



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Evaluierung des Projektes Nightingale-Mentoring:
Fremdevaluierung der Mentoring-Ergebnisse“

verfasst von / submitted by

Andrea Trautsamwieser BSc.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc.)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Danksagung

Ein großer Dank geht an meine Betreuerinnen Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller und Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann für die tolle Betreuung rund um die Masterarbeit und ihre Hilfestellungen bei diversen Fragen.

Auch bei Herr Mag. Günther Leeb, dem Projektleiter des Nightingale-Mentoring-Projektes, möchte ich mich für die Zusammenarbeit bedanken. Bei den beteiligten Schulen, Direktorinnen und KlassenlehrerInnen, sowie bei allen Kindern die an der Untersuchung teilgenommen haben, möchte ich mich ebenfalls bedanken.

Des Weiteren möchte ich Magdalena Himmelbauer für die Zusammenarbeit und ihre wertvollen Inputs im statistischen Bereich danken.

Auch bei Annick Legille, Juliana Schlifelner und Andrea Zeller, die immer ein offenes Ohr für mich hatten und die meine Arbeit korrigiert haben, möchte ich mich recht herzlich bedanken.

Ein ganz besonderer Dank geht an meinen Onkel der sich bereit erklärt hat, meine Arbeit Korrektur zu lesen und an meine Tante, die mir die notwendigen Kopien für die Erstellung der Masterarbeit sowie im Verlauf des gesamten Studiums ermöglichte.

Ein großer Dank ergeht auch an meine Familie die mich emotional sowie finanziell durch mein Studium begleitet hat, mich bei Niederlagen wieder aufgebaut und Erfolge mit mir gefeiert hat.

Nicht zu Letzt möchte ich mich bei meinem Freund für seine unendliche Geduld, seinen Trost und seine Motivation weiter zu machen im Laufe meines Studiums danken.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Theoretischer Hintergrund.....	5
Mentoring.....	5
Mentoring Programme und ihre Erfolge.....	6
Nightingale-Mentoring	9
Deutsch als Zweitsprache	11
1. Wortschatz	14
2. Semantische Relationen.....	19
3. Sprachverständnis	22
4. Sprachproduktion.....	23
3. Forschungsfragen.....	28
4. Methode	29
4.1. Versuchsplan.....	30
4.2. Stichprobenbeschreibung.....	30
4.3. Messinstrumente	30
4.4. Vorgehen.....	33
5. Ergebnisse	34
6. Diskussion.....	40
Limitationen und Ausblick	43
Literaturverzeichnis	47
Abbildungsverzeichnis.....	57
Tabellenverzeichnis	58
Anhang.....	59
Abstract Deutsch.....	59
Abstract Englisch.....	60
Anamnesefragebogen.....	61

EVALUIERUNG DES PROJEKTES “NIGHTINGALE-MENTORING” FREMDEVALUIERUNG DER MENTORING-ERGEBNISSE

1. Einleitung

Die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich ist steigend und in den Volksschulen Wiens ist der Anteil an Kindern, die eine andere Umgangssprache als Deutsch haben bei über 50 % (Statistik Austria, 2016b). Das Nightingale-Mentoring-Programm hat sich diesen Kindern mit dem Ziel der Förderung der Integration, der Sprachkenntnisse und der Steigerung des Selbstvertrauens, angenommen (Leeb, 2015). Die Kinder werden durch MentorInnen, meist Studierende, in einem eins-zu-eins Setting sieben Monate lang unterstützt.

Die vorliegende Untersuchung dient der Evaluierung des Nightingale-Mentoring-Programmes anhand der Sprachleistungen in den Bereichen Wortschatz, semantische Relationen, Sprachverständnis und Sprachproduktion.

2. Theoretischer Hintergrund

Mentoring

Mentoring wird heutzutage als Prävention für Kinder und Jugendliche mit erhöhten Risikofaktoren in den Bereichen Ausbildungsabbruch, Kriminalität und Suchtmittelkonsum angesehen (de Anda, 2001). Der Begriff Mentor ist nicht neu, sondern wurde erstmals in Homers Odyssee verwendet, wo Odysseus seinem Sohn Telemach einen Begleiter, väterlichen Freund, klugen Ratgeber und aufmerksamen Beschützer namens Mentor zur Seite stellt, dessen Gestalt auch von Pallas Athene, der Göttin der Weisheit, angenommen wurde, um Telemach zu beraten (Ziegler, 2009).

Heute wird Mentoring beschrieben als “... zeitliche relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentee/s” (Ziegler, 2009).

Eine weitere Definition von Mentoring lautet: “a program or intervention that is intended to promote positive youth outcomes via relationships between young persons (18 years old or younger) and specific non-parental adults, who are acting in a non-professional helping capacity” (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011).

Beide Definitionen umfassen die Beziehung zwischen einer/m erfahrenen MentorIn und einer/m jüngeren und weniger erfahrenen Mentee, mit dem Ziel der Förderung des Mentees.

Die erste bekannte Form des Mentorings begann in Amerika zur Zeit der industriellen Revolution, als die Bevölkerung auf die Verhaltensprobleme von Kindern aufmerksam wurde und auf irgendeine Art und Weise intervenieren wollte (Baker & Maguire, 2005).

In der heutigen Gesellschaft ist Mentoring für Kinder und Jugendliche keine Seltenheit mehr, allein in den USA gibt es mehr als 5000 Mentoringprogramme, die in etwa 3.000.000 Mentees in einer eins-zu-eins Beziehung betreuen (Mentor, 2006).

Auch in Österreich gibt es einige bedeutsame Mentoringprogramme, die folgend beispielhaft erläutert werden. Das *Mentoring für MigrantInnen* der Wirtschaftskammer Österreich (Wirtschaftskammer Österreich, 2015) strebt die Eingliederung am Arbeitsmarkt, Unterstützung bei der Unternehmensgründung und Internationalisierung der österreichischen Wirtschaft an. *Mehr Chancen. Mehr Zukunft: Mentoring und Netzwerk-von Frauen für Frauen* des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen hat das Ziel, den Zugang zu Führungspositionen für Frauen zu erleichtern (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2006). Das *Big Brothers Big Sisters Österreich* (BBBS, 2014) verfolgt das Ziel der Förderung von Kindern und Jugendlichen in herausfordernden Lebenssituationen mit Hilfe von 1:1 Mentoring.

Die durchschnittliche Mentoringzeit beträgt neun Monate (Mentor, 2006). Meist wird ein Mentee mit einer/m freiwilligen MentorIn gepaart, mit dem Ziel eine Beziehung aufzubauen, die eine positive Entwicklung und das Wohlbefinden des Mentees fördern (DuBois et al. 2011; Herrera, DuBois & Grossman, 2013). Im Besonderen sollen die Bereiche kognitive Entwicklung, Gesundheit und Sicherheit, als auch soziale und emotionale Stabilität gefördert werden (Jekielek, Moore & Hair, 2002). Der Fokus liegt meist auf Kindern und Jugendlichen, die ein erhöhtes Risiko von schlechten Ergebnissen in den Bereichen Bildung, Verhaltensprobleme, Straffälligkeit und Gesundheit haben (DuBois et al., 2011).

Mentoring gilt als eine sehr breite und flexible Art der Intervention, die ab der frühen Kindheit bis ins Jugendalter effektiv ist, wobei auch ältere Peers und ein Gruppenkontext als effektive Programme gelten (DuBois et al., 2011), während die Zielerreichung bei jüngeren MentorInnen hingegen weniger effektiv zu sein scheint (Herrera, Kauh, Cooney, Grossman & McMaken, 2008).

Mentoring Programme und ihre Erfolge

Zu den bekanntesten und am meisten untersuchten Mentoringprogrammen zählt das *Big Brothers Big Sisters* (BBBS) Mentoringprogramm aus den USA, das seinen Ursprung 1904 in New York hat und mittlerweile mehr als 375 Agenturen umfasst, die mehr als 210.000 Kinder und Jugendliche in den USA betreuen (Blakeslee & Keller, 2012). Betreut werden

Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18 Jahren, die aus benachteiligten Single-Haushalten kommen (Mihalic, Fagan, Irwin, Ballard & Elliott, 2004). Sie treffen sich mindestens drei Mal im Monat für je drei bis fünf Stunden mit ihrer/ihrer erwachsenen MentorIn und unternehmen gemeinsam verschiedenste Aktivitäten (Mihalic et al., 2004).

Zu den Erfolgen von BBBS zählt, dass Mentees ein 46% niedrigeres Risiko für Drogenkonsum, eine 27% niedrigere Wahrscheinlichkeit für Alkoholkonsum und ein 32% niedrigeres Risiko für körperliche Gewalt an anderen Personen haben (Mihalic et al., 2004). In einer randomisierten Studie konnte gezeigt werden, dass BBBS zu moderaten Verbesserungen der akademischen Leistungen im ersten Jahr und einer positiven Wahrnehmung der schulischen Fähigkeiten führte (Herrera, Grossman, Kauh & McMaken, 2011). Eine Steigerung der schulischen Fähigkeiten konnte in weiteren Studien bestätigt werden (Rhodes, Grossman & Resch, 2000; Thompson & Kelly-Vance, 2001). Des Weiteren wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche häufiger angaben, eine wichtige Bezugsperson zu haben, wohingegen keine Verbesserungen im Selbstwert, dem Erfolg in der Klasse, der Beziehung zu den Eltern, LehrerInnen und Peers und bei problematischem Verhalten festgestellt werden konnte (Herrera et al., 2011). In anderen Studien konnte sehr wohl gezeigt werden, dass BBBS zu Verbesserungen in der Beziehung zu den Eltern und zur Reduktion von unentschuldigtem Abwesenheiten führen kann (Rhodes et al., 2000). Dies spiegelt die widersprüchlichen Ergebnisse der Wirksamkeitsstudien über Mentoring wider.

Perach ist ein Mentoringprogramm, das seinen Ursprung 1975 in Israel hat, mit dem Ziel Chancengleichheit im Ausbildungssystem und im Erfolg in einer diversen Gesellschaft zu schaffen (Miller, 2002). Bei diesem Mentoringprogramm werden Universitätsstudenten als MentorInnen eingesetzt, und mittlerweile werden mehr als 50.000 Kinder in 800 Schulen betreut (Miller, 2002). Nach der acht monatigen Partizipation in diesem Programm zeigten die Mentees deutliche Verbesserungen im Sozialverhalten sowie in den akademischen Leistungen. Die Beziehung zu den MentorInnen führte außerdem zu erhöhten Ratings des Wohlbefindens, der sozialen Unterstützung und der Lernkompetenz, wobei dies sowohl von den Mentees als auch von deren KlassenlehrerInnen angegeben wurde (Goldner & Mayselless, 2009).

Mentoring, mit Studierenden als MentorInnen, kann zu Verbesserungen im Selbstvertrauen, in der Selbstachtung, in der Entwicklung von Skills und in prosozialen Verhaltensweisen beim Mentee führen und die Skills für lebenslanges Lernen und Arbeitsfähigkeit bei den MentorInnen festigen (Melling & Gurjee, 2013). Als weitere positive Effekte für die MentorInnen konnte ein gesteigertes Selbstbewusstsein und eine

höhere Verbundenheit mit der Schule gefunden werden (Karcher, 2009). In einer Studie von de Anda (2001) konnte gezeigt werden, dass eine wichtige Beziehung zwischen MentorIn und Mentee aufgebaut werden konnte, die wiederum eine positive emotionale und soziale Entwicklung des Mentees begünstigte.

In den Bereichen emotionales Wohlbefinden, Ausbildung, Verhalten und soziale Beziehungen mit Peers und anderen zeigen sich Mentoringprogramme als besonders effektiv (Choi & Lemberger, 2010; de Anda 2001; Gelis, 2015; Goldner & Mayselless, 2009; Herrera et al., 2011; Herrera et al., 2013; Karcher, 2008; Matz, 2014; Melling & Gurjee, 2013; Mihalic et al., 2004; Newburn & Shiner, 2006; Rhodes et al., 2000; Thompson & Kelley-Vance, 2001). Im Bereich Ausbildung konnte gezeigt werden, dass Kinder nach dem Mentoring signifikant bessere Ergebnisse in Mathematik und der Lesefähigkeit zeigten, als Kinder der Kontrollgruppe (Choi & Lemberger, 2010).

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass das Geschlecht und das Alter der Mentees wichtige Einflussfaktoren für die Effektivität des Mentorings sind, da gezeigt wurde, dass Buben in der Volksschule deutliche Verbesserungen im Sozialverhalten und der Verbundenheit mit Peers aus einem anderen kulturellen Hintergrund und deren Schule zeigten, wohingegen dies bei Mädchen des selben Alters nicht feststellbar war (Karcher, 2008). Umgekehrt war es in den Ergebnissen der Altersgruppe 15-18 Jahre, in der lediglich Mädchen höhere Werte im Selbstvertrauen, der Verbundenheit zu Peers aus anderen kulturellen Hintergründen und der Unterstützung durch FreundInnen aufwiesen (Karcher, 2008). Weitere, weniger eindeutige Effekte zeigen sich im reduzierten Alkohol- und Drogenkonsum und in der Kriminalität (Bodin & Leifman, 2011; Matz, 2014; Mihalic et al., 2004; Newburn & Shiner, 2006). Die Befunde bezüglich des Zusammenhangs zwischen Schule schwänzen und Mentoring sind bislang uneindeutig (Herrera et al., 2013; Rhodes et al., 2000).

Mentoring führt oftmals zu Verbesserungen in mehreren Bereichen der Entwicklung, und meist wird eine Kombination von zuvor genannten Zielen und dem Vermeiden eines Rückgangs von positiven Ergebnissen gezeigt (DuBois et al., 2011). Es konnte festgestellt werden, dass Mentoringprogramme zwar eine positive aber lediglich schwache bis moderate Wirksamkeit zeigen (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002; DuBois et al., 2011). Bislang gibt es noch keine Befunde ob diese positive Wirkung der Mentoringprogramme einen weitreichenden Effekt hat, der auch zu einem späteren Zeitpunkt wiedergefunden werden kann (DuBois et al., 2011).

Wichtig für den Erfolg des Mentorings sind die Dauer, Häufigkeit und Struktur der Treffen (Choi & Lemberger, 2010; Jekielek, et al., 2002; Matz, 2014), die Förderung der Autonomie des Mentees, die Balance zwischen emotionalen und zielorientierten Aktivitäten (Matz, 2014) und die starke Beziehung zwischen Mentee und MentorIn (DuBois et al., 2002). Kinder und Jugendliche mit einem nachteiligen ökonomischen Status profitieren meist stärker von einem Mentoring (DuBois et al., 2002). Keinen Einfluss auf die Wirksamkeit des Mentorings scheint die Paarung nach Interesse, Alter, Geschlecht oder kulturellen Hintergrund zu haben (DuBois et al., 2002).

Nightingale-Mentoring

Der Ursprung des Projektes *Nightingale* liegt in Malmö, Schweden, wo es an einer Pädagogischen Hochschule entwickelt und patentiert und seit 2004 durch ein Comenius-Projekt auf Dänemark, Deutschland, Finnland, Norwegen, die Schweiz, Spanien und Österreich ausgeweitet wurde (Leeb, 2015). Der Name stammt von einem Singvogel, der erst singt, wenn er sich sicher und geborgen fühlt, was als Metapher für Kinder mit Migrationshintergrund gilt, die mit vielen Schwierigkeiten umzugehen haben (Leeb, 2015). Als Vorbild des Projektes gilt das Mentoringprogramm *Perach*, das 1975 in Israel gegründet wurde und bereits in 207 Städten Anwendung findet (Leeb, 2015) und dessen Wirksamkeit unter anderem in den Bereichen Bildung und Sozialverhalten gezeigt werden konnte (Goldner & Mayseless, 2009).

Nach der Implementierung des Projektes in Linz 2004 haben die *Kinderfreunde Wien* das Projekt 2009 nach Wien geholt, wo es 2010 mit 19 Tandems mit Kindern einer Volksschule im 2. Bezirk und Studierenden der Universität Wien gestartet wurde (Leeb, 2015). Unterstützt wird es durch das Bundesministerium für Bildung und durch eine Förderung des Europäischen Integrationsfonds konnte es auch auf Graz und Salzburg erweitert werden (Leeb, 2015).

Mit einer Ausnahme findet das Projekt ausschließlich in Kooperation mit Volksschulen Anwendung, was auf der Erfahrung beruht, dass die Interessen und Ansprüche von Kindern dieser Altersgruppe leichter zu begleiten sind (Leeb, 2015).

