es zu keinem Zeitpunkt einen signifikanten Unterschied in den spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der erzählten Szenen“. Die parallele Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe deutete auf keine bedeutsame Wirkung des Sprachförderprojekts hinsichtlich der spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der erzählten Szenen“ hin.

Tabelle 19: Median und Range für " Summe der erzählten Szenen "

	Vortest (t ₀)			Zwischentest II (t ₂)			Schlusstest (t ₄)		
	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
FG (N = 65)	4.0	.0	7.0	5.0	.0	9.0	6.0	.0	9.0
VG (N = 64)	5.0	.0	12.0	5.5	.0	10.0	5.0	2.0	10.0

Tabelle 20: Inferenzstatistik für " Summe der erzählten Szenen "

	Friedman-Test		Post-Hoc Test (Wilcoxon)								
	$t_0 - t_2 - t_4$ ($df = 2$)		$t_0 - t_4$			$t_0 - t_2$			$t_2 - t_4$		
	χ^2	p	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
FG ($N = 65$)	28.57	.000	5.23	.000	.65	4.30	.000	.53	1.76	n.s.	.22
VG ($N = 64$)	27.58	.000	4.69	.000	.59	3,81	.000	.48	.97	n.s.	.12

	Zwischen den Gruppen (Mann-Whitney)								
	Vortest (t_0)			Zwischentest II (t_2)			Schlusstest (t_4)		
	U	p	r	U	p	r	U	p	r
$N = 129$	1770.0	n.s.	.13	1820.5	n.s.	.11	2040.5	n.s.	.02

Summe der Konjunktionen in Erzählung

Die deskriptiven Ergebnisse des Sprachstandstests für die spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der Konjunktionen in Erzählung“ zeigten ein Annähern der anfangs schwächeren Fördergruppe an die stärkere Vergleichsgruppe innerhalb des ersten Förderjahres. Im zweiten Förderjahr ist eine parallele Entwicklung beobachtbar (Abbildung 18).

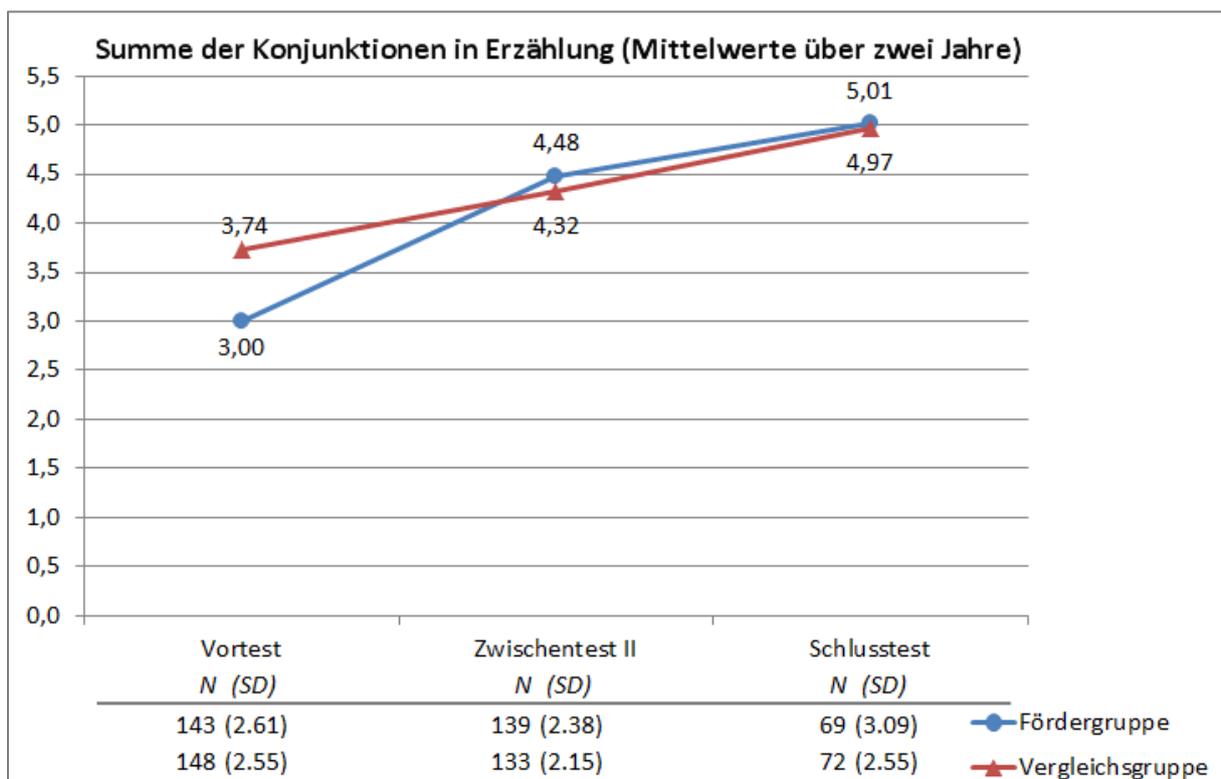


Abbildung 18: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Summe der Konjunktionen in Erzählung" zu drei Messzeitpunkten

Die statistische Analyse (vgl. Tabelle 21 und Tabelle 22) zeigte für die Fördergruppe eine starke ($r_{t_0t_2} = .50$) und für die Vergleichsgruppe eine mittlere ($r_{t_0t_2} = .35$) Entwicklung in den spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der Konjunktionen in Erzählung“. Jedoch gab es zwischen den beiden Gruppen zu keinem Zeitpunkt einen signifikanten Unterschied

in den spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der Konjunktionen in Erzählung“. Die eher parallele Entwicklung der Förder- und Vergleichsgruppe deutete auf keine bedeutende Wirkung des Sprachförderprojekts hinsichtlich der spezifischen narrativen Fähigkeiten in „Summe der Konjunktionen in Erzählung“ hin.