Die Auswahl der SchülerInnen die an dem Projekt teilnehmen sollen, erfolgt durch die jeweiligen KlassenlehrerInnen, die Kinder nach den Kriterien (1.) geringer Selbstwert, wenig Selbstvertrauen, (2.) Förderbedarf im Deutsch-Spracherwerb, (3.) Integrationsbedarf im Klassenverband, (4.) schwierige familiäre Verhältnisse, wenig familiäre Förderressourcen, (5.) erst kurz in Österreich oder (6.) andere für die Schule wichtige Gründe auswählen (Leeb, 2015). Mit der Zustimmung der Eltern, wofür mehrsprachiges Material zur Verfügung steht,

und nach einem Kennenlern-Tag, werden die Kinder anschließend nach Interessen, Geschlecht und gemeinsamen Sprachkenntnissen den MentorInnen zugeteilt, die zuvor an einem Trainingstag eine Einschulung in das Konzept erhalten haben (Leeb, 2015).

Am *Startday* lernen die Mentees gemeinsam mit ihren Eltern die MentorIn kennen, mit der/ dem sie anschließend sieben Monate lang einen Nachmittag pro Woche verbringen werden (Leeb, 2015). Die Unternehmungen der Tandems reichen von Museumsbesuchen, über gemeinsam Backen bis hin zu Eislaufen, wodurch gezeigt wird, dass der gemeinsamen Zeit keine Grenzen gesetzt oder Hindernisse in den Weg gelegt werden, solange die Beteiligten Spaß und die Unternehmungen Bildungsgehalt haben (Leeb, 2015). Das Projekt endet mit einem Abschlussfest, an dem die Mentees mit ihren Eltern sowie die MentorInnen teilnehmen (Leeb, 2015).

Aus den Monatsberichten der Studierenden, einem ausführlichen Fragebogen der Studierenden am Ende des Projekts, den Fragebögen der Eltern und Kinder, einem Evaluierungs-Workshop mit einer Auswahl an teilnehmenden Kindern und aus Reflexionsgesprächen mit den beteiligten KlassenlehrerInnen konnte der Erwerb von Wissen über Kultur- und Bildungseinrichtungen, der Erwerb von praktischen Fähigkeiten, wie Eislaufen, Schwimmen oder Kuchen backen, sowie der Erwerb von sozialen Kompetenzen, wie das Reden über Gefühle und das Beschreiben von Dingen, festgestellt werden (Leeb, 2015).

Die Lerngewinne der MentorInnen werden anhand eines Fragebogens erhoben und beziehen sich oftmals auf Grenzsetzung, Empathie, das Einlassen auf die Welt der Kinder und auf die berufliche Perspektive (Leeb, 2015).

Das Nightingale-Mentoring-Projekt wurde bereits in verschiedenen Ländern durchgeführt und die Evaluierung zeigte Wirksamkeit in mehreren Bereichen. In Spanien konnte nachgewiesen werden, dass Jugendliche, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnahmen, ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihr soziales und Beziehungsnetzwerk deutlich ausbauen konnten und sie besser in der Lage waren, die nötige Anstrengung, um ein Ziel zu erreichen, abzuschätzen, im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die nicht am Projekt partizipiert hat (Gelis, 2015).

Aus einer Studie in Schweden geht hervor, dass Mentees nach dem Nightingale-Mentoring-Projekt unter anderem ihre Sprachkenntnisse verbessern konnten, wobei dies sowohl von den MentorInnen als auch von den Mentees selbst berichtet wurde (Sild-Lönroth, 2007).

Des Weiteren wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche nach der Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt häufiger mit KlassenkollegInnen kommunizierten, ihr Selbstbewusstsein angestiegen war und sie ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen erweitern konnten (Popova-Koskarova, 2010). In derselben Studie wurde auch gezeigt, dass das Projekt dazu beitragen kann, Stereotype und Vorurteile gegenüber einer schwächeren Gruppe (in diesem Fall gegenüber Roma) abzubauen.

Deutsch als Zweitsprache

Sprache ist ein komplexes, multidisziplinäres und integratives Phänomen im Alltag des Menschen, das einerseits biologisch determiniert ist und andererseits kulturell über die jeweilige Sprachgemeinschaft vermittelt wird (Günther & Günther, 2007, S. 31). Bei Menschen gibt es eine genetische Prädisposition zum Spracherwerb, die weitgehend unabhängig von der Intelligenz ist (Tracy, 2008).

Sprache ist ein wichtiges Werkzeug für die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002), emotionaler Interaktionen und den Wissenserwerb, wodurch es eine entscheidende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist (Petermann & Suchodoletz, 2009). Des Weiteren kann Sprache als zentraler Aspekt von jeder sozialen Integration angesehen werden (Esser, 2006). Auch selbstständiges und systematisches Lernen ist sprachbasiert und unzureichende Sprachkompetenzen können durch andere Leistungsstärken nicht kompensiert werden, was sich so auch negativ auf den Kompetenzerwerb in allen anderen akademischen Bereichen (Baumert & Schümer, 2001), darunter auch die mathematische Kompetenz (Paetsch, Felbrich & Stanat, 2015) und die Schulwahl auswirkt (Baumert & Schümer, 2001). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass unter anderem die sprachlichen Kompetenzen, die Schulnoten in den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachkunde drei Jahre später vorausgesagt werden können (Gut, Reimann & Grob, 2012).

Aus einer Längsschnittstudie geht hervor, dass bereits die sprachlichen Kompetenzen beim Schuleintritt einen bedeutsamen Einfluss auf die späteren Mathematiknoten haben und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bereits hier eine schlechtere Position einnehmen (Mücke, 2007). Auch aus der PISA Studie von 2009 (OECD, 2010) geht hervor, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Ergebnisse, besonders in Mathematik, als einheimische Jugendliche zeigen.

Aus diesen Gründen ist die Beherrschung der Sprache, die in einem Land gesprochen wird, besonders bedeutsam, wodurch Menschen mit Migrationshintergrund oftmals vor Herausforderungen stehen, wenn sie diese Anforderung nicht erfüllen. Schwippert, Bos und

Lankes (2003) konnten im Zuge der IGLU-Studie zeigen, dass Kinder mit Migrationsgeschichte auf Grund ihres Mangels in der Sprachkompetenz in den erfassten Kompetenzbereichen schlechter abschneiden, als Kinder ohne Migrationsgeschichte. Auswirkungen auf die Bildungskarriere von Kindern mit Migrationshintergrund haben sowohl die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, als auch der Bildungsstand der Eltern und das kulturelle Kapital (Esser, 2006).

Hierbei sind Kinder und Jugendliche, deren beider Eltern in einem nicht-deutschsprachigen Land geboren wurden, besonders benachteiligt (Baumert & Schümer, 2001). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund eine besonders nachteilige Position einnehmen (Diefenbach, 2008) und der Großteil der Kinder mit türkischen Wurzeln bereits vor der Einschulung einen Förderbedarf in der Deutschen Sprache aufzeigt (Casper & Leyendecker, 2011). Auf Grund dessen gilt eine frühzeitige Intervention vor oder während der ersten Schuljahre als besonders bedeutsam (Schwippert et al., 2003).

Die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich ist steigend und umfasste im Jahr 2015 21,4% der österreichischen Bevölkerung (Statistik Austria, 2016a). In Wien ist der Anteil mit 42,0% nahezu doppelt so groß (Statistik Austria, 2016a).

Bereits 2008/09 hatten in Österreichs Schulen ca. 17% eine andere Erstsprache als Deutsch, während es allein in Wien mehr als die Hälfte aller schulpflichtigen Kinder betraf (Fleck, 2010). Auch für die Volksschule werden diese Zahlen bestätigt. In Wien hatten ca. 51% aller Volksschulkinder nicht Deutsch als Umgangssprache, in Polytechnischen Schulen ist der Anteil mit 60% sogar noch größer (Biffl, 2010).

Im Schuljahr 2014/15 hatten 22,2% aller Schulkinder in Österreich eine andere Umgangssprache als Deutsch, allein in Wien waren es 47,5% der Schulkinder (Statistik Austria, 2016b). In den Volksschulen war der Anteil der Kinder jeweils größer. So waren es in Österreich im Schnitt 27,6% und in Wien sogar 56,3%, (Statistik Austria, 2016b), was bedeutet, dass österreichweit jedes 4. Kind und in Wien jedes zweite Schulkind nicht Deutsch als Umgangssprache verwendet. Jedoch ist besonders im schulischen Kontext die Deutsche Sprache von großer Bedeutung, weil sie Medium, Wissensträger und Unterrichtsgegenstand ist und dadurch für das Erlernen jeder Materie als relevant gilt (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015).

Der sprachliche Hintergrund steht in engem Zusammenhang mit der erworbenen Bildung und so zeigte sich, dass Menschen zu 65% lediglich Hilfsarbeiterqualifikationen erwerben, wenn sie nicht Deutsch sprechen und wenn sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache

gesprochen wird, erwerben die Betroffenen zumeist Abschlüsse, die in den oberen (Matura und höher) und unteren (Pflichtschulabschluss oder weniger) Enden des Bildungsspektrums liegen (Biffl, 2010).

Der ‐Zweitspracherwerb wird als Sammelbegriff für jeden Spracherwerb verstanden, der gleichzeitig mit (=simultan) oder als Folge (=konsekutiv) zum Grundspracherwerb (Erstspracherwerb) erfolgt‐ (Günther & Günther, 2007, S. 141).

Unter Zweitsprache wird der ‐... Erwerb einer zweiten Sprache, der nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache erfolgt, sondern zeitversetzt, häufig nachdem in der Erstsprache schon die Kerngrammatik erworben wurde‐ verstanden (de Cillia, 2011).

Im Gegensatz dazu werden Fremdsprachen definiert als, ‐... Sprachen, die auf gesteuerte Art und Weise und in künstlichen Situationen gelernt werden. Sie werden nicht wie Zweitsprachen in der alltäglichen Kommunikation gelernt‐ (Günther & Günther, 2005, S. 46; zitiert nach Günther & Günther, 2007, S. 194). *Gesteuert* bezieht sich in diesem Fall auf zielgerichtete und systematische Lernvorgänge und Übungen, wie sie zumeist in einer institutionellen Einrichtung, wie der Schule oder in Sprachkursen, gefunden werden können (Günther & Günther, 2007).

Es gibt zwei wichtige Hypothesen zum Erwerb der Zweitsprache: (1.) die Critical-Periode- Hypothese und (2.) die Interdependenz-Hypothese (Esser, 2006). Die Critical-Periode-Hypothese besagt, dass es beim Erwerb von perfekten Sprachkompetenzen eine Altersbegrenzung gibt, die mit der Pubertät erreicht ist und danach lediglich ein deutlich geringeres Maß an Sprachlernvermögen möglich ist (Esser, 2006).

Die Interdependenz-Hypothese von Cummins (1979) plädiert für den Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache und, dass die Sprachentwicklung in einer Sprache, die der anderen folgt, weshalb eine Förderung in beiden Sprachen unumgänglich ist. Diese Hypothese konnte in Europa bislang nicht bestätigt werden (de Cillia, 2011; Esser, 2006; Moser, Bayer & Tunger, 2010), wohingegen ein Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in der Erst- und in der Zweitsprache im angloamerikanischen und asiatischen Raum gefunden werden konnte (Moser et al., 2010).

Esser (2006) hat ein Modell zum Erwerb der Zweitsprache entwickelt, das auch auf den Erwerb der Erstsprache und weiterer Sprachen angewendet werden kann, wobei der Spracherwerb durch die Motivation (Antrieb), den Zugang zur Sprache (Input), der individuellen Fähigkeit (Effizienz) des Lernenden und durch Kosten (Widerstand) beeinflusst wird.

Beim bilingualen Aufwachsen von Kindern ist es wichtig, dass jeweils ein Elternteil eine Sprache mit dem Kind spricht und das Kind Zugang zu anderen Erwachsenen und Kindern der jeweiligen Sprache hat (de Houwer, 1994). Es konnte gezeigt werden, dass nach einer ersten Phase der Sprachmischung im Alter von einem bis zwei Jahren, die morphosyntaktischen Systeme beider Sprachen getrennt voneinander entwickelt werden, was bedeutet, dass es keine Anzeichen dafür gibt, dass die Strukturen und Regeln der einen Sprache in die andere Sprache übertragen werden (de Houwer, 1994). Gelingt es bilingualen Sprechern nicht, die beiden Sprachen systematisch zu trennen, kommt es häufig zu Interferenzphänomenen (de Houwer, 1994). Das bedeutet jedoch nicht, dass die beiden Sprachen unabhängig voneinander erworben werden, sondern lediglich, dass die morphosyntaktischen Systeme ihren spezifischen Entwicklungslinien folgen (Jeuk, 2003).

Die Ansicht der getrennten Sprachentwicklung nimmt unter den Theorien zum Zweitspracherwerb eine Sonderstellung ein, insbesondere, da sich diese Ansicht nur auf den frühen Bilingualismus bezieht (Jeuk, 2003).

Wichtig für den Erwerb der Zweitsprache ist die Beherrschung und Literalisierung in der Erstsprache, wo früheinsetzende Förderungen und langfristiger Unterricht in der Erstsprache als besonders förderlich gelten (de Cillia, 2011). Der Spracherwerb der Erstsprache ist sowohl für den Erwerb der Zweitsprache und weiterer Fremdsprachen, als auch für die emotionale und kognitive Entwicklung und den Schulerfolg des Kindes von wesentlicher Bedeutung (Fleck, 2010). Da die Erstsprache zumeist nicht ausreichend beherrscht und in der Schule nicht gefördert wird, sondern die Kinder in der Zweitsprache alphabetisiert werden, wird keine der beiden Sprachen richtig erworben, was wiederum in eingeschränktem Lese-, Schreib- und sonstigen Schulleistungen resultiert (de Cillia, 2011).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für den Erwerb einer Zweitsprache der Kontakt zu Personen, die diese Sprache sprechen, von besonderer Bedeutung ist (de Cillia, 2011; de Houwer, 1994; Esser, 2006). Ein Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in der Erst- und in der Zweitsprache konnte bislang jedoch nicht bestätigt werden (de Cillia, 2011; Esser, 2006; Moser, Bayer & Tunger, 2010).

1. Wortschatz

Das Lexikon (griech. Wortschatz) beschreibt die Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Lexeme (griech. Wort) eines Sprechers bzw. einer Sprachgemeinschaft (Günther & Günther, 2007). Ein Lexem ist eine Zusammenfassung verschiedener syntaktischer Wörter, die wesentliche Eigenschaften, insbesondere die Wortart und den Gegenstandsbezug, gemeinsam haben (Linke, Nussbaumer & Portmann, 2004).

Das Lexikon kann einerseits als sprachliches System und andererseits als mentales Lexikon, ein aktiver Speicher, in dem lexikalische Einheiten gesammelt und organisiert werden, was innerhalb von Netzwerken geschieht, verstanden werden (Jeuk, 2003). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Wortbedeutungen und Wortformen im mentalen Lexikon miteinander assoziiert sind, aber getrennt voneinander gespeichert werden (Jeuk, 2003).

Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zwischen dem aktiven Wortschatz, darunter wird die Menge der zur Verfügung stehenden Worte und Begriffe verstanden, und dem passiven Wortschatz, Begriffe die verstanden, aber nicht selbst verwendet werden (Günther & Günther, 2007).

Laut Petermann und Suchodoletz (2009) existieren im Deutschen zirka 500.000 Wörter. Die Deutsche Gegenwartssprache umfasst circa 350.000 Wörter, welche nach drei Kriterien kategorisiert werden können (Günther & Günther, 2007):

1. Die Bedeutung, also ob ein Wort ein Verb, ein Nomen, ein Adjektiv etc. ist. Dieses Kriterium gilt als umstritten, da die trennscharfe Abgrenzung nicht möglich ist.
2. Der Form zufolge können Wörter in veränderlich (flektierbar) und unveränderlich (nicht flektierbar) eingeteilt werden. Flektierbare Wörter werden des Weiteren in deklinierbare Nomen, Pronomen, Artikel und konjugierbare Verben unterschieden. Nicht flektierbare Wörter werden als Partikel bezeichnet und umfassen Adverbien, Konjugationen, Präpositionen und Interjektionen.
3. Wörter werden im Sprachgebrauch meist nicht isoliert, sondern eingebunden in Sätze und Redewendungen benutzt. Beim Sprechen werden diese definierten und überlieferten Phrasen verwendet, was zur Folge hat, dass manche Wörter oder Wortarten immer wieder bestimmte Positionen in einem Satz einnehmen (Günther & Günther, 2007).

Wortschatzkenntnisse sind, gemeinsam mit grammatikalischen Fähigkeiten, eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung von sinnerfassendem Lesen (Lundberg, 2002), was wiederum eine wichtige Voraussetzung für schulische Aufgaben und damit verbundenen Kompetenzen ist (Paetsch, Felbrich & Stanat, 2015).

Entwicklung des Wortschatzes.