Tabelle 21: Median und Range für " Summe der Konjunktionen in Erzählung "

	Vortest (t ₀)			Zwischentest II (t ₂)			Schlusstest (t ₄)		
	Mdn	Min	Max	Mdn	Min	Max	Mdn	Min	Max
FG (N = 65)	3.0	.0	9.0	4.0	.0	9.0	5.0	.0	18.0
VG (N = 64)	3.0	.0	14.0	4.0	.0	9.0	5.0	.0	11.0

Tabelle 22: Inferenzstatistik für " Summe der Konjunktionen in Erzählung "

	Friedman-Test		Post-Hoc Test (Wilcoxon)								
	t ₀ - t ₂ - t ₄ (df = 2)		t ₀ - t ₄			t ₀ - t ₂			t ₂ - t ₄		
	χ^2	p	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
FG (N = 65)	12.90	.001	4.03	.000	.50	3.11	.001	.39	1.86	n.s.	.23
VG (N = 64)	9.19	.010	2.80	.002	.35	.78	n.s.	.10	2.56	.005	.32

	Zwischen den Gruppen (Mann-Whitney)								
	Vortest (t ₀)			Zwischentest II (t ₂)			Schlusstest (t ₄)		
	U	p	r	U	p	r	U	p	r
N = 129	1832.5	n.s.	.10	1915.5	n.s.	.07	2066.5	n.s.	.01

5.4.3 Wie wird die Wirkung des Sprachförderprojekts auf die Eltern eingeschätzt? (Fragestellung 14)

Die Ergebnisse dieser Fragestellung gehen aus der schriftlichen Befragung der Eltern hervor (N = 14), in der sie die Elternarbeit des Sprachförderprojekts einschätzten. Die Erreichbarkeit des Sozialpädagogen wurde von der großen Mehrheit der Eltern sehr positiv eingeschätzt (vgl. Abbildung 19).

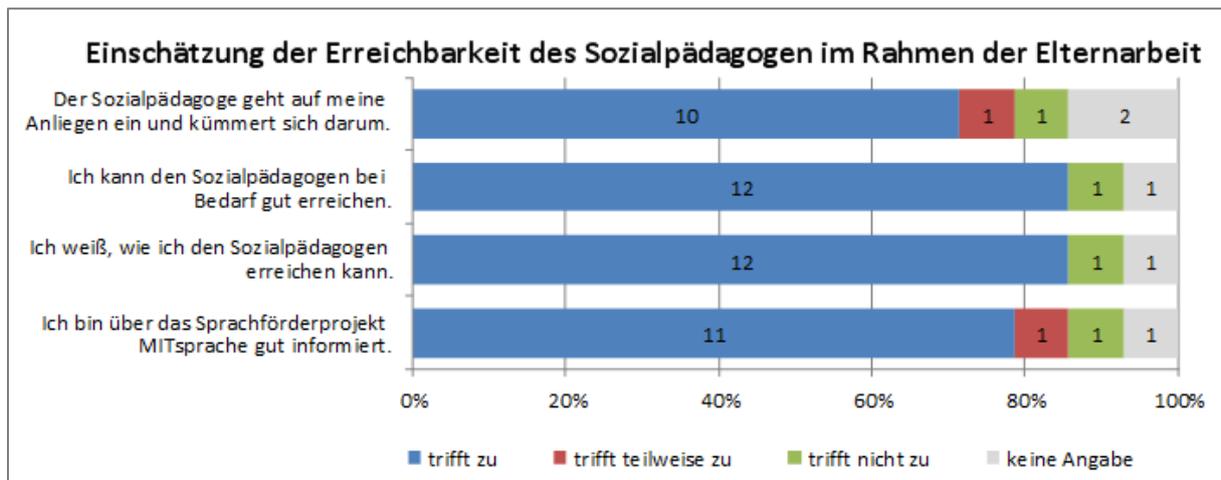


Abbildung 19: Verteilung der Einschätzung der Eltern zur Erreichbarkeit des Sozialpädagogen

Auch die im Rahmen der Elternarbeit erhaltenen Informationen und Empfehlungen wurden von der großen Mehrheit der Eltern als nützlich eingeschätzt. Vor allem beim bewussten Umgang mit der Sprache zu Hause erhielten fast alle Eltern hilfreiche Informationen und Empfehlungen (vgl. Abbildung 20).

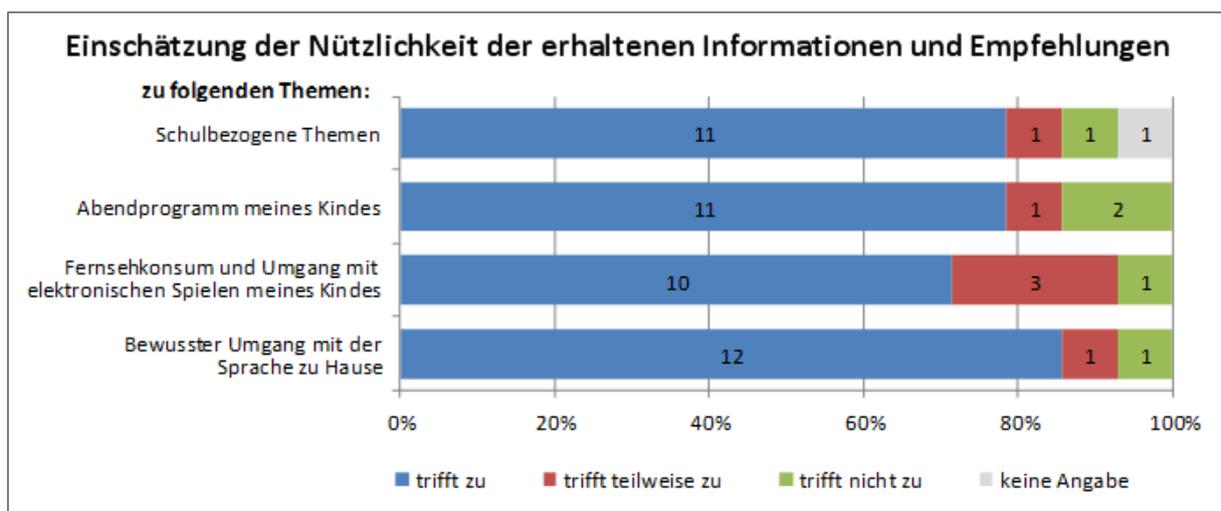


Abbildung 20: Verteilung der Einschätzung der Eltern zur Nützlichkeit der erhaltenen Informationen und Empfehlungen im Rahmen der Elternarbeit

Die große Mehrheit der Eltern schätzte ebenso die Veränderungen innerhalb der Familie positiv ein, die seit Beginn der Elternarbeit zu beobachten waren. Vor allem im Bereich des bewussten Umgangs mit der Sprache zu Hause berichteten fast alle Eltern von positiven Veränderungen (vgl. Abbildung 21).