Die ersten interpretierbaren sprachlichen Äußerungen von Kindern werden im Alter von circa einem Jahr beobachtet und beziehen sich meist auf ihre konventionelle Bedeutung (Jeuk, 2003). Zu Beginn des Spracherwerbs werden zumeist Nomen erworben und aktiv

verwendet. Das konnte bereits für mehrere indoeuropäische Sprachen überprüft und bestätigt werden, wie zum Beispiel Italienisch (D'Odorico, Carubbi, Salerni & Calvo, 2001), Englisch (Bates, Dale & Thal, 1995) und Deutsch (Guasti, 2011; Kauschke 2000; Kauschke & Hofmeister 2002).

Die Verwendung von Verben tritt erst später, ab ca. 15 Monaten, auf, steigt jedoch danach kontinuierlich an (Kauschke & Stan, 2004).

Im Alter von eineinhalb bis zwei Jahren haben Kinder meist einen Wortschatzumfang, der zwischen 30 und 80 Wörtern liegt (Jeuk, 2003), wobei sie bereits bis zu 200 Wörter verstehen können (Guasti, 2011). In diesem Zeitraum kommt es zu einer massiven Erweiterung des Wortschatzes, was auch als *Wortschatzexplosion* bezeichnet wird (Penner, Weissenborn & Friederici, 2012).

Im dritten Lebensjahr können Kinder durch das Produzieren von Wortneuschöpfungen mittels *er-* Derivations- (z.B. essen -> Esser) und Kompositionsprozessen (z.B. sitzen-> Sitz, Bau-> bauen) Lücken im Wortschatz füllen (Kauschke & Stan, 2004). Verben, die neugebildet werden, entstehen meist aus Nomen, die Objekte bezeichnen, die in die Aktivität involviert sind (z.B. ballieren für Ball spielen) (Kauschke & Stan, 2004). Zu diesem Entwicklungszeitpunkt steigert sich der Wortschatz auf bis zu 600 Wörter (Jeuk, 2003).

Mit drei Jahren verwenden Kinder bis zu 1000 Wörter aktiv (Aitchison, 1997), wobei der Wortschatz, in Bezug auf die Wortarten, in diesem Alter bereits ausbalanciert ist (Kauschke & Hofmeister, 2002).

Im Alter von fünf Jahren umfasst das Lexikon in etwa 3000 Wörter (Aitchison, 1997). Der Anstieg des Lexikons zeigt sich sowohl quantitativ, in der Anzahl der Wörter, als auch qualitativ, in der Vielfalt der Wortarten (Kauschke & Stan, 2004).

Bis zur Einschulung erwerben Kinder mit Deutsch als Erstsprache einen aktiven Wortschatz von ca. 5000 Wörtern (Leimbrink, 2015). Der aktive Wortschatz von sechs Jahre alten Kindern umfasst in etwa 10.000 Wörter, was bedeutet, dass Kinder in der Zeit zwischen dem 3. und 7. Lebensjahr durchschnittlich fünf Wörter pro Tag erlernen (Bloom, 1998; zitiert nach Berk, 2000). Auf Grund des größeren Umfangs des Wortschatzes, sind Kinder zu diesem Zeitpunkt der Sprachentwicklung nicht mehr auf Wortneubildungen angewiesen (Kauschke & Stan, 2004).

Im Volksschulalter vervierfacht sich der aktive Wortschatz auf 40.000 Wörter, das entspricht ca. 20 neuen Wörtern pro Tag (Berk, 2011). In etwa 8000 Wörter stellen Stammwörtern dar, die anderen Wörter entstehen, indem Kinder neue Wörter durch Präfixierung, Suffixierung, Infixierung, durch Änderungen der phonologischen Enden von

Stammwörter oder Betonungsverschiebungen und Vokalqualität, kreieren können (Menyuk, 2000). Nicht nur die morphosyntaktische und phonologische Entwicklung beeinflussen das Lexikon maßgeblich, auch das Wissen über die Phonologie des Lexikons gewinnt an Größe (Menyuk, 2000).

Im Laufe der Entwicklung des Wortschatzes entsteht eine Beziehung zwischen morphologischen und semantisch- syntaktischen Fähigkeiten (Menyuk, 2000). Der Umfang des Wortschatzes gilt als wesentlicher Bestandteil des Erwerbs einer Sprache, der sowohl semantische, als auch phonetisch- phonologische, syntaktisch- morphologische und pragmatisch- kommunikative Aspekte umfasst und in Beziehung zueinander setzt (Klaeske, 2008).

Wichtig für die lexikalische Entwicklung ist die Quantität des Inputs (Becker, 2010; Hoff & Naigles, 2002), die syntaktische Komplexität und die lexikalische Vielfältigkeit (Hoff & Naigles, 2002), sowie eine enge soziale und emotionale Beziehung im Dialog, wie sie zum Beispiel in der Mutter-Kind-Dyade oder im Austausch mit anderen engen Bezugspersonen herrscht (Günther & Günther, 2007). Eine weitere Einflussgröße auf die kindliche Wortschatzentwicklung hat das Bildungsniveau der Eltern (Walter, 2007; zitiert nach Lütje-Klose, 2009).

Die Schätzungen für den Wortschatz bei Erwachsenen sind sehr heterogen, was unter anderem an der problematischen Definition der Einheit *Wort* liegt (Jeuk, 2003) und liegen einerseits bei bis zu 60.000 Wörtern (Miller, 1993) und andererseits bei bis zu 150.000 Wörtern, von denen 90% aktiv benutzt werden können (Aitchison, 1997). Der Wortschatz ist abhängig vom Bildungsniveau und den Gelegenheiten bestimmte Wörter zu hören oder zu lesen (Tracy, 2008).

Entwicklung des Wortschatzes bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Der Wortschatz von Personen, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erlernen, weist einige Unterschiede im Vergleich zum Wortschatz von Personen, deren Erstsprache Deutsch ist, auf. Das Lexikon von Personen mit DaZ wird meist domänenspezifisch, das heißt, dass es in manchen Bereichen gut bis sehr gut entwickelt ist und in anderen Bereichen, die weniger Bedeutung für die jeweilige Person haben, weniger gut entwickelt ist, erworben (Leimbrink, 2015). Des Weiteren hat sich gezeigt, dass je nach Umfeld des Sprechers, der Wortschatz am Beginn in der einen oder in der anderen Sprache stärker ausgeprägt ist, wobei es durch das Einbinden der Erstsprache möglich ist, dass lexikalische Einheiten der Zweitsprache leichter vernetzt und abgegrenzt werden können (Leimbrink, 2015).

Bereits im Alter von drei Jahren konnte gezeigt werden, dass Kinder, die zweisprachig aufwachsen einen geringeren Umfang des Wortschatzes in der Erstsprache haben, als monolinguale Gleichaltrige (Scheele, Lesemann & Mayo, 2010). Auch im Kindergartenalter zeigte sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund zumeist einen geringeren Wortschatz aufweisen, als Kinder ohne Migrationsgeschichte (Becker, 2010). Diese Ergebnisse konnten auch beim Eintritt in die Schule nachgewiesen werden, wobei gezeigt wurde, dass ein längerer Kindergartenaufenthalt zu stärkeren Verbesserungen führt (Becker, 2010; Leimbrink, 2015). In einer Studie von Walter (2007; zitiert nach Lütje-Klose, 2009) zeigten 53,57% der Vorschulkinder mit Migrationshintergrund Auffälligkeiten im Deutschen Wortschatz. Des Weiteren wurde gezeigt, dass das Bildungsniveau der Eltern einen bedeutenden Einfluss auf den Wortschatz von zweisprachigen Kindern hat.

Es konnte gezeigt werden, dass bei Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache schlechtere Mathematikleistungen unter anderem mit einem geringen Wortschatzumfang in Verbindung stehen (Paetsch, Felbrich & Stanat, 2015; Sallat & Schönauer- Schneider, 2015). Ohne ausreichende Wortschatzkenntnisse können Kommunikation, Literalität und Grammatik nicht ausreichend erworben werden, da diese Fähigkeiten auf den Wortschatz aufbauen (Leimbrink, 2015).

Es hat sich hingegen gezeigt, dass frühe Bilingualität positive Auswirkungen auf den kindlichen Wortschatz hat und diese Kinder über einen größeren Wortschatz verfügen, als Kinder, bei denen der Zweitspracherwerb erst später einsetzte (Bellocchi, Bonifacci & Burani, 2014). Als Erklärung dafür werden Alterseffekte, ausgelöst durch die spätere Erstkontaktaufnahme mit der Zweitsprache, genannt (Bellocchi et al., 2014). Für Kinder mit Migrationshintergrund haben besonders außerfamiliäre Lernkontexte eine zentrale Bedeutung, wobei hier auch die Wichtigkeit von vorschulischen Einrichtungen maßgeblich ist (Becker, 2010).

Der Wortschatz im ungesteuerten Kontext, wie es beim Erwerb einer Zweitsprache häufig der Fall ist, ist jedoch bislang wenig erforscht und auf Grund dessen ist diesbezüglich erst wenig bekannt (Runte, 2015). Als wichtige Lerntechnik beim Aufbau und der Erweiterung des Wortschatzes in der Zweitsprache, gilt der onomasiologische Zugriff als ergänzende Zugriffsstruktur, die klar hierarchisch strukturiert ist, wobei bereits gelernte Vokabel als Kontenpunkte modelliert werden sollten, sodass die Lernenden an Vorwissen anknüpfen können (Runte, 2015). Des Weiteren ist die subjektive Bedeutsamkeit, das Einbinden von multimedialen Angaben, das die multiple Enkodierung des Wortschatzes und

vielfältige Abrufreize ermöglicht, und das Einbinden von Bildern und/oder Videosequenzen förderlich (Runte, 2015).

2. Semantische Relationen

Die Semantik beschäftigt sich mit den Bedeutungen und Inhalten der sprachlichen Zeichen, das heißt den Wörtern einer Sprache (Günther & Günther, 2007). Semantisch erfasst wurde ein Zeichen dann, wenn die Bedeutung, die ihm zugeordnet ist, erkannt wurde und bewusst ist, wofür das Zeichen steht (Günther & Günther, 2007). Semantisches Lernen bezieht sich auf die Bildung von Oberbegriffen und Kategorien, den Erwerb von Metaphern und auf Probleme der Wortfindung und des Wortspeichers (Aitchison, 1997). Semantische Relationen befassen sich mit der internen Strukturiertheit des Lexikons (Petermann, 2012).

Die Bedeutung von Wörtern wird nicht isoliert gespeichert, sondern steht in Relation zu der Bedeutung von anderen Wörtern und ist hierarchisch in Hyponymien (Unterkategorien) und Hyperonymien (Oberkategorien) geordnet (Schwarz, 2001). Die übergeordneten Wörter enthalten nicht alle Bedeutungen der untergeordneten Kategorien, aber umgekehrt ist dies jedoch schon der Fall (Schwarz, 2001). So ist beispielsweise jede Taube ein Vogel aber nicht jeder Vogel eine Taube.

Nomen lassen sich in hierarchische Taxonomien anordnen, bei Verben wird diese hierarchische Struktur Troponymie genannt (Kauschke & Stan, 2004). Der Unterschied zwischen den beiden hierarchischen Strukturen liegt darin, dass Taxonomien in der Regel mehrere Ebenen umfassen (siehe Abbildung 1), wohingegen Troponymien flacher aufgebaut sind (siehe Abbildung 2) (Kauschke & Stan, 2004).

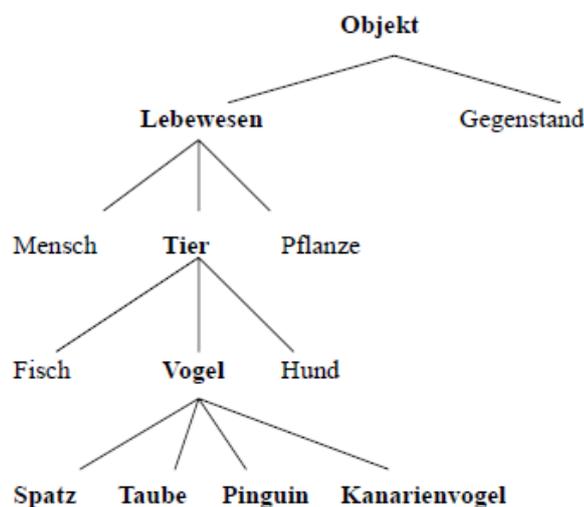


Abbildung 1: Beispiel einer Taxonomie (Kauschke & Stan, 2004)

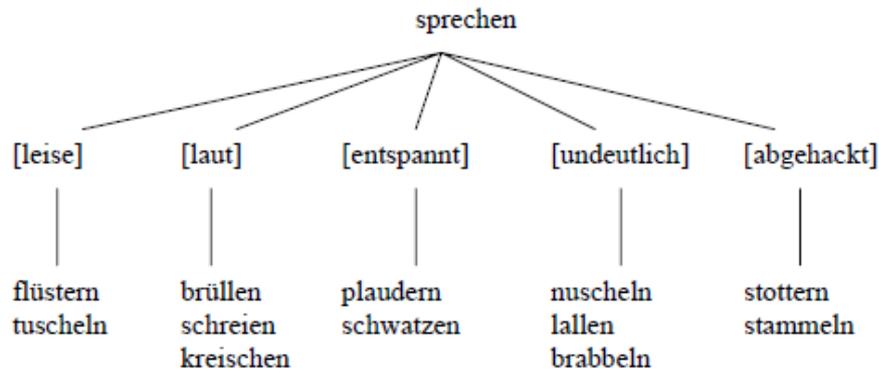


Abbildung 2: Beispiel einer Troponymie (Kauschke & Stan, 2004)

Neben der Taxonomie und der Troponymie gibt es auch die Synonymie, die die Bedeutungsähnlichkeit bis -gleichheit von Wörtern beschreibt, und die Polynemie, bei der ein Wort für verschiedene Bedeutungen verwendet wird, zum Beispiel "Fuchs" für das Tier, für einen listigen Menschen oder die Schmetterlingsart (Klaeske, 2008).

Entwicklung der semantischen Relationen

Für den Gesamtprozess des Spracherwerbs von Kindern stellt die lexikalisch-semantische Entwicklung einen zentralen Bestandteil dar (Kauschke & Stan, 2004). Die Wortsemantik und das semantische Netzwerk entwickeln sich zeitgleich mit der Entwicklung des Lexikons, wobei als Auslöser die Entwicklung der Objektpermanenz im achten Monat gilt (Klaeske, 2008).

Die lexikalisch-semantische Entwicklung erfolgt im Wesentlichen in drei unterschiedlichen Aufgaben, die miteinander verknüpft zu bewältigen sind (Aitchison, 1997). (1.) Das Etikettieren umfasst das Bewusstwerden, dass bestimmte Lautkombinationen ein bestimmtes Objekt "bedeuten" oder symbolisieren. Dieser Prozess verläuft nicht automatisch, und die Fähigkeit Symbole zu verwenden, entwickelt sich nur langsam im zweiten Lebensjahr (Bates et al., 1979; zitiert nach Aitchison, 1997) und geht häufig mit einer *Benennungsexplosion* einher (Goldfield, 1990; zitiert nach Aitchison, 1997). Die nächste Aufgabe, (2.) das Sortieren, bezeichnet das Herausfinden, welche Objekte dasselbe Etikett haben. Mit dieser Aufgabe sind zwei Fehler verbunden, die Übergeneralisierung (z.B. *Katze* für Katze, aber auch Hund, Maus, Kaninchen, Felldecke), bei der Kinder die Merkmale von Prototypen anders interpretieren als Erwachsene und die Überdiskriminierung (z.B. *Katze* nur für schwarze Katzen), bei der anfangs zu enge Bedeutungen von Wörtern verwendet werden, die sich allmählich erweitern. Die letzte (3.) Aufgabe ist es, Netzwerke aufzubauen, indem

Kinder bestimmen, in welcher Beziehung die Wörter zueinander stehen. Diese Aufgabe geht langsam vor sich und fällt selbst größeren Kindern oftmals noch schwer.

Das Wissen über Gruppen und hierarchische Beziehungen beginnt im Kleinkindalter (Menyuk, 2000). Zu Beginn werden meist Objektbezeichnungen auf dem *basic level* verwendet (Waxman & Hatch, 1992), was bedeutet, dass im Allgemeinen Schuh vor Kleidungsstück und Stiefel auftritt. Diese Bezeichnungen treten zum einen früher auf, weil sie keine speziellen morphologischen Fähigkeiten erfordern und zum anderen zählen sie zu den meistgebrauchten sprachlichen Ausdrücken, was sich positiv auf den Erwerb auswirkt (Kauschke & Stan, 2004).

Waxman & Hatch (1992) und McGregor & Waxman (1998) zeigten, dass Kinder bereits im Alter von drei bis vier Jahren Begriffe einer anderen Ebene als der Basisebene erworben haben und diese auch verwenden, hierbei sind Begriffe einer unteren Ebene häufiger als jene aus einer höheren.

Die Entwicklung der lexikalisch-semantischen Beziehungen findet größtenteils zwischen dem ersten und dem sechsten Lebensjahr statt (Klaeske, 2008).

Die Entwicklung der semantischen Relationen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Zweisprachige Kinder durchlaufen ebenso die bereits beschriebene semantische Entwicklung, wie einsprachige Kinder, wobei sich bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, erschwerte Erwerbsbedingungen zeigen (Klaeske, 2008). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verfügen zumeist über einen begrenzten Wortschatz (Becker, 2010; Leimbrink, 2015; Scheele, Lesemann & Mayo, 2010) und zeigen Schwierigkeiten in der Begriffsbildung (Klaeske, 2008). Auf Grund dessen werden zahlreiche Strategien entwickelt, die sowohl zu Regelverstößen, als auch auf bereits ausgebildete Kompetenzen und kreative Lernleistungen hindeuten (Rösch, 2000; zitiert nach Klaeske, 2008). Durch die Erfahrung und das Wissen aus der Erstsprache können Kinder den Lernprozess in der Zweitsprache effektiver gestalten (Günther & Günther, 2007).

Schwierigkeiten bei der semantischen Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache entstehen, wenn wesentliche semantische Unterschiede in der Erst- und der Zweitsprache vorhanden sind (Klaeske, 2008). Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Kategorien der Erstsprache nicht direkt ins Deutsche übernommen werden können, weil die Kategorien nicht übereinstimmen und das Kind neue Kategorien bilden muss (Leuckefeld, 2006). Das ist beispielsweise im Russischen der Fall, da es keine Bezeichnung für Geschwister oder Großeltern gibt und hierfür additive Ausdrücke wie “Bruder und Schwester” und “Großmutter und Großvater” verwendet werden. Inuits hingegen haben

verschiedene Wörter für spezifische Schneearten und Azteken haben lediglich ein Wort für kalt, Eis und Schnee (Schwarz, 2001). Im Türkischen werden ganze Wortkategorien, wie zum Beispiel Präpositionen, nicht verwendet und müssen deswegen von Zweitsprachlernenden als neue Kategorie angelegt werden (Klaeske, 2008). Als schwierig können auch Wörter bezeichnet werden, deren Bedeutung vom Kontext abhängig gemacht wird, wie beispielsweise das Wort *gehen* in der Satzstellung „ich gehe“ und „es geht mir gut“ (Leukefeld, 2002; zitiert nach Klaeske, 2008).

3. Sprachverständnis

„Language comprehension is a multifaceted skill that includes various cognitive-linguistic processes, such as the perception of speech sounds, the connection of the processes phonemes to the mental lexicon, the interpretation of grammatical structures, and the use of semantic, syntactic, and social context to decipher the speaker’s intended meaning.” (Bishop, 1997; zitiert nach Marton, 2009; S. 165).

Das Sprachverständnis steht in engem Zusammenhang mit dem verbalen Arbeitsgedächtnis und ist stark abhängig von der kognitiven Flexibilität, da man die Wörter wiedererkennen, das Arbeitsgedächtnis anpassen, relevante Inhalte selektiv aktivieren, irrelevante Gedanken ausblenden, die Wörter erinnern, den Satz analysieren, die grammatikalischen Beziehungen einbeziehen und den pragmatischen Kontext des Satzes verarbeiten muss (Marton, 2009).

Das Sprachverständnis ist für die Sprachbeherrschung ebenso relevant wie die Sprachproduktion (Schulz, 2007) und gilt als Voraussetzung für diese (Elben, 2002). Es lässt sich untergliedern in das Wortverständnis und das Satzverständnis. Das Wortverständnis bezieht sich auf den passiven Wortschatz, also auf Wörter, die Verstanden werden. Das Satzverständnis umfasst das differenzierte Verstehen von Sätzen (Elben, 2002).

Entwicklung des Sprachverständnisses.

Das Sprachverständnis baut auf dem vorsprachlichem Handeln auf (Gebhard, 2008) und geht der Sprachproduktion voraus (Elben, 2002). Es entwickelt sich aus dem Situationsverstehen, weshalb gesprochene Wörter mit der jeweiligen Situation verbunden sein sollen (Stengel, der Hude & Meiwald, 1997). Nach Golinkoff und Hirsh-Paset (1995; zitiert nach Elben, 2002) verläuft die Entwicklung des Sprachverständnisses in drei Phasen. In der ersten Phase, der Internalisierung im Alter vom vierten bis zum neuen Lebensmonat, erfolgt die Sprachverarbeitung weitgehend akustisch und nicht linguistisch. Die akustischen Eigenschaften der Sprache werden dabei zum einen genutzt, um eine linguistische Struktur

der Sprache aufzubauen, und andererseits werden sie mit Ereignissen in der Umwelt verknüpft. So können mentale Modelle verinnerlicht werden. In der zweiten Phase, der Segmentierung und linguistischen Zuordnung, im Alter von neun bis 24 Monaten, wird durch die Anwendung von linguistischen Regeln die wahrgenommene Information interpretiert. Die akustischen Einheiten, die aus der ersten Phase resultieren, werden linguistisch analysiert und korrespondierenden Ereignis- und Objektrepräsentationen zugeordnet. In dieser Phase kann die Sprache in linguistische Einheiten gegliedert werden, erste Wörter und erste Grammatik sind repräsentiert und das Verständnis für Mehrwortsätze ist möglich. In der dritten Phase, die im Alter von 24 bis 36 Monaten stattfindet, können komplexe syntaktische Strukturen, die nicht unmittelbar kontextgebunden sind, verstanden werden. Dadurch können komplexere Ereignisse, bei denen das Kind nicht anwesend war, verstanden werden.

Bereits acht bis zehn Monate alte Kinder zeigen erstes Wortverstehen (Benedict, 1979). Mit etwa elf Monaten verstehen Kinder bis zu 50 Wörter, mit etwa 16 Monaten umfasst der passive Wortschatz zirka 170 Wörter (Elben, 2002).

Bis zur Einschulung erreichen Kinder bereits einen Verstehenswortschatz von 14.000 Wörtern (Leimbrink, 2015). Im Alter von etwa fünf Jahren sollten Kinder Satzinhalte verstehen können und diese von anderen alternativen Satzaussagen unterscheiden können (Elben, 2002). Mit sechs Jahren umfasst der passive Wortschatz etwa 23.700 Wörter (Zimmer, 1986; zitiert nach Elben, 2002).

Wichtig für die Entwicklung des Sprachverstehens sind die sprachliche Zuwendung, sowie die häufige Wiederholung des Gesprochenen (Stengel, der Hude & Meiwald, 1997). *Entwicklung des Sprachverständnisses bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.*

Die Entwicklung des Sprachverständnisses bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ist bislang unzureichend untersucht (Grimm & Schulz, 2014). In einer Studie von Grimm und Schulz (2014) zeigte sich, dass im Alter von 5 Jahren und 7 Monaten Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, in den Bereichen W-Fragen und Negationen deutlich schlechtere Ergebnisse erzielten als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Es zeigte sich, dass Defizite im Sprachverständnis im Vorschulalter zu Erlebnis- und Lerneinbußen der Kinder führen und so die Entwicklung beeinträchtigen (Elben, 2002).

4. Sprachproduktion

“Das Erzeugen sprachlicher Äußerungen wird oft als Sprachproduktion bezeichnet. Sprachproduktion umfasst dabei sowohl mündliche als auch geschriebene oder aber gedruckte, gemorste oder in einer Zeichensprache realisierte Sprachäußerungen.” (Herrmann, 1982, S. 15).

Im Folgenden wird jedoch nur auf die mündliche Sprachproduktion eingegangen. Laut der Theorie von Levelt, Roelofs und Meyer (1999) beginnt die mündliche Sprachproduktion mit einer Phase der *konzeptuellen Vorbereitung*, die mit der lexikalischen Auswahl aus dem mentalen Lexikon in der Worterzeugung endet, zur Enkodierung der morphologischen und phonologischen Codes und weiter zur Personifikation und Silbentrennung übergeht, mit der phonetischen Enkodierung fortsetzt und mit der Artikulation selbst endet (Abbildung 3). Das Modell hat demnach zwei Systeme (die lexikalische Auswahl und das Enkodieren der Form), die aufeinander folgen und in der Artikulation enden (Levelt, 2001).

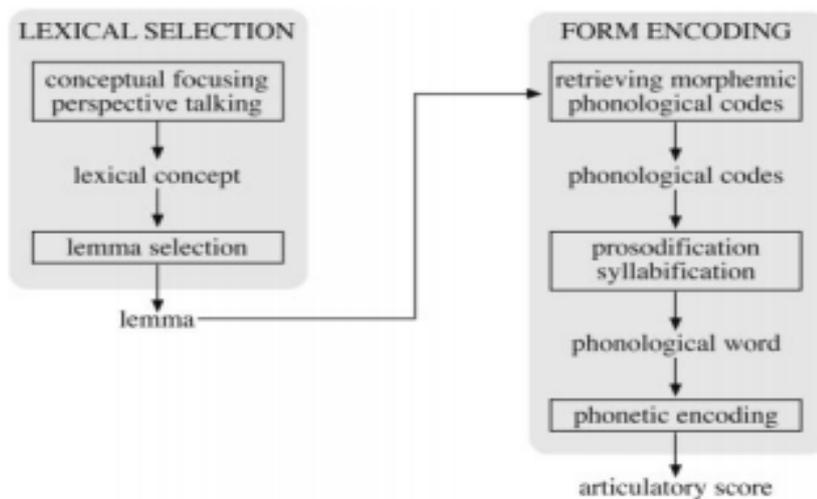


Abbildung 3: Sprachproduktion nach Levelt (2001)

Neueren Theorien zufolge verläuft die Sprachproduktion in der umgekehrten Reihenfolge wie das Sprachverstehen (Carminati, 2011). Es beginnt mit der Phase der *Konzeptualisierung*, in der eine Gedankenfolge im Kopf entsteht, setzt mit der *Grammatikalischen Verschlüsselung* fort, wo die Botschaft in eine sprachliche Form übersetzt, die passenden Wörter aus dem mentalen Lexikon ausgewählt und die Wörter in die richtige Reihenfolge und somit an die richtige Stelle im Satz gebracht werden (Carminati, 2011; Gerring & Zimbardo, 2008) und endet mit der *phonologischen Verschlüsselung*, wo die Laute für die Worte abgerufen und kombiniert, sowie die Äußerungen produziert werden (Carminati, 2011; Gerring und Zimbardo, 2008). An der Artikulation sind die Artikulationsorgane mit der perioralen Muskulatur (Lippen), der Zunge, der Kiefermuskulatur und dem Gaumensegel und Rachen, der Kehlkopf mit der inneren und äußeren Kehlkopfmuskulatur und die Atmungsmuskulatur beteiligt (Ziegler, 2012).

Entwicklung der Sprachproduktion.

Bereits die ersten Schreie eines Kindes können als Beginn der Sprachproduktion angesehen werden, da sie einzelsprachspezifische prosodische Einheiten enthalten (Penner, Weißenborn & Friederici, 2012). Im Alter von 6-12 Monaten beginnt die Lallphase, die einen wichtigen Meilenstein der Entwicklung der kindlichen Sprachproduktion darstellt und als Übung und Kennenlernen der Artikulationsorgane gilt (Guasti, 2011). Lallen ist durch die Entwicklung der zielsprachigen Silbenbildung gekennzeichnet (Penner et al., 2012). In dieser Zeit werden kontextgebundene Vorformen des Benennens, die von bestimmten Situations- und Handlungskontexten abhängig sind, produziert (Kauschke & Stan, 2004).

Die ersten interpretierbaren sprachlichen Äußerungen von Kindern werden im Alter von circa einem Jahr beobachtet und beziehen sich meist auf ihre konventionelle Bedeutung (Jeuk, 2003), jedoch können diese Wörter bereits situationsunabhängig erscheinen (Kauschke & Stan, 2004).

Bruner (1987) geht davon aus, dass “die Sprachentwicklung nicht allein eine Leistung des Kindes ist, sondern nur im Zusammenhang mit der Interaktion zu den Bezugspersonen erklärt werden kann”. Bruner (1987) sieht als Anfang der sprachlichen Referenz, also des Bezugsrahmens auf äußere Ereignisse mit Worten, drei verschiedene Verhaltensweisen; (1.) Hinweis, (2.) Deixis und (3.) Benennen. (1.) *Hinweis* bezieht sich auf die Koordinierung der Blickrichtung von Mutter und Kind mit dem Ziel, einen Gegenstand zu erreichen. (2.) Die sprachliche *Deixis* bezieht sich auf die Verfolgung des Blickes der Bezugsperson, das Kind ist fähig, gestisch und sprachlich (“da”) auf etwas zu zeigen und (3.) das *Benennen* von Dingen, was ab dem Alter von etwa einem Jahr möglich ist.

Obwohl, wie oben bereits erwähnt, der Wortschatz von Kinder bis zum Ende des zweiten Lebensjahres bei 30 bis 80 Wörtern liegt, beginnt die aktive Sprachproduktion nicht bei allen Kindern in diesem Alter, wobei der Anteil der so genannten *late talkers*, die im Extremfall erst mit drei Jahren zu sprechen beginnen, auf 20 % geschätzt wird (Jeuk, 2003). Diese Entwicklungsschritte sind durch starke individuelle Schwankungen gekennzeichnet (Guasti, 2011).

Im Alter von ca. zwei Jahren beginnen Kinder Zwei-Wort-Sätze, also eine Kombination von zwei Wörtern, zu bilden (Gerrig & Zimbardo, 2008). “Saft-leer” wäre ein Beispiel für einen Zwei-Wort-Satz. Diese Art der Sprachverwendung wird auch *Telegrammstil* genannt (Gerrig & Zimbardo, 2008). Kinder lassen in diesem Stadium Satzelemente aus, da die Fähigkeit zum Planen von Sätzen noch beschränkt ist, jedoch respektieren sie bereits die

Regeln der Zielsprache und wissen, dass die Änderung der Wortreihenfolge zu Bedeutungsänderungen führen kann (Guasti, 2011).

Ab dem Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren beginnen Kinder bereits Fragen zu formulieren und mit etwa drei Jahren werden Relativ- und Passivsätze verwendet (Guasti, 2011).

Mit zunehmendem Alter produzieren Kinder Sätze, die sowohl an Länge als auch an syntaktischer und produktiver Komplexität zunehmen (Mäkinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen & Kunnari, 2014).

Ab dem fünften Lebensjahr sind Kinder in der Lage, eine inhaltlich sinnvolle Erzählung durch die Aneinanderreihung von Sätzen zu produzieren (Leuckefeld, 2006). Zu Beginn wirken diese Erzählungen wie eine Aufzählung mehrerer Ereignisse, nach und nach werden diese Erzählungen systematischer und der Zuhörer wird einbezogen (Leuckefeld, 2006).

Auswirkungen auf die Sprachproduktion haben die Komplexität des Inputs und das Sprachgeschick der Mutter, wohingegen die Quantität des mütterlichen Inputs keinen signifikanten Einfluss hat (Pan, Rowe, Singer & Snow, 2005).

Die Entwicklung der Sprachproduktion bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Am Beginn des Zweitspracherwerbs ist die Sprachproduktion oftmals sehr zögerlich, da sie Defizite aufweist und weder dem Kontext entsprechend, noch interpretierbar ist (Ott, 1997). Dennoch gelingt es den meisten Lernenden sich sehr früh auszudrücken, hierbei verwenden sie einzelne Wörter und außersprachliche Kommunikationsmittel (Ott, 1997).

Sprechen ist für den Erwerb einer Zweitsprache aus verschiedenen Gründen wichtig und kann sich förderlich auswirken (Sevinc, 2011). Zum einen kann dadurch das gesamte bewusste und unbewusste Sprachwissen aktiviert werden, zum anderen wird durch das Sprechen eine Konversation möglich gemacht, die wiederum Input produziert und die Einschätzung des Sprachniveaus des Zweitsprachlernenden ermöglicht, wodurch der Input daran angepasst werden kann (Sevinc, 2011).

Der Spracherwerb verläuft laut Militzer (2002; zitiert nach Klaeske, 2008) in drei Phasen, die sich in ihrer Länge unterscheiden und auch übersprungen werden können. Kinder, die eine Zweitsprache erlernen, wissen bereits, dass eine Sprache nach bestimmten Regeln und Grundprinzipien gebildet wird. Aus diesem Grund benötigen sie zu allererst ein Grundverständnis für die Struktur der Zweitsprache, wobei sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht in der Lage sind, diese Struktur aktiv anzuwenden. Die Kinder beginnen mit der Bildung einfacher Sätze. In der nächsten Phase werden die gebildeten Sätze allmählich länger

und Kinder bedienen sich Voll- und Modalverben. In der dritten und letzten Phase bildet das Kind schwierigere Sätze auf einem umfassenden Niveau.