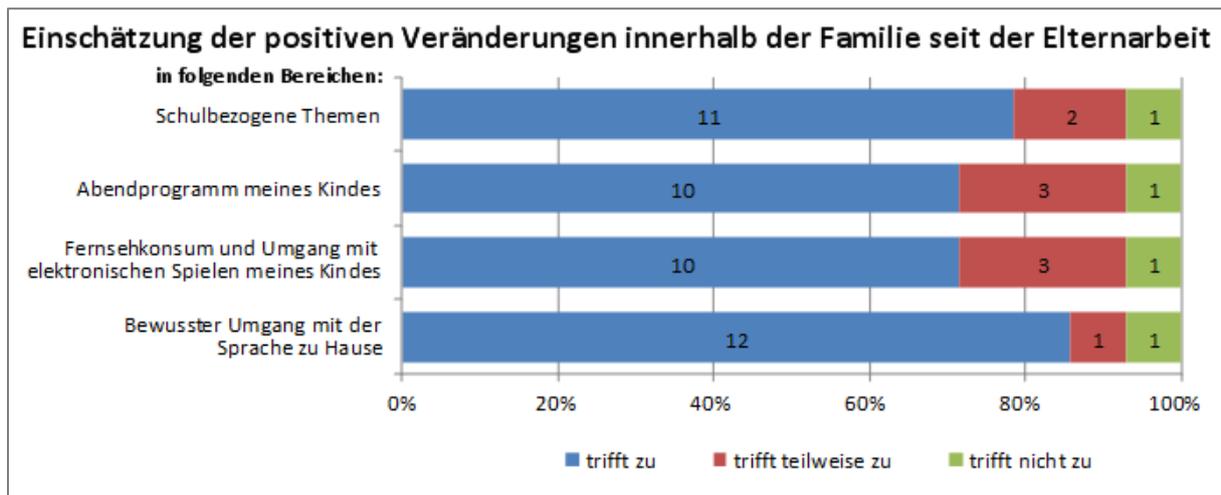


Abbildung 21: Verteilung der Einschätzung der Eltern zu positiven Veränderungen innerhalb der Familie seit der Elternarbeit

5.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Wirkung des Sprachförderprojekts

Die Ergebnisse zur vierten Hauptfragestellung zeigten insgesamt eine positive Wirkung des Sprachförderprojekts auf die beteiligten Kinder und Eltern.

Die Wirkungen auf die Kinder wurden von den Förderkräften positiv eingeschätzt, insbesondere hinsichtlich der Motivation und Kognition der Kinder. Auch Verbesserungen von Konzentrationsfähigkeit, sozialen Verhaltensweisen und sprachlicher Entwicklung wurden von einigen Förderkräften festgestellt. Dies war nach Einschätzung der Förderkräfte insbesondere auch der Erweiterung des Sprachförderprogramms durch das Zusatzmaterial zuzuschreiben.

Die Sprachstandstests ergaben für die Fördergruppe im Vergleich zur anfangs stärkeren Vergleichsgruppe einen Kompensationseffekt des Sprachförderprojekts für die sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen „Satzbau in Verbindung mit Wortschatz“ und „Summe der Wörter für Erzählung“. Die sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen „Artikel im Nominativ und Akkusativ“, „Summe der erzählten Szenen“ sowie „Summe der Konjunktionen in Erzählung“ zeigten auch eine bedeutsame Entwicklung der Fördergruppe über den Zeitraum der Teilnahme am Sprachförderprojekt. Jedoch wurde hier kein Unterschied zur Vergleichsgruppe deutlich, sodass kein eindeutiger Rückschluss auf die Wirkung des Sprachförderprojekts in diesen Bereichen möglich war. Alles in allem zeigten die Kinder, die am Sprachförderprojekt teilgenommen hatten, in allen erfassten Bereichen eine deutliche Entwicklung.

Die Befragung der Eltern zeigte, dass diese die Elternarbeit insgesamt sehr positiv einschätzten. Die deutliche Mehrheit der Eltern schätzte die Erreichbarkeit des Sozialpädagogen sowie die erhaltenen Informationen und Empfehlungen als positiv bzw. nützlich ein. Ein fast ebenso großer Teil der Eltern gab zudem an, dass es seit der Elternarbeit zu positi-

ven Veränderungen innerhalb der Familie kam, besonders hinsichtlich des bewussten Umgangs mit Sprache.

6 Gesamtzusammenfassung der Evaluationsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Hauptergebnisse der Evaluation zusammenfassend dargestellt.

Die *Umsetzung* des Sprachförderprojekts kann als erfolgreich eingeschätzt werden. Die Sprachförderung wurde an fünf Grundschulen mit insgesamt 26 Fördergruppen, bestehend aus 159 Kindern, umgesetzt. Auch inhaltlich und didaktisch stimmte die Umsetzung der Sprachförderung nach Einschätzung der Förderkräfte mit dem Konzept überein. Somit hat sich die Anpassung und Ergänzung der Sprachfördermaterialien an die Zielgruppe als praktikabel und wertvoll erwiesen. Die Häufigkeit der Sprachförderung entsprach allerdings in einigen Gruppen nicht dem Konzept. Die Qualifizierung von 20 Förderkräften wurde durch mehrere Fortbildungstage und regelmäßige Begleittreffen von den ProjektmitarbeiterInnen realisiert. Die Elternarbeit mit den Familien der 159 Kinder wurde von dem Sozialpädagogen intensiv mit verschiedenen Maßnahmen und hoher Beteiligung der Familien umgesetzt.