Am Beginn des Sprachlernprozesses erwerben die Kinder meist Wörter, die notwendig für die Verständigung sind (Klaeske, 2008). Dies sind meist Nomen, Verben und Adjektive. Andere Wortkategorien, die wenig Information enthalten werden meist ausgelassen und dies führt zu Sätzen wie zum Beispiel “Auto haben” anstatt “Ich möchte das Auto haben”. Bei den ausgelassenen Wörtern handelt es sich um Funktionswörter wie Artikel, Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen, Hilfsverben und Flexionsänderungen (Klaeske, 2008).

In der gesprochenen Sprache kommt es häufig vor, dass die Struktur der Erstsprache ins Deutsche übertragen wird und so “typische” Fehler entstehen (Berkmeier, 2001). Diese typischen Fehler betreffen meist die Vokale, die im Deutschen häufig verwendet werden und von denen es eine große Anzahl gibt (Berkmeier, 2001). Weitere Schwierigkeiten stellen Zwielaute [au; ai] und die Qualität und Quantität ([ʃi:f] (schief) vs.[ʃif] (Schiff)) von Vokalen dar, die im Deutschen anders sind, als in vielen anderen Sprachen (Berkmeier, 2001).

In der gesprochenen Sprache stellt auch die Aussprache eine Herausforderung dar, weil Zweitsprachlernende die oben beschriebenen Unterschiede und/oder Konsonantenverbindungen (sch, sp, st) oftmals nicht erkennen können (Berkmeier, 2001).

In einer Studie von Grimm und Schulz (2014) wurde gezeigt, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen *Vollverben* und *Konjunktionen* signifikant schlechter abschneiden, als Kinder die Deutsch als Erstsprache sprechen. In den Bereichen *Präpositionen*, *Fokuspartikel* und *Modal- und Hilfsverben* konnten keine Unterschiede gefunden werden, was dafür spricht, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache diese ebenso gut beherrschen, wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zeigen mehr Fehler bei kürzeren Wörtern und bei den Wortendungen, welchen allem Anschein nach weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird, was an der Art und Weise wie gelernt wird liegen kann, da oftmals im ungesteuerten Setting die Sprache gelernt wird (Günther & Günther, 2007).

Eine weitere Schwierigkeit der gesprochenen Sprachproduktion stellt die Grammatik dar, bei der die Worte, abhängig von ihrer syntaktischen Position, Änderungen benötigen (z.B. ein rotes Buch, das rote Buch, dem roten Buch) (Berkmeier, 2001).

Schwierigkeiten der Sprachproduktion ergeben sich auch durch die zahlreichen Möglichkeiten der Wortbildungen, wie zum Beispiel durch die Zusammensetzung zweier Nomen (Kleiderschrank), eines Nomen und eines Verbs (Schreibtisch) und eines Nomen und eines Adjektivs (Buntstift) (Klaeske, 2008).

Auch durch die Derivation, bei der ein Präfix vor den Wortstamm eines Verbs gestellt wird, kann ein Wort erweitert werden, wie zum Beispiel bei dem Verb “ziehen”, das mit an-, durch-, um-, auf-, zu-, ein-, ab-, vor-, nach-, und aus- erweitert werden kann (Günther & Günther, 2007). Durch die Derivation mit einem Suffix, das hinter dem Wortstamm angehängt wird, kann ein Nomen in ein Adjektiv umgewandelt werden, wie zum Beispiel bei “kindlich” oder “sonnig” (Günther & Günther, 2007).

Bei der Verwendung der Artikel kommt es häufig vor, dass Kinder statt der drei Artikel, die im Deutschen verwendet werden, lediglich einen und diesen für alle Nomen, verwenden, wie zum Beispiel “der Ball”, “der Glas”, “der Lampe”, wobei dies daran liegt, dass in manchen Sprachen keine oder weniger Artikel verwendet werden (Klaeske, 2008).

3. Forschungsfragen

Das Nightingale-Mentoring-Programm verfolgt unter anderem das Ziel der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Effektivität von Mentoringprogrammen im Allgemeinen wurde bereits mehrfach bestätigt. Bezüglich der Verbesserung der Sprachkenntnisse aufgrund der Teilnahme in einem Mentoringprogramm gibt es bislang wenige Studien, die den Sprachstand vor und nach der Teilnahme am Programm erheben. In dieser Untersuchung soll genau dies für die Bereiche Wortschatz, semantische Relationen, Sprachverständnis und Sprachproduktion anhand des SET 5-10 (Petermann, 2012) analysiert werden. Daraus lassen sich folgende Fragestellungen ableiten:

H1: Kinder mit Migrationshintergrund, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnehmen, zeigen signifikante Verbesserungen in der Zweitsprache Deutsch im Bereich Wortschatz im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund, die nicht am Mentoring teilnehmen.

H2: Kinder mit Migrationshintergrund, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnehmen, zeigen signifikante Verbesserungen in der Zweitsprache Deutsch im Bereich semantische Relationen im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund, die nicht am Mentoring teilnehmen.

H3: Kinder mit Migrationshintergrund, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnehmen, zeigen signifikante Verbesserungen in der Zweitsprache Deutsch im Bereich

Sprachverständnis, im Untertest *Handlungssequenzen*, im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund, die nicht am Mentoring teilnehmen.

H4: Kinder mit Migrationshintergrund, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnehmen, zeigen signifikante Verbesserungen in der Zweitsprache Deutsch im Bereich Sprachverständnis, im Untertest *Fragen zum Text*, im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund, die nicht am Mentoring teilnehmen.

H5: Kinder mit Migrationshintergrund, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnehmen, zeigen signifikante Verbesserungen in der Zweitsprache Deutsch im Bereich Sprachproduktion im Untertest *Bildergeschichte*, im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund, die nicht am Mentoring teilnehmen.

H6: Kinder mit Migrationshintergrund, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnehmen, zeigen signifikante Verbesserungen in der Zweitsprache Deutsch im Bereich Sprachproduktion, im Untertest *Satzbildung*, im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund, die nicht am Mentoring teilnehmen.

Des Weiteren ist bekannt, dass die Sprachentwicklung vielen weiteren Faktoren unterliegt. Aufgrund dessen soll untersucht werden, ob mögliche Verbesserungen mit dem Geschlecht, dem Alter, der besuchten Schule, der Erstsprache, oder der Beliebtheit der Erstsprache, oder dem Deutsch des Mentees in Verbindung stehen. Daraus lässt sich folgende Fragestellung ableiten:

H7: Gibt es Faktoren die auf die Wirksamkeit des Nightingale-Mentoring-Programmes im Zweitspracherwerb, in den oben genannten Bereichen, einwirken.

4. Methode

Ziel dieser Studie ist es, den Sprachstand in den Bereichen Wortschatz, semantische Relationen, Sprachproduktion und Sprachverständnis von Kindern mit Migrationshintergrund, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnehmen, im Vergleich zu Kindern, die vergleichbare Voraussetzungen hatten und nicht am Mentoring partizipierten, zu untersuchen. Für die Analysen bezüglich der Morphologie, des Syntax, der Grammatik und der Verarbeitungsgeschwindigkeit wird auf die Arbeit von Magdalena Himmelbauer (in Arbeit) verwiesen. Für die Analyse wurde eine Untersuchung mit prä-post-Erhebungen des Sprachstandes im Versuchs- und Kontrollgruppendesign geplant. Hierfür wurden zwei Erhebungen durchgeführt, wobei die erste zu Beginn des Mentoringprogrammes (im November und Dezember 2015) und die zweite am Ende der Betreuungszeit (Mai und Juni 2016) stattfanden. Zur Erfassung des Sprachstandes wurde der Sprachstandserhebungstest 5-10 (SET 5-10, Petermann, 2012) durchgeführt und anhand der Rohwerte analysiert.

4.1. Versuchsplan

Die Untersuchung erfolgte zu zwei Testzeitpunkten. Der erste war von 13.11.2015 bis 3.12.2015, der zweite war von 18.5.2016 bis 2.6.2016. Die Erhebungen fanden an der jeweiligen Schule, in einem ruhigen Raum und allein mit dem zu untersuchendem Kind statt. Die Auswahl der Versuchsgruppenkinder erfolgte anhand der Ziele des Nightingale-Mentoring-Projektes durch die jeweiligen KlassenlehrerInnen. Die Zustimmung, ob ein Kind an dem Projekt teilnehmen kann, erfolgte durch den Projektleiter Mag. Günther Leeb. An der vorliegenden Untersuchung nahmen jene Kinder teil, deren Teilnahme auf einem Förderbedarf in Deutsch beruhte.

Die Auswahl der Kontrollgruppe erfolgte ebenfalls durch die jeweiligen KlassenlehrerInnen, die gebeten wurden, für jedes Kind das am Mentoring teilgenommen hat, ein Kind mit ähnlichem Sprachstand auszuwählen, das aktuell nicht am Mentoring-Projekt teilgenommen hat.

4.2. Stichprobenbeschreibung

Zum ersten Testzeitpunkt umfasst die Stichprobe 45 Kinder, wobei ein Kind aus dem Mentoringprogramm ausstieg und in die weiteren Analysen nicht inkludiert wurde.

Die analysierte Stichprobe umfasste insgesamt 44 Kinder ($n=22♀$; $n=22♂$) mit einem Durchschnittsalter von 8,98 Jahren ($SD=0,85$; $M=9,0$). Die Versuchsgruppe (VG) umfasste insgesamt 22 Kinder ($n=10♀$; $n=12♂$), mit einem Durchschnittsalter von 9,05 Jahren ($SD=0,90$; $M=9,0$) und die Kontrollgruppe (KG) umfasste ebenfalls 22 Kinder ($n=12♀$; $n=10♂$), mit einem Durchschnittsalter von 8,95 Jahren ($SD=0,84$; $M=9,0$). Weitere Informationen zur Stichprobe sind Tabelle 1 zu entnehmen.

4.3. Messinstrumente

Zur Erfassung sprachrelevanter Daten der Kinder wurde ein Anamnesefragebogen durchgeführt. Anhand dieses Fragebogens wurde der Geburtstag des Kindes, welche Familienmitglieder Deutsch sprechen, welche Sprache zu Hause gesprochen wird, welche Sprache das Kind mit ihren/ seinen FreundInnen spricht erfragt und, anhand einer fünfstufigen Likertskala mit kindgerechten Zeichnungen, wurde erfasst, wie gerne das Kind die Erstsprache und Deutsch mag.

Zur Feststellung des aktuellen Sprachstandes wurde der Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (SET 5-10; Petermann, 2012) verwendet, der sich zur Beurteilung des Sprachstandes von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und -verzögerungen, Lernbehinderungen, erworbener Hirnschädigung und Kinder mit Migrationshintergrund eignet.

Tabelle 1
Häufigkeitsverteilung über die Stichprobe

		Gesamt	VG	KG
Schule				
	Ettenreichgasse	22	11	11
	Darwingasse	11	5	6
	Sperlgasse	6	3	3
	Vorgartenstraße	5	3	2
Sprache				
	Türkisch	18	6	12
	Serbisch	8	4	4
	Kurdisch	5	4	1
	Arabisch	2	1	1
	Bosnisch	2	1	1
	Rumänisch	2	1	1
	Albanisch	1	1	-
	Kroatische	1	1	-
	Dari	1	-	1
	Usbekisch	1	-	1
	Spanisch	1	1	-
	Mazedonisch	1	1	-
	Tschechisch	1	1	-
Sprache zu Hause				
	Nur die Erstsprache	36	17	19
	Beide Sprachen	8	5	3
Wer spricht Deutsch				
	Alle	18	10	8
	Ein Elternteil und Geschwister	12	4	8
	Nur Geschwister	5	4	1
	Beide Elternteile	1	1	-
	Ein Elternteil	4	1	3
	niemand	4	2	2
Sprache mit Freunden				
	Nur die Erstsprache	1	1	-
	Beide	25	12	13
	Nur Deutsch	18	9	9
Beliebtheit der Erstsprache				
	Sehr gerne	37	18	19
	gerne	2	1	1
	Mittelmäßig	5	3	2
	Wenig	-	-	-
	Gar nicht	-	-	-
Beliebtheit von Deutsch				
	Sehr gerne	31	17	14
	Gerne	8	3	5
	Mittelmäßig	4	2	2
	Wenig	-	-	-
	Gar nicht	1	-	1

Der SET 5-10 (Petermann, 2012) besteht aus zehn Untertests (UT), (1) Bildbenennung, (2) Kategorienbildung, (3) Sternsuche, (4) Handlungssequenzen, (5) Testverständnis, (6) Bildergeschichten, (7) Satzbildung, (8) Singular-Pluralbildung, (9) Erkennen/Korrektur inkorrektur Sätze und (10) Kunstwörter (nur für Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren), die sieben Sprachbereiche abdecken und anhand von Altersnormen bewertet werden. Die Berechnung eines Gesamtscores ist nicht vorgesehen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Bereiche Wortschatz, UT *Bildbenennung*, semantische Relationen, UT *Kategorienbildung* und Sprachproduktion, UT's *Bildergeschichte* und *Satzbildung*, analysiert.

Im UT *Bildbenennung*, werden 40 Bildkarten in einer festgelegten Reihenfolge dargeboten. Das Kind soll, mit freiem Antwortformat benennen, was auf der Bildkarte abgebildet wird. Abgebildet sind diverse Gegenstände, wie eine Erdbeere oder ein Globus, sowie Handlungen, wie zum Beispiel Klavierspielen. Beurteilt wird jeweils mit null oder einem Punkt. Erfasst wird der Umfang des produktiven Wortschatzes im Vergleich zu Gleichaltrigen.

Der UT *Kategorienbildung* beinhaltet 16 Bildkarten mit je vier Bildern. Das Kind soll zu den vier visuell dargebotenen Objekten eine Oberkategorie erkennen und benennen. Beurteilt wird mit null, einem oder zwei Punkten. Diese Abstufungen sind im Manual festgehalten. Zum Beispiel werden im Item 3 Bilder von einem Mann, einer Frau, einem Jungen und einem Mädchen gezeigt, die zur Kategorie *Familie* oder *Menschen* zusammengefasst werden können (2 Punkte), wobei auch die Bezeichnungen *Leute* und *Erwachsene und Kinder* als teilrichtig (1 Punkt) gewertet werden. Erfasst wird die Fähigkeit zur Kategorienbildung, wobei die perzeptuelle und funktionelle Gruppierung, sowie das Reduzieren auf eine endliche Anzahl von Klassen zu Grund liegt.

Im UT *Handlungssequenzen* soll das Kind 12 Sätze mit zur Verfügung gestellten Spielmaterialien nachspielen. Die Sätze variieren in der Länge, der Komplexität und dem Präpositionsgebrauch. Beurteilt wird mit null oder einem Punkt. Ein Punkt wird vergeben, wenn der vollständige Satz, mit den richtigen Figuren, dargestellt wird. Einer der nachzuspielenden Sätze lautet „Das Mädchen klettert auf den Baum, obwohl der Baum im Wind schwankt.“. Erfasst wird das Verständnis für Haupt- und Nebensatzstrukturen, sowie temporale Nebensätze.

Der UT *Fragen zum Text* besteht auf fünf kurzen Geschichten die vorgelesen werden. Nach jeder Geschichte werden je zwei Fragen mit drei Antwortalternativen, von denen jeweils nur eine als richtig (mit einem Punkt) bewertet wird, vorgelesen. Das Kind soll

entscheiden, welche der Antwortmöglichkeiten am besten zur Geschichte passt. Erfasst wird das Sprachverständnis auf Textebene.

Im UT *Bildergeschichte* werden fünf Bilder in einer festgelegten Reihenfolge dargeboten. Das Kind soll die dargestellte Handlung erfassen und in Sprache umsetzen. Erfasst wird anhand von acht Kategorien, inwieweit das Kind in der Lage ist, die Geschichte zu erfassen und sprachlich korrekt auszugestalten. Die acht Kategorien umfassen die korrekte Verwendung der Artikel, die korrekte Verwendung von Wortbeugungen (z.B. kleines Schiff), die korrekte Verwendung von Verbformen, der korrekte Einsatz von Pronomina (z.B. sein, ihr), die Verwendung der korrekten Begriffe für die abgebildeten Gegenstände, ob das Kind die Bilder zu einer Geschichte verknüpfen kann und ein Sinn erkennbar ist, der ungestörte Erzählfluss und ob begonnene Sätze beendet werden. Zu den ersten fünf Kategorien können bei Bedarf Nachfragen gestellt werden. Bewertet wird mit null oder einem Punkt.

Der UT *Satzbildung* besteht aus dem Nennen zweier oder dreier Wörter, aus denen das Kind einen semantisch und grammatikalisch korrekten Satz bilden soll (z.B.: aus den Wörtern *Luftballon* und *Himmel*). Bewertet wird mit einem Punkt, wenn der Satz grammatikalisch richtig und sinnvoll ist, und mit null Punkten, wenn Fehler in der Grammatik vorhanden sind, nicht alle vorgegebenen Wörter benutzt werden oder die Wörter nicht sinnvoll mit einander verbunden sind (z.B.: *Der Luftballon fliegt, der Himmel ist blau.*).