Die intendierten *Zielgruppen* wurden mit dem Sprachförderprojekt erreicht. Die Kinder, die an der Sprachförderung teilnahmen, hatten einen Migrationshintergrund und kamen aus Familien mit sehr geringem sozioökonomischen Status. Die Förderkräfte hatten einen Bedarf an einer spezifischen Qualifizierung, da die Mehrheit eine solche bisher nicht erhalten hatte. Ebenso wurde bei der Betrachtung der Sprachkenntnisse, der Migrationsgeschichte sowie der Bildungserfahrung der Eltern deutlich, dass diese einen hohen Bedarf an Unterstützung in Form von Elternarbeit haben, um in der Familie sprachförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Denn gleichzeitig waren für alle Eltern der erfolgreiche Deutschwerb sowie ein hoher Bildungsabschluss ihrer Kinder sehr wichtig.

Das Sprachförderprojekt erreichte auch bei allen drei Zielgruppen, den Kindern, ihren Eltern und den Förderkräften eine sehr hohe *Akzeptanz*.

Insgesamt zeigte das Sprachförderprojekt eine positive *Wirkung* auf die beteiligten Kinder und Eltern. Die Kinder profitierten nach Einschätzung der Förderkräfte in motivationalen, sozialen und kognitiven Bereichen von der Sprachförderung. Dies war nach Einschätzung der Förderkräfte insbesondere auch der Erweiterung des Sprachförderprogramms durch das Zusatzmaterial zuzuschreiben, das eine ganzheitliche Förderung ermöglichte. Die Sprachstandstests zeigten einen Kompensationseffekt des Sprachförderprojekts für die sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen Wortschatz, Satzbau und Erzählen. Das bedeutet, dass sich die Kinder der Fördergruppe innerhalb von zwei Jahren an das höhere Ausgangsniveau der Vergleichsgruppe anglichen. Die zu Beginn schwächere Fördergruppe zeigte also einen stärkeren Zuwachs bei den sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen

Wortschatz, Satzbau und Erzählen als die Vergleichsgruppe. Auch die Elternarbeit erreichte nach Selbsteinschätzung der Eltern positive Veränderungen, um sprachförderliche Rahmenbedingungen innerhalb der Familie zu schaffen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Sprachförderprojekt MITsprache seine Ziele für die ersten drei Projektjahre erreicht hat:

- Die Adaption und Ergänzung des Heidelberger Sprachförderprogramms „Deutsch für den Schulstart“ (DfdS) (Klages & Kaltenbacher, 2010) an die lokalen Rahmenbedingungen des Ortsteils Gesundbrunnen im Bezirk Berlin Mitte zum Sprachförderprojekt MITsprache.
- Die Implementation des Sprachförderprojekts MITsprache, was die Sprachförderung, Qualifizierung der Förderkräfte und Elternarbeit umfasst, an fünf Grundschulen im Ortsteil Gesundbrunnen im Bezirk Berlin Mitte.
- Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die am Projekt MITsprache teilnehmen.

Vor dem Hintergrund der zufriedenstellenden Zielerreichung werden im folgenden Kapitel Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Optimierung des Sprachförderprojekts ausgesprochen, die auf den Ergebnissen der Evaluation basieren.

7 Empfehlungen

Die Empfehlungen, die sich aus den Ergebnissen ergeben, beziehen sich auf die drei Bereiche Weiterentwicklung des Sprachförderprojekts, Forcierung einer regelmäßigeren Umsetzung der Sprachförderung und Ausweitung des Sprachförderprojekts. Diese werden im Folgenden genauer beschrieben.

7.1 Weiterentwicklung des Sprachförderprojekts MITsprache

Um das Sprachförderprojekt weiterzuentwickeln werden die im Folgenden beschriebenen Maßnahmen empfohlen.

7.1.1 Weiterentwicklung des Fördermaterials

Die Ergebnisse zeigen, dass durch das Sprachförderprojekt wichtige sprachliche Fähigkeiten der schwächsten Schulanfänger gefördert wurden. Auch wurde das eingesetzte Fördermaterial, das auf dem Heidelberger Sprachförderprogramm Deutsch für den Schulstart (Klages & Kaltenbacher, 2010) basiert, als sehr passend für die Zielgruppe und bereichernd für die Arbeit der Förderkräfte eingeschätzt. Dies lässt sich vor allem auf die Kombination aus sprachwissenschaftlicher Fundierung und Orientierung an der pädagogischen Praxis zurückführen, die mithilfe eines durchgehenden Handlungsrahmens, Geschichten, Regelspielen sowie musischen Elementen und Bewegungsanteilen im Rahmen des Projekts ergänzt wurde. Um mithilfe des Fördermaterials auch weitere sprachliche Bereiche, wie den Artikelerwerb und andere Teilbereiche des Erzählens, stärker zu fördern, sollte das Material dahingehend weiterentwickelt werden. Dies kann auch eine Fokussierung des umfangreichen Materials beinhalten. Wichtig ist dabei, das sprachliche und kognitive Niveau der Kinder im Blick zu behalten und die sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Kriterien gleichermaßen zu berücksichtigen. Als übergeordnete Leitlinien für die Weiterentwicklung des Fördermaterials sollten immer die grundlegenden didaktischen Prinzipien (vgl. Kapitel 2.1) gelten. Grundsätzlich sollte auch die Handhabbarkeit des Fördermaterials für die Förderkräfte beachtet werden und eine einheitliche Form entwickelt werden, damit der Umgang mit dem Fördermaterial erleichtert wird.

7.1.2 Ausbau der Qualifizierung der Förderkräfte

Um die Passung zwischen Förderinhalten und Niveau der Kinder weiter zu optimieren, ist der Ausbau der Qualifizierung der Förderkräfte eine weitere wichtige Maßnahme. Dieser Bedarf zeigt sich auch durch die heterogene Vorerfahrung der Förderkräfte. Auch belegen andere Befragungen, dass pädagogische Fachkräfte im Bereich Sprachförderung einen Nachholbedarf hinsichtlich Qualifizierung haben (Becker-Mrotzeck et al., 2012). Dabei ist es auf inhaltlicher Ebene wichtig, die Diagnosefähigkeiten der Förderkräfte bereits zu Be-

ginn der Qualifizierung zu stärken. Die Förderkräfte sollten in der Lage sein, das sprachliche Niveau der Kinder mithilfe geeigneter Diagnoseverfahren eigenständig festzustellen, um die Inhalte der Sprachförderung bedarfsgerecht darauf abzustimmen. Darüber hinaus sind neben klassischen Fortbildungen und Begleittreffen weitere Methoden in der Qualifizierung der Förderkräfte anzudenken. Dazu zählen Coachings durch einen Experten aber auch Peer to Peer Coachings, die den Austausch unter den Förderkräften vor allem innerhalb einer Schule stärken. Diese Trainingsform hat den Vorteil, dass sie nach Projektende innerhalb der Bildungseinrichtung eigenständig fortgeführt werden kann und dadurch die Nachhaltigkeit des Projekts fördert. Insgesamt sollte der Anwendungsbezug in allen Qualifizierungsmaßnahmen hohe Priorität haben, um den Transfer des Gelernten in die Praxis verstärkt zu fördern.

7.1.3 Anregung des Austauschs zwischen Förderkräften und KlassenlehrerInnen

Um die Kinder umfassend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend zu fördern, sollte der Austausch zwischen Förderkräften und den KlassenlehrerInnen der Förderkinder angeregt werden. Die Förderkräfte erhalten in ihren regelmäßigen Förderstunden ein umfassendes Bild über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, aber auch zu ihren kognitiven, motivationalen und sozialen Fähigkeiten. Diese Informationen können einerseits für die KlassenlehrerInnen sehr hilfreich sein, da sie ggf. die Kinder im großen Klassenverband anders wahrnehmen und beurteilen. Andererseits können auch Informationen der KlassenlehrerInnen hilfreich für die Arbeit der Förderkräfte sein. Um einen solchen Austausch anzuregen, sollte die Förderkraft Unterstützung durch die Schulleitung erhalten. Diese sollte die Wichtigkeit dieser Maßnahme betonen, um im Interesse aller die Förderung der Kinder zu verbessern.

7.1.4 Stärkung des Austauschs zwischen Förderkräften und Eltern

Eine weitere wichtige Maßnahme zur Weiterentwicklung des Konzepts ist es, den Austausch zwischen Förderkräften und Eltern zu stärken, um das übergeordnete Ziel – die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern – gemeinsam zu forcieren. Innerhalb der ersten drei Projektjahre konnte ein umfassendes Bild zu den Lebensbedingungen von sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund erstellt werden. Diese wertvollen Informationen sollten in die Qualifizierung der Förderkräfte einfließen, um dadurch das Wissen um die Situation der Familien zu erweitern. Ein weiterer Schritt in diesem Zusammenhang ist es, den Kontakt zwischen Förderkräften und Eltern zu intensivieren, um sich regelmäßig über die Entwicklung der Kinder auszutauschen. So könnten die Förderkräfte wertvolle Informationen für die Förderung der Kinder erhalten. Zudem sollten auch die Eltern mehr einbezogen werden, indem sie beispielsweise an einer Förderstunde teilnehmen.

So könnte ihr Bewusstsein für sprachförderliche Situationen und die Entwicklung ihrer Kinder gefördert werden.

7.2 Forcierung einer regelmäßigeren Umsetzung der Sprachförderung

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Sprachförderung innerhalb der ersten drei Projektjahre nicht immer in der geplanten Intensität umgesetzt werden konnte. Da eine höhere Intensität der Sprachförderung auf eine stärkere Förderung der sprachlichen Fähigkeiten schließen lässt, stellt dies einen zentralen Punkt der Empfehlungen dar. Um eine höhere Intensität zu realisieren, sollten die folgenden Maßnahmen umgesetzt werden.

7.2.1 Unterstützung durch die Schulleitung

Ein erster wichtiger Schritt ist die Unterstützung der Schulleitung für das Sprachförderprojekt, die von Seiten des Projekts zu Beginn sichergestellt werden bzw. ein wichtiges Auswahlkriterium sein sollte. Ist diese Unterstützung von Seiten der Schulleitung nicht gewährleistet, sollte von einer Kooperation abgesehen werden. Durch die Unterstützung der Schulleitung wird auch die Bedeutung der Sprachförderung für die Schule deutlich, wodurch auch die regelmäßige Umsetzung forciert wird.

7.2.2 Kommunikation innerhalb des Kollegiums

Neben der Unterstützung der Schulleitung ist auch die frühzeitige Kommunikation an das Kollegium ein entscheidender Faktor. Hier sollte kommuniziert werden, dass Sprachförderung für die schwächsten Schulanfänger im Rahmen des Sprachförderprojekts MITsprache an der eigenen Schule stattfindet. Darüber hinaus sollten alle weiteren wichtigen Informationen so früh wie möglich und auch über verschiedene Kanäle transparent kommuniziert werden. Dazu zählen organisatorische Aspekte (wer die Sprachförderung durchführt, wann und wo diese stattfindet, welche Kinder daran teilnehmen und wie die Kinder ausgewählt werden) genauso wie didaktische und inhaltliche Aspekte sowie Ziele der Sprachförderung. Um die Kommunikation an dieser Stelle zu vereinfachen, könnte eine Broschüre für Schulen erstellt werden, die diese grundsätzlichen Informationen für das gesamte Kollegium über MITsprache enthält. Dies sollte aber die persönliche Kommunikation nur unterstützen und nicht ersetzen.

7.2.3 Bildung eines Teams für Sprachförderung

Für die konkrete Implementation und Fortführung des Sprachförderprojekts innerhalb der Schule ist die Bildung eines engagierten Teams von pädagogischen Fachkräften (LehrerInnen und/oder ErzieherInnen) zu empfehlen, das an der Qualifizierung teilnimmt und die Sprachförderung durchführt. Dieses Team sollte für die Durchführung der Sprachförderung die Verantwortung tragen, sodass gegebenenfalls auch ein gegenseitiges Vertreten der

Förderkräfte möglich wäre. Auch kann so der fachliche Austausch innerhalb des Teams erleichtert werden, was der Qualität der Sprachförderung dienlich wäre.