Die Reliabilität des Verfahrens kann anhand der internen Konsistenz zwischen .61 und .91 (Cronbachs Alpha) als teilweise mangelhaft bis teilweise sehr gut eingeschätzt werden (Petermann, 2012, S. 48). Die Reliabilitäten der UT's *Bildbenennung* und *Satzbildung* sind mit einem Cronbachs Alpha von .91 als sehr gut zu beurteilen. Die UT's *Handlungssequenzen* (Cronbachs Alpha=.77) und *Kategorienbildung* weisen akzeptable Reliabilitäten auf (Cronbachs Alpha=.74). Die UT's *Bildergeschichte* (Cronbachs Alpha=.67) und *Fragen zum Text* (Cronbachs Alpha=.62) weisen fragwürdige Reliabilitäten auf.

Die Validität kann anhand der Korrelationen zwischen den Subtests des SET 5-10 und den Kriteriumsvariablen in der Mehrheit der Untertests und Altersgruppen, die im mittleren bis guten Bereich liegen, beurteilt und als gegeben angesehen werden (Petermann, 2012, S. 52). Die sieben Altersnormen wurden an einer Stichprobe von Gesamt-N=1052 Kindern, im Jahr 2009 in deutschen Bundesländern, erhoben.

4.4. Vorgehen

Am *Startday* erhielten die Eltern der Kinder, die am Mentoring teilnahmen die Einverständniserklärungen in der jeweiligen Erstsprache, welche sie über die Evaluierung des Mentoringprogrammes aufklärten. Diese wurden durch die MentorInnen an die

Testleiterinnen oder die Projektleitung weitergeleitet. Die Kontrollgruppe erhielt die Einverständniserklärungen in der Schule durch die KlassenlehrerInnen, wo sie diese auch abzugeben hatten. Durch die KlassenlehrerInnen wurden diese wiederum an die Test- oder Projektleitung übermittelt.

Die Erhebungen des Ist-Zustandes fanden im Zeitraum von 13.11.2015 bis 3.12.2015 statt, wobei Versuchs- und Kontrollgruppe je nach Verfügbarkeit, aufgrund der Einverständniserklärungen und Ausfällen durch Krankheit, untersucht wurden.

Die Erhebung erfolgte jeweils am Vormittag zwischen 08:00 und 12:30 Uhr an den jeweiligen Schulen. Die Kinder wurden, von der jeweiligen Testleiterin, aus der Klasse abgeholt, in einen ruhigen Raum zur Testung gebracht und anschließend zurück in den Unterricht begleitet. Der zeitliche Umfang der Untersuchung lag zwischen 30 und 60 Minuten, abhängig von den sprachlichen Kompetenzen des jeweiligen Kindes.

Zu Beginn der jeweiligen Untersuchung wurde der Anamnesefragebogen mit dem Kind bearbeitet, anschließend wurde der SET 5-10 (Petermann, 2012) ohne vorgesehene Pause durchgeführt. Aufgrund des Alters wurden jeweils die Untertests eins bis neun durchgeführt.

5. Ergebnisse

Da ein Großteil der Testergebnisse der Kinder zum zweiten Erhebungszeitpunkt ebenfalls im unterdurchschnittlichen Bereich lag und die intrapersonellen Veränderungen als interessanter und wesentlicher Inhalt dieser Studie gelten, wurden für die folgenden Berechnungen die Rohwerte herangezogen.

Aufgrund der Testung durch zwei Testleiterinnen wurden beim zweiten Erhebungszeitpunkt 41% der Testungen von beiden Testleiterinnen kodiert, ausgewertet und anschließend die Interraterreliabilität bestimmt. Bei den UT's *Bildbenennung* ($r=.997$), *Kategorienbildung* ($r=.998$), *Handlungssequenzen* ($r=.982$), *Fragen zum Text* ($r=1,00$) und *Satzbildung* ($r=.987$) war die übereinstimmende Beurteilungen sehr gut. Der UT *Bildergeschichte* wurde von nur einer Testleiterin transkribiert und kodiert, sodass die Berechnung einer Interraterreliabilität weder möglich noch sinnvoll war.

In Tabelle 2 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe, sowie der Versuchs- und Kontrollgruppe dargestellt.

Die Berechnung der Ergebnisse wurde anhand der Mixed Anova vorgenommen und werden in Tabelle 3 abgebildet. Die Versuchsgruppe erzielte, im Vergleich zur Kontrollgruppe, in keinem Untertest signifikant mehr Verbesserungen. Das bedeutet, dass die Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt zu keinen signifikanten Verbesserungen in den

Tabelle 2

Mittelwerte und Standardabweichung von Versuchs- (VG) und Kontrollgruppe (KG)

	Gesamtstichprobe				Versuchsgruppe				Kontrollgruppe			
	Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2		Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2		Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bildbenennung	20,91	9,00	22,93	8,58	21,09	10,80	23,00	10,15	20,73	7,01	22,86	6,91
Kategorienbildung	13,34	5,87	15,23	5,66	13,23	7,10	14,59	6,52	13,45	4,48	15,86	4,72
Handlungssequenzen	6,50	3,02	7,30	3,16	6,36	3,51	7,41	3,46	6,64	2,52	7,18	2,91
Fragen zum Text	5,98	2,58	7,45	2,17	5,86	3,14	7,41	2,56	6,09	1,95	7,50	1,77
Bildergeschichte	5,50	2,01	6,07	1,56	5,23	2,51	6,14	1,55	5,77	1,34	6,00	1,60
Satzbildung	5,93	3,59	6,45	3,69	6,00	4,25	7,00	4,05	5,86	2,88	5,91	3,31
Skala Wortschatz	34,25	14,29	38,16	13,62	34,23	17,36	37,59	16,10	34,18	10,82	38,73	10,95
Skala Sprachverständnis	12,48	5,30	14,75	4,80	12,23	6,37	14,82	5,64	12,73	4,10	14,68	3,92
Skala Sprachproduktion	11,43	5,10	12,52	4,87	11,23	6,19	13,14	5,26	11,64	3,86	11,91	4,48
Gesamtskala	58,16	23,53	65,43	22,07	57,77	28,96	65,55	26,04	58,55	17,18	65,32	17,86

erhobenen Bereichen der Sprachleistung führte. Des Weiteren wurde gezeigt, dass alle Kinder in allen Subtests, außer im Untertest *Satzbildung*, Verbesserungen beim zweiten Erhebungszeitpunkt zeigten. Die Gruppenzugehörigkeit allein zeigte dabei keine signifikanten Effekte.

Aufgrund der hohen Korrelation zwischen den Untertests *Bildbenennung* und *Kategorienbildung* ($r(42)=.84, p<.01$), wurden diese beiden Untertests zur Skala *Wortschatz* summiert. Hierbei ergaben sich ebenfalls keine signifikanten Veränderungen zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe über die Zeit hinweg $F(1,38)=1,26, p=.27$. Das bedeutet, dass das Mentoringprogramm in diesem Bereich keine Effektivität zeigte. Alle Kinder zeigten über die Zeit hinweg signifikante Verbesserungen in dieser Skala $F(1,38)=49,55, p=.00, \eta^2=.53$. Das bedeutet, dass alle ihre Leistungen steigern konnten (siehe Tabelle 3).

Die Untertests *Handlungssequenzen* und *Fragen zum Text* wurden aufgrund der theoretischen Überlappung zur Skala *Sprachverständnis* summiert. Hierbei ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe über die Zeit hinweg $F(1,38)=0,00, p=.97$, was bedeutet, dass die Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt zu keinen signifikanten Verbesserungen des Sprachverständnisses der Kinder führte. Über die Zeit hinweg zeigten alle Kinder signifikante Verbesserungen $F(1,38)=20,66, p=.00, \eta^2=.32$ (siehe Tabelle 3).

Die Untertests *Bildergeschichte* und *Satzbildung* wurden aufgrund der Überlappung des Erfassungsbereichs laut Manual zu der Skala *Sprachproduktion* summiert. Hier konnte eine signifikante Verbesserung bei der einseitigen Testung in der Interaktion von Gruppenzugehörigkeit und der Zeit gefunden werden ($F(1,38)=3,15, p=.08$) (siehe Tabelle 3), was als Trend zu interpretieren ist. Das bedeutet, dass Kinder die am Nightingale-Mentoring-Programm teilnahmen, ihre Sprachleistungen tendenziell stärker verbessern konnten, als die Kontrollgruppe die nicht am Projekt partizipierte. Die Gruppenzugehörigkeit alleine zeigte keine signifikanten Ergebnisse ($F(1,38)=0,01, p=.95$), was bedeutet, dass die beiden Gruppen sich nicht signifikant voneinander unterschieden. Über die Zeit hinweg zeigten alle Kinder, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit, signifikante Verbesserungen in dieser Skala ($F(1,38)=9,88, p=.00, \eta^2=.17$).

Zur Überprüfung weiterer bestehender Unterschiede, welche die Sprachentwicklung beeinflussen, wurde die Erstsprache als Zwischensubjektfaktor in eine Mixed Anova aufgenommen. Die Sprachen wurden hierbei in drei Kategorien eingeteilt. Eine Kategorie umfasste Kinder mit Türkisch oder Kurdisch als Erstsprache ($n=10$ in der Versuchs- und $n=13$ in der Kontrollgruppe) mit einem Durchschnittsalter von 9,09 Jahren ($SD=0,95$), wobei

Tabelle 3
Ergebnisse der Mixed Anova

	Zeit					Gruppe					Interaktion Zeit*Gruppe				
	<i>df</i>	Fehler <i>-df</i>	<i>F</i> - Wert	<i>p</i>	η^2	<i>df</i>	Fehler <i>-df</i>	<i>F</i> - Wert	<i>p</i>	η^2	<i>df</i>	Fehler <i>-df</i>	<i>F</i> - Wert	<i>p</i>	η^2
Bildbenennung	1	38	28,90	.00	.39	1	38	0,17	.68		1	38	0,03	.86	
Kategorienbildung	1	38	18,45	.00	.30	1	38	0,70	.41		1	38	2,66	.11	
Handlungssequenzen	1	38	5,48	.03	.12	1	38	0,23	.64		1	38	0,15	.70	
Fragen zum Text	1	38	21,31	.00	.33	1	38	0,54	.47		1	38	0,14	.71	
Bildergeschichte	1	38	5,76	.02	.11	1	38	0,45	.51		1	38	2,18	.15	
Satzbildung	1	38	3,78	.06		1	38	0,19	.66		1	38	1,00	.32	
Skala Wortschatz	1	38	49,55	.00	.53	1	38	0,38	.54		1	38	1,26	.27	
Skala Sprachverständnis	1	38	20,66	.00	.32	1	38	0,40	.53		1	38	0,00	.97	
Skala Sprachproduktion	1	38	9,88	.00	.17	1	38	0,01	.95		1	38	3,15	.08	

Tabelle 4

Mittelwerte und Standardabweichung zum ersten und zweiten Testzeitpunkt bei Kindern mit Türkisch/Kurdisch als Erstsprache

	Versuchsgruppe				Kontrollgruppe			
	T1		T2		T1		T2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skala Wortschatz	26,00	15,18	29,70	14,43	30,15	8,65	34,54	8,05
Skala Sprachverständnis	9,60	6,55	12,90	5,74	11,77	4,23	12,92	3,35
Skala Sprachproduktion	7,20	4,42	10,10	4,28	10,46	3,67	10,31	4,01
Gesamtskala	42,80	25,10	52,70	23,31	52,38	14,71	57,77	13,41

Tabelle 5

Mittelwerte und Standardabweichung zum ersten und zweiten Testzeitpunkt bei Kindern mit Serbisch/Bosnisch/Kroatisch/ Mazedonisch als Erstsprache

	Versuchsgruppe				Kontrollgruppe			
	T1		T2		T1		T2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skala Wortschatz	49,00	7,75	50,14	9,32	37,40	14,61	41,40	15,08
Skala Sprachverständnis	16,14	3,02	18,43	3,36	11,80	2,28	16,20	3,35
Skala Sprachproduktion	17,29	2,36	17,17	2,48	13,80	4,60	15,00	5,52
Gesamtskala	82,43	11,13	85,71	13,24	63,00	21,65	72,60	23,61

Tabelle 6

Mittelwerte und Standardabweichung zum ersten und zweiten Testzeitpunkt bei Kindern mit einer anderen Erstsprache

	Versuchsgruppe				Kontrollgruppe			
	T1		T2		T1		T2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skala Wortschatz	30,40	20,08	35,80	18,08	43,25	6,18	49,00	6,98
Skala Sprachverständnis	12,00	7,65	13,60	6,47	17,00	2,45	18,50	3,32
Skala Sprachproduktion	10,80	6,61	13,60	6,58	12,75	2,63	13,25	2,50
Gesamtskala	53,20	33,87	63,00	30,71	73,00	9,93	80,75	10,81

$n=9$ Mädchen und $n=14$ Buben in der Gruppe waren (siehe Tabelle 4). Eine weitere Gruppe umfasste Kinder mit Serbisch, Bosnisch, Kroatisch oder Mazedonisch als Erstsprache ($n=7$ in der Versuchs- und $n=5$ in der Kontrollgruppe) mit einem Durchschnittsalter von 8,75 Jahren ($SD=0,75$), wobei $n=8$ Mädchen und $n=4$ Buben in der Gruppe waren (siehe Tabelle 5). Die

dritte Gruppe umfasste jene Kinder mit anderen Erstsprachen als die oben erwähnten, ($n=5$ in der Versuchs- und $n=4$ in der Kontrollgruppe) mit einem Durchschnittsalter von 9,00 Jahren ($SD=0,71$), wobei $n=5$ Mädchen und $n=4$ Buben in der Gruppe waren (siehe Tabelle 6). Aufgrund der beschriebenen Zusammengehörigkeit einiger Subtests, wurden die weiteren Analysen auf Skalenebene durchgeführt. Die Ergebnisse werden in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7
Interaktion von Zeit, Gruppe und Sprache

	Interaktion Zeit*Gruppe*Sprache				
	<i>df</i>	Fehler- <i>df</i>	<i>F</i> -Wert	<i>p</i>	η^2
Skala Wortschatz	2	38	0,45	.64	
Skala Sprachverständnis	2	38	1,76	.17	
Skala Sprachproduktion	2	38	3,63	.04	.12
Gesamtskala	2	38	3,57	.04	.06

Im Bereich *Wortschatz* zeigte sich, dass die Erstsprache allein Unterschiede in der Sprachleistung bewirkte $F(2,38)=5,91$, $p=.01$, $\eta^2=.24$. Es zeigte sich, dass Kinder deren Erstsprache Serbisch, Bosnisch, Kroatisch oder Mazedonisch war, signifikant bessere Leistungen in der Skala *Wortschatz* zeigten, als Kinder mit Türkisch, Kurdisch oder einer anderen Erstsprache. Durch die Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt zeigte keine der ermittelten Sprachgruppen signifikante Verbesserungen (siehe Tabelle 7).

In der Skala *Sprachverständnis* zeigte sich, dass sich die Sprachgruppen signifikant voneinander unterscheiden $F(2,38)=3,75$, $p=.03$, $\eta^2=.17$. Kinder deren Erstsprache Türkisch oder Kurdisch war, zeigten signifikant schlechtere Werte in dieser Skala als Kinder mit anderen Erstsprachen. Durch die Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt konnten in keiner Sprachgruppe signifikante Verbesserungen erzielt werden.

In der Skala *Sprachproduktion* zeigte sich, dass sich die Sprachgruppen signifikant voneinander unterscheiden $F(2,38)=9,38$, $p=.00$, $\eta^2=.33$. Es zeigte sich, dass Kinder deren Erstsprache Serbisch, Bosnisch, Kroatisch oder Mazedonisch war, signifikant bessere Leistungen im Wortschatz zeigten, als Kinder mit Türkisch, Kurdisch oder einer anderen Erstsprache. Die Interaktion zwischen Zeit, Gruppenzugehörigkeit und Sprachgruppe zeigte sich mit $F(2,38)=3,63$, $p=.04$, $\eta^2=.12$. als signifikant. Kinder mit schlechteren

Sprachleistungen zum ersten Testzeitpunkt, die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnahmen, zeigten signifikant bessere Ergebnisse zum zweiten Zeitpunkt, als Kinder derselben Sprachgruppen die nicht teilnahmen oder Kinder die Serbisch, Bosnisch, Kroatisch oder Mazedonisch als Erstsprache angaben. Das bedeutet, dass die Wirksamkeit des Nightingale-Mentoring-Projektes bei Kindern mit den Erstsprachen Serbisch, Kroatisch, Bosnisch oder Mazedonisch nicht gezeigt werden konnte, jedoch in den anderen Sprachen.