7.2.4 Integration in Stundenplan

Von organisatorischer Seite ist es wichtig, dass die Sprachförderung fest im Stundenplan integriert ist, sodass sie für alle sichtbar ist und dementsprechend als regulär durchzuführen wahrgenommen wird. So könnte die Akzeptanz für die Sprachförderung unter den Kollegen weiter gefördert und die regelmäßige Umsetzung ermöglicht werden. Hier könnten von Seiten des Projekts Modelle aufgezeigt werden, die sich bewährt haben, um regelmäßige Sprachförderung in Kleingruppen aus Kindern verschiedener Klassenverbände umzusetzen. Ein Beispiel dafür ist die Einführung eines so genannten Förderbandes. Dieses findet in der gesamten Klassenstufe zur gleichen Zeit statt und die Klassenverbände werden zu Gunsten von verschiedenen Fördergruppen aufgelöst. So können Kinder aus unterschiedlichen Klassen mit ähnlichen Bedürfnissen in einer Gruppe gefördert werden. Dabei ist es wichtig nicht nur Kleingruppenförderung zu planen, um den personellen Voraussetzungen zu entsprechen.

7.2.5 Sichtbarkeit

Eine weitere wichtige Maßnahme in diesem Kontext ist es, die Sichtbarkeit des Sprachförderprojekts auch in den Räumen der Schule zu erhöhen. Insbesondere im Bereich der Schulanfangsphase, wo die Sprachförderung realisiert wird, sollte hier ein Fokus gelegt werden. Mit Plakaten und (Tür-)Schildern könnten sowohl Kollegen, als auch die Kinder und Eltern auf MITsprache hingewiesen werden. Dieses Material sollte ebenfalls im Rahmen des Projekts zur Verfügung gestellt werden.

7.2.6 Information der Eltern

Neben der Kommunikation innerhalb des Kollegiums ist die Kommunikation mit den betroffenen Kindern und deren Eltern wichtig. Hier sollten die Eltern der ausgewählten Förderkinder so früh wie möglich über das Sprachförderprojekt informiert werden. Die Art der Kommunikation sollte auf die Zielgruppe abgestimmt sein, indem in einfacher Sprache sowohl in Deutsch als auch den relevanten Familiensprachen in einem Elternbrief darüber informiert wird. Auch hier bieten sich Vorlagen von Seiten des Projekts an. Parallel sollten die Eltern auch mündlich über Klassenleiter und Förderkräfte frühzeitig über die Sprachförderung informiert werden. Dabei sollte auch die Bedeutung der regelmäßigen Teilnahme betont werden.

7.2.7 Optimieren der Vorbereitungszeit

Um darüber hinaus eine regelmäßigere Umsetzung der Sprachförderung zu forcieren, sollte der Aufwand der Förderkräfte für die Vorbereitung der einzelnen Sprachfördereinheiten möglichst reduziert werden. Dies kann durch eine handlungsorientierte Qualifizierung der Förderkräfte realisiert werden, sodass die Förderkräfte in der Qualifizierung die nötigen Hilfestellungen, Anregungen und Anleitungen zur effizienten Vorbereitung und Durchführung der Sprachfördereinheiten erhalten.

Zusätzlich spielt hier die Nutzbarkeit (Usability) der Fördermaterialien eine wichtige Rolle. Diese kann unter anderem durch ein einheitliches, logisches und erklärendes Layout, ein vollständiges Inhaltsverzeichnis und eine entsprechende Anleitung realisiert werden. So sollte das Fördermaterial eine einfache Handhabung ermöglichen. Wichtig dabei ist auch die vollständige Verfügbarkeit aller benötigten Materialien. In diesem Zusammenhang sollte auch die digitale Verfügbarkeit, vor allem von Arbeitsblättern, überdacht werden.

Als dritter wichtiger Punkt sollte in diesem Kontext auf eine Kontinuität unter den Förderkräften geachtet werden. So könnten Förderkräfte aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz für die Vorbereitung des nächsten Förderjahres zurückgreifen, damit sich die individuelle Vorbereitungszeit von Jahr zu Jahr reduziert. Auch könnte hier das Team der Förderkräfte eine wichtige Rolle übernehmen, indem man sich innerhalb des Teams über Erfahrungen austauscht.

7.3 Ausweitung des Sprachförderprojekts

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass mit dem Sprachförderprojekt MITsprache die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern gefördert werden. Um die Reichweite des Projekts zu vergrößern und die sprachlichen Fähigkeiten von mehr Kindern zu fördern, sollte MITsprache ausgeweitet werden. Diese Ausweitung sollte sich sowohl innerhalb der bisherigen Projektschulen, als auch an weiteren Schulen und anderen Bildungseinrichtungen vollziehen. Dafür ist es zunächst notwendig für die drei Projektbausteine, Sprachförderung, Qualifizierung und Elternarbeit, entsprechende Beschreibungen und handlungsorientierte Anleitungen zu erstellen. Zusätzlich ist eine Handreichung mit wichtigen Implementationsschritten sinnvoll. Diese schriftlichen Zusammenfassungen sind eine grundlegende Voraussetzung für die Ausweitung des Sprachförderprojekts.

7.3.1 Ausweitung innerhalb der Projektschulen

Innerhalb der bisherigen Projektschulen sollten alle Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf die Chance haben an MITsprache teilzunehmen. Im Rahmen der bisherigen Pilotierung wurden nur die jeweils schwächsten Kinder eines Jahrgangs gefördert, um ein oder zwei Fördergruppen zu bilden. Um alle Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf zu erreichen,

müssten mehr Förderkräfte qualifiziert werden und ggf. mehr Material zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus wäre die organisatorische Komponente zu planen, da durch Förderung in Kleingruppen mehr Personal und Räume nötig sind.

7.3.2 Ausweitung auf weitere Schulen

Als grundlegende Voraussetzung für eine Ausweitung auf weitere Schulen sollte zunächst das Einverständnis der entsprechenden Promotoren, wie die zuständige Schulaufsicht, gewährleistet sein. Übergreifend ist im gesamten Prozess zu beachten, alle Betroffenen frühzeitig zu informieren, diese auch beim gesamten Implementationsprozess zu beteiligen sowie entsprechende Hilfestellung und Qualifizierung anzubieten. Konkret sind bei der Ausweitung des Sprachförderprojekts auf weitere Schulen die in den folgenden Abschnitten beschriebenen Schritte zu beachten.

Akquise der Schule

Zunächst ist eine Akquise von interessierten Schulen nötig. Um die nötige Aufmerksamkeit und das Interesse zu wecken, müssten vorgelagert entsprechendes Marketing und Öffentlichkeitsarbeit ablaufen. Anschließend sollte eine Vorstellung von MITSprache mit der Schulleitung im Kollegium erfolgen, damit dieses sich im Anschluss für das Sprachförderprojekt entscheiden kann. Daraufhin sollte sich ein Team innerhalb des Kollegiums für Sprachförderung bilden (vgl. Kapitel 7.2.3), das hauptverantwortlich die Sprachförderung innerhalb der Schule plant und umsetzt. Im Idealfall setzt sich dieses Team aus bisherigen SprachförderexpertInnen der Schule, interessierten KollegInnen und einem Mitglied der Schulleitung zusammen. Zunächst sollte dieses Team einen Implementationsplan entwickeln, der alle nötigen Schritte enthält, wie das Sprachförderprojekt in der eigenen Schule zur Umsetzung gebracht werden soll. Dazu sollte von Projektseite ein Leitfaden an die Hand gegeben werden, der die wichtigsten Schritte enthält. Darüber hinaus könnte auch eine Beratung von Seiten des Projekts angeboten werden, die sich mit dem Qualifizierungsangebot verknüpfen ließe.

Umsetzung der Sprachförderung

Im nächsten Schritt sollte die konkrete Umsetzung der Sprachförderung im eigenen Schulalltag geplant und durchgeführt werden. Dazu sind zunächst folgende Punkte nötig:

- Die Anzahl der Fördergruppen abstimmen.
- Das Auswahlverfahren der Förderkinder festlegen.
- Die Förderkräfte den Fördergruppen zuteilen.
- Die Sprachförderung in den Stundenplan integrieren (vgl. Kapitel 7.2.4).
- Die benötigten Ressourcen, wie Raum und Material bereitstellen.

Darüber hinaus sind für die Gewährleistung einer regelmäßigen Umsetzung der Sprachförderung die bereits erwähnten Maßnahmen in Kapitel 7.2 zu berücksichtigen.

Qualifizierung

Um die angehenden Förderkräfte des schulinternen Teams entsprechend zu qualifizieren, sollten Fortbildungen von Seiten des Projekts angeboten werden. Dabei sollten vor allem wie bisher Grundlagen des Zweitspracherwerbs, sprachförderliches Verhalten und Diagnostik sowie die Förderinhalte und der Einsatz der Materialien vermittelt und trainiert werden. Entsprechende Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Qualifizierung sollten dabei natürlich berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 7.1.2). Der Zeitrahmen sollte dabei auf mindestens ein Jahr festgelegt werden, um den Transfer in die Praxis zu fördern.

Sensibilisierung der Eltern

Den dritten wichtigen Baustein des Sprachförderprojekts bildet die Elternarbeit. Inwiefern dies bei der Ausweitung des Projekts auf mehrere Schulen weiterhin vom Projekt selbst getragen und finanziert werden kann, bleibt offen. Jedoch sollten alternative Möglichkeiten zur Sensibilisierung der Eltern angedacht werden, die von den Schulen selbst durchgeführt werden können. Hier können die jeweiligen SchulsozialpädagogInnen eine wichtige Rolle einnehmen. Dazu ist es nötig, vorhandene Ressourcen mit den angestrebten Zielen abzugleichen und davon ausgehend entsprechende Aktivitäten und Maßnahmen zu planen. Um den vermutlich knappen personellen Ressourcen der Schulen zu begegnen, sollten auch Kooperationen der Schule mit anderen Bildungsträgern erörtert werden. Wichtig dabei ist es, die Aufgaben und Verantwortlichkeiten auch in diesem Bereich klar abzustecken und in das Team der Sprachförderung zu integrieren. Von Seiten des Projekts sollte hier mindestens ein Leitfaden zur Sensibilisierung der Eltern in der Förderung des Spracherwerbs an die Hand gegeben werden. Dieser Leitfaden sollte das Konzept und entsprechende Empfehlungen auf Grundlage des Pilotprojekts enthalten. Darüber hinaus könnte dieser Leitfaden von Seiten des Projekts durch individuelle Beratung oder umfassendere Qualifizierungsmaßnahmen entsprechender Akteure der jeweiligen Schule ergänzt werden.

7.3.3 Ausweitung auf Kitas

MITsprache in die Breite zu tragen, um mehr Kinder davon profitieren zu lassen, scheint ein erster logischer Schritt in der Ausweitung des Projekts zu sein. Darüber hinaus sollte auch eine Ausweitung der Förderdauer angestrebt werden, indem das Sprachförderprojekt bereits in der Kita umgesetzt wird. Dadurch könnten die Kinder länger an der Sprachförderung teilnehmen, da diese in der Schule weitergeführt wird. Dieser wichtige Schritt wird seit Herbst 2013 realisiert und wurde im ersten halben Förderjahr auch durch die Arbeitsgruppe Prof. Mandl im Bereich Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München evaluiert. Die Projektdetails für die Kita, die

Ziele und Fragestellungen der Evaluation, sowie Methode, Ergebnisse und Empfehlungen können dem entsprechenden Bericht entnommen werden.