Bei der Ermittlung der Gesamtskala über die Skalen *Wortschatz*, *Sprachverständnis* und *Sprachproduktion* zeigten sich Unterschiede in den Sprachgruppen ($F(2,38)=6,48$, $p=.00$, $\eta^2=.25$). Kinder deren Erstsprache Türkisch oder Kurdisch war zeigten signifikant schlechtere Ergebnisse als Kinder mit anderen Erstsprachen. Die Interaktion zwischen Zeit, Gruppenzugehörigkeit und Erstsprache zeigte sich als signifikant ($F(2,38)=3,57$, $p=.04$, $\eta^2=.06$). Das bedeutet, dass Kinder deren Erstsprache nicht Serbisch, Kroatisch, Bosnisch oder Mazedonisch war, signifikant bessere Sprachleistungen zum zweiten Zeitpunkt zeigten, wenn sie am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnahmen. Die Wirksamkeit des Mentoring Projektes zeigte sich jedoch nicht in allen Sprachgruppen.

6. Diskussion

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, das Nightingale-Mentoring-Projekt in Wien zu evaluieren. Aufgrund dessen wurde zuerst auf den Begriff Mentoring eingegangen und anschließend wurden wichtige Wirkbereiche des Mentorings genannt. Insbesondere in den Bereichen emotionales Wohlbefinden, schulische Ausbildung, Verhalten und soziale Beziehungen mit Peers und Anderen zeigen sich Mentoringprogramme als effektiv (Choi & Lemberger, 2010; de Anda 2001; Gelis, 2015; Goldner & Mayseless, 2009; Herrera et al., 2011; Herrera et al., 2013; Matz, 2014; Melling & Gurjee, 2013; Karcher, 2008; Mihalic et al., 2004; Newburn & Shiner, 2006; Rhodes et al., 2000; Thompson & Kelley-Vance, 2001). Als besonders wirksam in diesen Bereichen zeigten sich das *Big Brothers Big Sisters* Mentoringprogramm, sowie das *Perach* Programm aus Israel.

Auch das Nightingale-Mentoring-Projekt zeigte bereits mehrfach Wirksamkeit, besonders in der Steigerung der sprachlichen Kompetenzen (Gelis, 2015; Sild-Löhnroth, 2007), dem sozialen Netzwerk, der Selbsteinschätzung und dem Beziehungsnetzwerk (Gelis, 2015; Popova-Koskarova, 2010), dem Selbstbewusstsein und der emotionalen Kompetenzen (Leeb, 2015; Popova-Koskarova, 2010), sowie der praktischen Fähigkeiten (Leeb, 2015).

Die vorliegende Studie diente der Untersuchung der Verbesserung des Wortschatzes, der semantischen Relationen, des Sprachverständnisses und der sprachlichen Produktion von

Kindern mit Migrationshintergrund in Folge der Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt in Wien, Österreich.

Aus der Literatur ist ersichtlich, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zumeist einen geringeren Wortschatzumfang aufweisen (Becker, 2010; Leimbrink, 2015; Scheele, Lesemann & Mayo, 2010). Frühe Bilingualität (Bellocchi, Bonifacci & Burani, 2014) und ein längerer Kindergartenaufenthalt scheinen sich förderlich auszuwirken (Becker, 2010). Jedoch ist die Entwicklung des Wortschatzes im ungesteuerten Lernkontext bislang wenig erforscht (Runte, 2015).

Die durchgeführten Analysen im Bezug auf den Wortschatz ergaben, dass sich Kinder, die am Mentoring teilnahmen, nach der Mentoringzeit nicht signifikant von Kindern, die nicht am Mentoring teilnahmen, unterschieden. Es zeigte sich jedoch, dass alle Kinder zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant besserer Leistungen im Wortschatz erbrachten, als zum ersten Zeitpunkt. Als möglicher Grund könnte die Bedeutsamkeit der gelernten Wörter genannt werden. Runte (2015) geht davon aus, dass die individuelle Bedeutsamkeit einen wichtigen Grundstein für den Ausbau der Wortschatzkenntnisse darstellt. Es wäre demnach denkbar, dass einige Wörtern zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt an Bedeutung im Umfeld aller Kinder, beispielsweise in der Schule, gewonnen haben und aufgrund dessen alle Kinder einen Fortschritt im Wortschatz zeigen konnten.

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, durchlaufen ebenfalls die semantisch-lexikalische Entwicklung wie in der Erstsprache (Klaeske, 2008). Diese Entwicklung ist einerseits erleichtert, weil Kinder auf Vorwissen aus der Erstsprache zurückgreifen und diesen Prozess effektiver gestalten können (Günther & Günther, 2007), andererseits kann die Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache erschwert werden, wenn etwaige Kategorien in der Erstsprache nicht existieren (Klaeske, 2008).

Die durchgeführten Analysen in Bezug auf die semantischen Relationen zeigten, dass Kinder, die am Mentoring teilnahmen, keine signifikanten Verbesserungen im Vergleich zur Kontrollgruppe aus Kindern, die nicht am Mentoring teilnahmen, zeigten. Auch hier zeigten sich Verbesserungen über die Zeit hinweg, was bedeutet, dass alle Kinder signifikante Verbesserungen zum zweiten Testzeitpunkt zeigten. Diesbezüglich sei jedoch auf die, lediglich akzeptable Reliabilität des Messinstrumentes in diesem Untertest mit Cronbachs $\text{Alpha} = .74$ hingewiesen.

Wie aus der Literatur hervor geht, hängen die Wortschatzentwicklung und die Entwicklung der semantischen Relationen stark zusammen (Klaeske, 2008). Jedoch zeigte auch die Berechnung der Skala, in der beide Untertests summiert wurden, keine signifikanten

Verbesserungen, die auf das Nightingale-Mentoring-Projekt zurückzuführen sind. Es zeigte sich jedoch, dass alle Kinder über die Zeit hinweg signifikante Verbesserungen in diesem Bereich zeigten.

Zur Verbesserung dieses Bereiches scheinen spezifischere Förderprogramme sinnvoll und notwendig zu sein. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Sprachdidaktik auf die jeweilige Spracherwerbssituation (Klaeske, 2008) und an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst ist (Günther & Günther, 2007). Eine Möglichkeit der Förderung bietet das Therapieprogramm Wortschatzsammler, das die Vermittlung von lexikalischen und semantischen Lernstrategien beinhaltet, die das eigenaktive Wortlernen anregen (Motsch & Marks, 2014). Das Programm ist bereits für das Schul- und Vorschulalter evaluiert und eignet sich im Einzel- und Kleingruppensetting für alle Kinder, auch für Kinder mit Migrationshintergrund, zur Verringerung von semantischen Störungen (Motsch & Marks, 2014). Das Jacobs Sommercamp (Stanat, Baumert & Müller, 2008), bei dem Kinder mit Migrationsgeschichte an einer einmonatigen Sprachintervention mit explizitem Unterricht oder impliziter theaterpädagogischer Lernförderung teilnahmen, führte zu signifikanten Verbesserungen im Bereich Wortschatz, Grammatik und Lesen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die nicht an dem Camp teilnahm. Für das Vorschulalter wurde die Wirksamkeit eines Eltern-Kind-Kurses, bei dem Kinder mit Migrationshintergrund in Zusammenarbeit mit deren Eltern gefördert werden, auf die Steigerung des kindlichen Wortschatzes bestätigt (Adybasova, 2005).

Für das Nightingale-Mentoring-Programm könnten, um die Sprachförderung zu verstärken, Spiele, Reime und Lieder empfohlen werden. Als wirksam hat sich das Memory-Gegensätze erwiesen, bei dem ein Kind von vielen verdeckten Karten zwei aufdeckt und diese benennt, z.B. „ein leeres Glas“-„ein volles Glas“ (Klaeske, 2008). Als förderlich zeigten sich des weiteren Reime und Lieder, die Selbstvertrauen und Motivation im Umgang mit der Sprache fördern (Berghoff, 2007; zitiert nach Klaeske, 2008), sowie Verständnis, wie Sprache funktioniert, vermitteln und den kindlichen Wortschatz erweitern (Richter, Brügge & Mohs, 2001).

Die Wirksamkeit von Mentoringprogrammen wird durch die Dauer, Häufigkeit und Struktur der Treffen (Choi & Lemberger, 2010; Jekielek, et al., 2002; Matz, 2014) maßgeblich beeinflusst. Aus diesen Gründen wäre es denkbar, dass das Nightingale-Mentoring-Projekt, das den Tandems die Freiheit der Gestaltung der gemeinsamen Zeit gibt, diese Voraussetzungen für ein erfolgreiches Mentoring nicht erfüllt. Um die Sprache gezielter

zu fördern, wäre es möglicherweise hilfreich, dass die Treffen der Tandems strukturierter ablaufen.

Das Sprachverständnis ist bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache deutlich schlechter entwickelt als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Grimm & Schulz, 2014).

Die hier durchgeführten Analysen zeigten, dass das Nightingale-Mentoring-Projekt keine signifikanten Verbesserungen in diesem Bereich bewirkte. Dies zeigt ebenfalls, dass zur Erweiterung des Sprachverständnisses, eine gezielte Förderung notwendig ist. Zur spielerischen Förderung eignen sich Lottospiele, auf denen lediglich Bilder dargestellt sind und dadurch sowohl das Sprachverständnis, als auch den Wortschatz fördern (Stengel, der Hude & Meiwald, 1997).

Die Sprachproduktion gilt für den Zweitspracherwerb als notwendig und förderlich (Sevinc, 2011), jedoch ist die aktive Sprachproduktion zu Beginn des Zweitspracherwerbs meist zögerlich und defizitär (Ott, 1997). Häufig wird die Struktur aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen, sodass „typische“ Fehler entstehen (Klaeske, 2008).

In der hier durchgeführten Analyse konnte gezeigt werden, dass Kinder die am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnahmen, keine signifikanten Verbesserungen in der Sprachproduktion zeigten, im Vergleich zu Kindern die nicht am Mentoring-Projekt teilnahmen. Dies gilt für die Untertests *Bildergeschichte* und *Satzbildung*. Jedoch zeigte sich, dass alle Kinder, unabhängig von ihrer Teilnahme am Programm, zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant bessere Sprachleistungen in diesen Bereichen zeigten.

Aufgrund der thematischen Ähnlichkeit wurden die beiden Untertests zu einer Skala summiert. Hierbei zeigte sich, dass die Mentees im Vergleich zur Kontrollgruppe, die nicht am Projekt partizipierte, Verbesserungen zeigten, die nicht signifikant waren, jedoch als Trend zu interpretieren sind. Das spricht für die Teilnahme und Wirksamkeit des Nightingale-Mentoring-Projektes. Auch hier konnten Verbesserung über die Zeit hinweg gezeigt werden, was bedeutet, dass alle Kinder, die an der Untersuchung teilgenommen haben, ihre Sprachleistungen steigern konnten.

Unter Berücksichtigung der Erstsprache zeigte sich, dass Kinder deren Erstsprache Türkisch oder Kurdisch ist, in allen untersuchten Bereichen schlechter als Kinder mit Serbisch, Bosnisch, Kroatisch oder Mazedonisch als Erstsprache waren.

Unabhängig von der jeweiligen Erstsprache zeigten sich keine Verbesserungen im Bereich Wortschatz, die auf das Nightingale-Mentoring-Projekt zurückzuführen sind. In diesem Bereich scheint eine spezifische Förderung, wie sie bereits beschrieben wurde, unabdingbar.

Auch in der Skala *Sprachverständnis* zeigten sich keine Verbesserungen in den Sprachgruppen die auf das Mentoring Projekt zurückzuführen sind. Auch in diesem Bereich scheint eine spezifische Förderung, die auch auf spielerische Art und Weise erfolgen kann, notwendig.

In der Skala *Sprachproduktion* zeigte sich, dass Kinder deren Erstsprache nicht Serbisch, Bosnisch, Kroatisch oder Mazedonisch war, signifikant bessere Ergebnisse erzielten, wenn sie am Nightingale-Mentoring-Projekt teilnahmen. Das bedeutet, dass das Mentoring Programm besonders bei Kindern mit Türkisch oder Kurdisch als Erstsprache bessere Ergebnisse erzielt, als bei anderen Erstsprachen. Für diese Kinder ist die Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Programm im Bereich *Sprachproduktion* gewinnbringender als für Kinder mit anderen Erstsprachen. Das bedeutet, dass Kinder mit Türkisch oder Kurdisch als Erstsprache deutlich mehr von der Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Programm profitieren. Kinder mit Serbisch, Kroatisch, Bosnisch oder Mazedonisch als Erstsprache, zeigten bereits zu Beginn einen höheren Sprachstand in diesem Bereich. Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Familien der Kinder mit diesen Erstsprachen bereits länger in Österreich lebten, weshalb die Sprache für sie von Beginn an leichter zugänglich war.

Als mögliche Gründe für die Verbesserung der Sprachproduktion der teilnehmenden Kinder können der qualitativ wertvolle, komplexe Input und die erleichterte Zugänglichkeit von Deutsch als Umgangssprache genannt werden (Becker, 2010; Hoff & Naigles, 2002; Pan, Rowe, Singer & Snow, 2005). Des Weiteren sind eine enge soziale und emotionale Beziehung (Günther & Günther, 2007), die während der Mentoringzeit aufgebaut wurde und der außerfamiliäre Kontext (Becker, 2010) für den Spracherwerb förderlich. Eine weitere Ursache für die signifikante Verbesserung einiger Kinder in der Sprachproduktion ist die gesteigerte Interaktion und die notwendige Anwendung der Deutschen Sprache durch die Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Programm, wodurch die Gesamtheit des bewussten und unbewussten Sprachwissens aktiviert und durch die Konversation erweitert wurde (Sevinc, 2011). Des Weiteren wäre es denkbar, dass die Kinder durch die erhöhte Interaktion in Deutsch, ihr Grundverständnis für die Sprachstruktur ausbauen konnten und die Bildung einfacher korrekter Sätze, durch den Übergang in die nächste von Militzer (2002; zitiert nach Klaeske, 2008) postulierte Phase, ermöglicht wurde.

Auch in der Gesamtskala, die über die untersuchten Untertests ermittelt wurde, zeigte sich, dass Kinder deren Erstsprache nicht Serbisch, Bosnisch, Kroatisch oder Mazedonisch war, signifikante Verbesserungen, die auf die Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt zurückzuführen sind, zeigten. Auch hier zeigt sich, dass Kinder mit Türkisch oder Kurdisch

als Erstsprache deutlich mehr von der Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Programm profitieren als Kinder mit anderen Erstsprachen. Als mögliche Erklärung kann ebenfalls die gesteigerte Interaktion mit der Deutschen Sprache, die Notwendigkeit der Anwendung (Sevinc, 2011) und die entstandene enge soziale und emotionale Beziehung (Günther & Günther, 2007) genannt werden.

Limitationen und Ausblick

Die hier beschriebene Untersuchung stützt sich auf Daten aus dem Anamnesefragebogen und dem Verfahren SET 5-10. Der Anamnesefragebogen wurde lediglich mit den Kindern durchgeführt, weshalb bedeutsame Aspekte der Sprachentwicklung nicht erhoben werden konnten. So konnten das Bildungsniveau, die Arbeitssituation und das Alter der Eltern und Geschwister, sowie weitere wesentliche Aspekte der Familiengeschichte, wie beispielsweise die Aufenthaltsdauer in Österreich oder einem deutschsprachigen Land, die Anzahl der Geschwister und die Geschwisterposition des Kindes oder das soziale Umfeld der Familie nicht erfasst werden.

Der SET 5-10 weist des Weiteren einige Limitationen auf. Die Reliabilität der Untertests *Fragen zum Text* (Cronbachs Alpha=.62) und *Bildergeschichte* (Cronbachs Alpha=.67) können als mangelhaft beurteilt werden. Die Untertests *Kategorienbildung* (Cronbachs Alpha=.74) und *Handlungssequenzen* (Cronbachs Alpha=.77) können lediglich als akzeptabel beurteilt werden.

Des Weiteren wäre es interessant, den Sprachstand der Bezugspersonen der Kinder mit einzubeziehen und die Dauer des Zweitspracherwerbs des Kindes.

Da die Testungen in den Schulen stattgefunden haben, waren die Räumlichkeiten zum Teil nicht angemessen, um eine ungestörte Erhebung des Sprachstandes der Kinder zu ermöglichen.

Auch wäre eine Gegenüberstellung zu den hier nicht analysierten Bereichen der Sprachentwicklung denkbar und aufschlussreich. Besonders, da sich die Sprachentwicklung in unterschiedlichen Bereichen gegenseitig beeinflusst. Interessant wäre ebenfalls eine Gegenüberstellung zu den Sprachkenntnissen in der Erstsprache der Kinder.

Für weitere Analysen wäre es empfehlenswert, die sozioökonomischen Faktoren der jeweiligen Familie zu erfassen und in die Datenanalyse einzubeziehen. Für die Qualität des Mentorings ist die Beziehung zwischen Mentee und MentorIn von wesentlicher Bedeutung (DuBois et al., 2002), weshalb in weiteren Analysen diese ebenfalls erfasst werden sollte. Auch wäre der Zusammenhang zwischen Alter, Geschlecht, Herkunft und Studienrichtung der MentorInnen mit dem Zuwachs der Sprachkompetenzen der Mentees von Interesse. Des

Weiteren sollten die Zugewinne an Selbstvertrauen, sozialen Kompetenzen und kulturellem Kapital erhoben und analysiert werden, da diese zu den Hauptzielen des Nightingale-Mentoring-Projektes zählen.