Projektbeteiligte und Kooperationspartner

Stiftung Fairchance

- Fahri Baykara
- Anna Bodmer
- Sarah Schneitz
- Saskia de Vries

Kontakt unter: www.stiftung-fairchance.org

Sprachförderzentrum des Bezirks Berlin Mitte

- Katrin Baumhöver
- Heike Schimkus

Kontakt unter: www.berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/sprachfoerderzentrum

Grundschulen

- Carl-Krämer Grundschule
Kontakt unter: www.carl-kraemer.be.schule.de
- Gesundbrunnen Grundschule
Kontakt unter: www.gesundbrunnen-grundschule.de
- Heinrich-Seidel Grundschule
Kontakt unter: www.heinrich-seidel-grundschule.de
- Humboldthain Grundschule
Kontakt unter: www.humboldthain-gs.cidsnet.de
- Vineta Grundschule
Kontakt unter: www.vineta.cidsnet.de

Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeitsgruppe Prof. Mandl

Kontakt unter: www.psy.lmu.de/ffp/forschung/ag-mandl

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie

Kontakt unter: www.idf.uni-heidelberg.de

Quellenverzeichnis

- Becker-Mrotzeck, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen - die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Retrieved from http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/DAZ/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_12.pdf
- Bezirksamt Mitte von Berlin. (2013). *Basisdaten zur Bevölkerung und sozialen Lage im Bezirk Berlin-Mitte: Mitte im Spiegel der Berliner Bezirke*. Retrieved from http://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/publikationen/ges/gbe_basisdaten_mitte_2013a.pdf
- Ehlich, K., Valtin, R., & Lütke, B. (2012). *Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“*. Retrieved from http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1355928831&file=expertise_sprachfoerderung.pdf
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed)*. Los Angeles: SAGE.
- Ganzeboom, H (2010). *International Standard Classification of Occupations ISCO-08 with ISEI-08 Scores*. Retrieved from http://www.harryganzeboom.nl/ISCO08/isco08_with_isei.pdf
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C., & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme, & O. Köller (Eds.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (pp. 275–308). Münster: Waxmann.
- Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme, & D. Richter (Eds.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (pp. 209–235). Münster: Waxmann.
- Kaltenbacher, E., & Klages, H. (2011). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (pp. 135–154). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Klages, H., & Kaltenbacher, E. (2010). *Deutsch für den Schulstart. Fördermaterialien für Vorschüler und Schulanfänger mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache*. Heidelberg: Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

- Leyendecker, B. (2008). Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. *Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge*, (34), 91–102.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. Retrieved from http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner, & S. Ziegelbauer (Eds.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (pp. 27–36). Münster u.a: Waxmann.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P., & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S2), 315–347.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (Eds.). (2013). *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Rackles, M. (2014). *Kleine Anfrage der Abgeordneten Stefanie Remlinger (GRÜNE) vom 18. Dezember 2013 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 20. Dezember 2013) und Antwort, Kriterium der Lernmittelbefreiung als zuverlässiger Qualitätsindikator für Schulen?* Retrieved from http://stefanie-remlinger.de/wp-content/uploads/2013/12/ka_lernmittelbefreiung_qualitaetsindikator.pdf
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., Becker-Mrotzeck, M., Krüger-Potratz, M., Rossbach, H.-G., Stanat, P. & Weinert, S. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu "Sprachdiagnostik und Sprachförderung"*. Hamburg.
- Roos, J., Polotzek, S., & Schöler, H. (2010). *Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Abschlussbericht. Retrieved from http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar_2010.pdf
- Rost-Roth, M. (2014). Sprachlehr- und -lernforschung. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 49–63). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1(4), 194–201.
- Schwippert, K., Wendt, H., & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos, & K.

- Schwippert (Eds.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 191–207). Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2002). *Bärenstark: Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase*.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014a). *Berliner Schulen*. Retrieved from www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014b). *Lehr- und Lernmittel*. Retrieved from http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehr_und_lernmittel/
- Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Berlin. (2012). *Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2011*. Retrieved from https://www.berlin.de/sen/gessoz/_assets/publikationen/gesundheits-und-sozialberichterstattung/gesundheitsberichterstattung-epidemiologie/grundausswertungen/ga2011_netz.pdf
- Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 303–332.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchte Kohorten innerhalb der Stichprobe.....	12
Abbildung 2: Verteilung der Erstsprachen der Förder- und Vergleichsgruppe in Prozent	14
Abbildung 3: Verteilung der Herkunft von Förder- und Vergleichsgruppe in Prozent.....	15
Abbildung 4: Exemplarischer Erhebungsplan für eine Kohorte über zwei Schuljahre	22
Abbildung 5: Verteilung der Einschätzung der Förderkräfte zur inhaltlichen Umsetzung der einzelnen Sprachförderstunden	25
Abbildung 6: Verteilung der Einschätzung der Förderkräfte zur didaktischen Umsetzung der einzelnen Sprachförderstunden	26
Abbildung 7: Häufigkeit der Mediennutzung gegliedert nach Sprachen (Einschätzung der Eltern) ..	30
Abbildung 8: Verteilung der Freizeitgestaltung und Deutschkontakt (Einschätzung der Eltern).....	31
Abbildung 9: Häufigkeit der Nutzung von Deutsch durch die Kinder (Einschätzung der Eltern)	31
Abbildung 10: Verteilung der eingeschätzten Deutschkenntnisse der Eltern in Prozent	33
Abbildung 11: Verteilung der Bedeutung für die Eltern, dass das Kind gut Deutsch spricht	35
Abbildung 12: Einschätzung der Förderkräfte zur kurzfristigen kognitiven und motivationalen Wirkung der Sprachförderung auf die Kinder	39
Abbildung 13: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Satzbau in Verbindung mit Wortschatz" zu fünf Messzeitpunkten über zwei Jahre	41
Abbildung 14: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Artikel im Nominativ" zu fünf Messzeitpunkten	42
Abbildung 15: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Artikel im Akkusativ" zu drei Messzeitpunkten	44
Abbildung 16: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Summe der Wörter für Erzählung" zu drei Messzeitpunkten	45
Abbildung 17: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Summe der erzählten Szenen" zu drei Messzeitpunkten	47
Abbildung 18: Deskriptive Ergebnisse des Sprachstandstests "Summe der Konjunktionen in Erzählung" zu drei Messzeitpunkten	48
Abbildung 19: Verteilung der Einschätzung der Eltern zur Erreichbarkeit des Sozialpädagogen	50
Abbildung 20: Verteilung der Einschätzung der Eltern zur Nützlichkeit der erhaltenen Informationen und Empfehlungen im Rahmen der Elternarbeit.....	50
Abbildung 21: Verteilung der Einschätzung der Eltern zu positiven Veränderungen innerhalb der Familie seit der Elternarbeit.....	51