Literaturverzeichnis

- Adybasova, A. (2005). Erste Beobachtungsergebnisse aus einem Eltern-Kind-Sprachkurs im Kindergarten mit zweisprachigen (russisch und deutsch) aufwachsenden Kindern. In B. Ahrenholz (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S.46-57). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Aitchison, J. (1997). *Wörter im Kopf: Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Baker, D.B. & Maguire, C.P. (2005). Mentoring in historical perspective. In D.L. DuBois & M.J. Karcher (Eds.). *Handbook of youth mentoring* (pp. 14-29). Thousand Oaks: Saga Publications.
- Bates, E., Dale P. S. & Thal D. (1995). Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.). *The hand-book of child language* (pp. 96–152). Oxford: Basil Blackwell.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich* (S.323-410). Opladen: Leske+Budrich.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (1), 139-163.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development. Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6 (2), 183-200.
- Berk, L. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Berkmeier, A. (2001). German as a second language- Hard to learn, hard to teach?. *European Education*, 33 (3), 95-100.
- Biffl, G. (2010). Sprache und Bildung im Migrationskontext. In R. Muhr & G. Biffl (Hrsg.). *Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration: Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems* (S. 125-138). Wien: Peter Lang Verlag.

- Big Brothers Big Sisters Österreich (2014). *Mentoring für Kinder und Jugendliche*. Zugriff am 13.07.2016. Verfügbar unter <http://www.bigbrothers-bigsisters.at/>
- Blakeslee, J.E. & Keller, T.E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40 (7), 845-859.
- Bodin, M. & Leifman, H. (2011). A randomized effectiveness trial of an adult-to-youth mentoring program in Sweden. *Addiction Research and Theory*, 19 (5), 438-447.
- Bruner, J.S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (2006). *Mehr Chancen. Mehr Zukunft. Mentoring und Netzwerke von Frauen für Frauen*. Zugriff am 13.07.2016. Verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/frauen/publikationen/mehr_chancen_mehr_zukunft_06_27072.pdf?4dz8a1
- Carminati, M.N. (2011). Psycholinguistik. In S. Buttaroni (Hrsg.). *Wie Sprache funktioniert* (S. 57-108). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Caspar, U. & Leyendecker, B. (2011). Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (3), 118-132.
- Choi, S. & Lemberger, M.E. (2010). Influence of a Supervised Mentoring Program on the Achievement of Low- Income South Korean Students. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (3), 233-248.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- De Anda, D. (2001). A qualitative evaluation of a mentor program for at-risk youth: The participants perspective. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18 (2), 97-117.
- De Cillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration-Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP, BIFIE*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf
- De Houwer, A. (1994). The separate development hypotheses. Method and implications. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.). *The cross-linguistic study of*

- bilingual development* (pp.39-50). Amsterdam: Nederlandse Akademie von Wetenschappen.
- Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im Deutschen Bildungssystem: Erklärungen und Empirische Befunde* (2. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - D’Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N. & Calvo, V. (2001). Vocabulary Development in Italian Children: A Longitudinal Evaluation for Quantitative and Qualitative Aspects. *Journal of Child Language*, 28 (2), 351–372.
 - DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157-197.
 - DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N. & Valentine, J.C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (2), 57-91.
 - Elben, C.E. (2002). *Sprachverständnis bei Kindern. Untersuchungen von Kindern im Vorschul- und frühen Schulalter*. Münster: Waxmann Verlag.
 - Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
 - Fleck, E. (2010). Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen. In R. Muhr & G. Biffl (Hrsg.). *Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration: Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems* (S.139-156). Wien: Peter Lang Verlag.
 - Gebhard, W. (2008). *Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter* (2.aktualisierte Aufl.). München: Herbert Utz Verlag.
 - Gelis, J.F. (2015). How an intervention project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin. *Children and Youth Services Review*, 52, 144-149.
 - Gerrig, R.J. & Zimbardo, P.G. (2008). *Psychologie* (18. aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
 - Goldner, L. & Mayseless, O. (2009). The quality of mentoring relationships and mentoring success. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1339–1350.

- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Sprachfähigkeit bei Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache-erwerben, lernen und lehren* (S. 35-50). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Guasti, M.T. (2011). Der Erstspracherwerb. In S. Buttaroni (Hrsg.). *Wie Sprache funktioniert* (S. 159-208). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Günther, B. & Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: eine Einführung* (2.Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Gut, J., Reimann, G. & Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später vorhersagen?. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (3), 213–220.
- Herrera, C., DuBois, D.L. & Grossman, J.B. (2013). The role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles. *New York, NY: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC*. Zugriff am 14.02.2016. Verfügbar unter http://www.mdrc.org/sites/default/files/Role%20of%20Risk_Final-web%20PDF.pdf
- Herrera, C., Grossman, J.B., Kauh, T.J. & McMaken, J (2011). Mentoring in schools: An impact study of big brothers big sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82 (1), 346-361.
- Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. M., Grossman, J. B. & McMaken, J. (2008). *High School Students as Mentors: Findings from the Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Herrmann, T. (1982). *Sprechen und Situation: Eine psychologische Konzeption zur situationsspezifischen Sprachproduktion*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73 (2), 418-433.
- Jekielek, S.M., Moore, K.A. & Hair, E.C. (2002). *Mentoring programs and youth development: A synthesis*. Washington, DC: Edna McConnell Clark Foundation. Zugriff am 14.02.2016. Verfügbar unter <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2002/08/mentorrpt.pdf>
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 164-174.

- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Karcher, M. (2008). The study of mentoring in the learning environment (smile): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9, 99-113.
- Karcher, M. (2009). Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors. *Professional School Counseling*, 12 (4), 292-299.
- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons: Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Kauschke, C. & Hofmeister, C. (2002). Early Lexical Development in German: A Study on Vocabulary Growth and Vocabulary Composition during the Second and Third Year of Life. *Journal of Child Language*, 29 (4), 735–757.
- Kauschke, C. & Stan, A. (2004). Lexikalische und semantische Entwicklung am Beispiel kindlicher Benennleistungen. *Linguistische Berichte*, 198, 191-219.
- Klaeske, C. (2008). *Sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund auf semantisch-lexikalischer Ebene*. Examensarbeit. Grin Verlag.
- Kouider, E.B., Koglin, U., Lorenz, A.L., Dupont, M. & Petermann, F. (2013). Störungen des Sozialverhaltens bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Kindheit und Entwicklung*, 22 (2), 113-122.
- Leeb, G. (2011). Nightingale. In S. Binder & E. Kössner (Hrsg.). *Erfahrungen teilen-Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen* (S. 16-44). Wien: LIT Verlag.
- Leimbrink, K. (2015). Wortschatzerwerb. In U. Hass & P. Storjohann (Hrsg.). *Handbuch Wort und Wortschatz* (S. 27-52). Berlin: Walter de Gruyter.
- Leuckefeld, K. (2006). Der Erwerb sprachlicher Strukturen. In K. Jampert, K. Leuckefeld, A. Zehnbauer & P. Best (Hrsg.). *Sprachliche Förderung der Kita* (S. 28-41). Weimar: Verlag das Netz.
- Levelt, W.J.M. (2001). Spoken word production: A theory of lexical access. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98 (23), 13464-13471.
- Levelt, W.J.M., Roelofs, A. & Meyer, A.S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22 (1), 1-75.

- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P.R. (2004). *Studienbuch Linguistik* (5. erweiterte Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8 (1), 1-13.
- Lütje-Klose, B. (2009). Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei Mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.). *Migration und Bildung* (S. 27-54). Münster: Waxmann Verlag.
- Mair, P., Schoenbrodt, F. & Wilcox, R. (2015). *WRS2: Wilcox robust estimation and testing*.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E. & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-old Finnish children. *First Language*, 34 (1), 24-42.
- Marton, K. (2009). Interaction between flexible cognition and language comprehension in children with and without language impairment. In M.A. Reed (Edt.). *Children and Language. Development, Impairment and Training* (p. 147-172). New York: Nova Science Publisher.
- Matz, A.K. (2014). Commentary: Do youth mentoring programs work? A review of the empirical literature. *Journal of Juvenile Justice*, 3 (2), 83-101.
- McGregor, K.K. & Waxman, S., (1998). Object Naming at Multiple Hierarchical Levels: A Comparison of Preschoolers with and without Word-finding Deficits. *Journal of Child Language*, 25 (2), 419–430.
- Melling, A. & Gurjee, R. (2013). Reasearching the impact of student mentoring in the community. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 1 (1), 1-8.
- MENTOR (2006). Mentoring in America 2005: A snapshot of the current state of mentoring. Zugriff am 16.02.2016. Verfügbar unter http://www.mentoring.org/old-downloads/mentoring_523.pdf
- Menyuk, P. (2000). Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In Deutsche Gesellschaft für Psychologie & H. Grimm (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung (Serie 3, Bd. 3)* (S.171-192). Göttingen: Hogrefe.

- Mihalic, S., Fagan, A., Irwin, K., Ballard, D. & Elliott, D. (2004). *Blueprints for violence prevention*. Washington, DC: U.S. Department of Justice Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Zugriff am 16.02.2016. Verfügbar unter <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/204274.pdf>
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people: A handbook of effective practice*. London: Kogan Page.
- Miller, G.A. (1993). *Wörter: Streifzüge durch die Psycholinguistik*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11 (2), 364-386.
- Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2010). Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13 (4), 631-648.
- Motsch, H.-J. & Marks, D.-K. (2014). Der Wortschatzsammler- Strategitherapie lexikalischer Störungen im Schulalter. In S. Sallat, M. Spreer & C.W. Glück (Hrsg.) *Sprache professionell fördern. kompetent-vernetzt-innovativ* (S. 433-442). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Mücke, S. (2007). Einfluss personeller Eingangsvoraussetzungen auf Schülerleistungen im Verlauf der Grundschulzeit. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.). *Qualität von Grundschulunterricht: entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 277–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Newburn, T. & Shiner, M. (2006). Young people, mentoring and social inclusion. *Youth Justice*, 6 (1), 23-41.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: [Programme for International Student Assessment]*. 2. *Overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes*. Paris: OECD Publishing.
- Ott, M. (1997). *Deutsch als Zweitsprache: Aspekte des Wortschatzerwerbs*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Penner, Z., Weissenborn, J. & Friederici, A.D. (2012). Sprachentwicklung. In H.-O. Karnath & P. Thier. *Kognitive Neurowissenschaften* (3. aktualisierte & erweiterte Aufl.) (S.439-446). Berlin: Springer-Medizin.

- Paetsch, J., Felbrich, A. & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (1), 19-29.
- Pan, B.A., Rowe, M.L., Singer, J.D. & Snow, C.E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76 (4), 763-782.
- Petermann, F. (2012). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren* (2. überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Suchodoletz, W. (2009). Themenschwerpunkt Sprachdiagnostik und Sprachtherapie. *Kindheit und Entwicklung*, 18 (4), 191-193.
- Popova-Koskarova, R. (2010). Overcoming of the stereotypes and prejudices for Roma students and their integration in school. *US-China Education Review*, 7 (8), 73-77.
- Rhodes, J.E., Grossman, J.B. & Resch, N.L. (2000). Agents of Change: Pathways through Which Mentoring Relationships Influence Adolescents' Academic Adjustment. *Child Development*, 71 (6), 1662-1671.
- Richter, E., Brügge, W. & Mohs, K. (2001). *So lernen Kinder sprechen: die normale und die gestörte Sprachentwicklung* (4. überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Runte, M. (2015). *Lernlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Sallat, S. & Schönauer- Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache-Stimme-Gehör*, 39, 70-75.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P. M. & Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31 (1), 117–140.
- Schulz, P. (2007). Sprache verstehen: Herausforderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Plenarvortrag, Fachtagung Sprache, Mainz, auf Einladung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz.
- Schwarz, M. (2001) Semantik, das Fenster zum Geist. In M. Schwarz & J. Chur (2001). *Semantik. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.) (S. 13-114). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.

- In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster: Waxmann.
- Sevinc, M. (2011). Zweitspracherwerb. In S. Buttaroni (Hrsg.). *Wie Sprache funktioniert* (S. 245-278). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
 - Sild-Lönroth, C. (2007). *The nightingale scheme: A song for the heart*. Malmö: Malmö University, School of Teacher Education. Zugriff am 13.07.2016. Verfügbar unter <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6468/A%20song%20for%20the%20heart.pdf?sequence=1>
 - Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A.G. (2008). Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In A. Balli & K. H. Spinner (Hrsg.). *Sommerschule Sommerkurse Summer Learning* (S. 14-32). Hohengehren: Schneider Verlag
 - Statistik Austria (2016a). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern*. Zugriff am 13.07.2016. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html
 - Statistik Austria (2016b). *Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2014/15*. Zugriff am 13.07.2016. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html
 - Stengel, I., v. der Hude, L. & Meiwald, V. (1997). *Sprachstörungen bei Kindern. Wie Eltern helfen können*. Stuttgart: Klett-Cotta.
 - Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarbeitete Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
 - Thompson, L.A. & Kelly-Vance, L. (2001). The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Service Review*, 23 (3), 227-242.
 - Waxman, S.R. & Hatch T. (1992). Beyond the Basics: Preschool Children Label Objects Flexibly at Multiple Hierarchical Levels. *Journal of Child Language*, 19 (1), 153–166.
 - Wirtschaftskammer Österreich (2015). *Mentoring für MigrantInnen*. Zugriff am 13.07.2016. Verfügbar unter https://www.wko.at/Content.Node/Mentoring/MigrantInnen/Ziele_des_Mentoringprogramms.html

- Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptionelle Grundlage und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.). *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-29). Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Ziegler, W. (2012). Zentrale Sprechstörungen. In H.-O. Karnath & P. Thier (Hrsg.). *Kognitive Neurowissenschaften* (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.) (S.471-478). Berlin: Springer-Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel einer Taxonomie (Kauschke & Stan, 2004)	19
Abbildung 2: Beispiel einer Troponymie (Kauschke & Stan, 2004)	20
Abbildung 3: Sprachproduktion nach Levelt (2001)	24

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung über die Stichprobe.....	31
Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichung von Versuchs- (VG) und Kontrollgruppe (KG)....	35
Tabelle 3: Ergebnisse der Mixed Anova	37
Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichung zum ersten und zweiten Testzeitpunkt bei Kindern mit Türkisch/Kurdisch als Erstsprache	38
Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichung zum ersten und zweiten Testzeitpunkt bei Kindern mit Serbisch/Bosnisch/Kroatisch/Mazedonisch als Erstsprache.....	38
Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichung zum ersten und zweiten Testzeitpunkt bei Kindern mit einer anderen Erstsprache.....	38
Tabelle 7: Interaktion von Zeit, Gruppe und Sprache	39

Anhang

Abstract Deutsch

In Anbetracht der steigenden Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, wurde das Nightingale-Mentoring-Projekt initiiert. Die vorliegende Studie hat zum Ziel, das Projekt anhand prä-post-Erhebungen zu evaluieren. Die Wirksamkeit vieler Mentoringprogramme wurde bislang im emotionalen Wohlbefinden, der Ausbildung, dem Verhalten und soziale Beziehungen nachgewiesen. Das Nightingale-Mentoring-Projekt zielt unter anderem auf die Steigerung der Sprachkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund ab. In der vorliegenden Untersuchung wurden Wortschatz, semantische Relationen, Sprachproduktion und Sprachverständnis anhand des SET 5-10 erhoben. Die Stichprobe umfasste 22 Kinder in der Versuchsgruppe, die am Mentoringprogramm teilnahmen, und 22 Kinder, deren Sprachstand vergleichbar war, in der Kontrollgruppe. Es wurde gezeigt, dass alle untersuchten Kinder eine Steigerung in den untersuchten Untertests erzielten. In den Bereichen Wortschatz, semantische Relationen, Sprachverständnis und Sprachproduktion zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe. In der Skala Sprachproduktion zeigte die Versuchsgruppe, signifikant bessere Ergebnisse zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Des Weiteren zeigte sich, dass Kinder mit Türkisch/ Kurdisch als Erstsprache einen signifikant schlechteren Sprachstand aufwiesen, als Kinder, die eine andere Erstsprache hatten. Als Grund dafür könnten familiengeschichtliche Faktoren oder die Schule an sich genannt werden. Kinder die zu Beginn schlechtere Sprachleistungen zeigten, zeigten durch die Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt signifikante Verbesserungen in den Bereichen Sprachproduktion und Gesamtsprachleistung, ermittelt über Wortschatz, semantische Relationen, Sprachverständnis und Sprachproduktion. Als Erklärung könnten der erleichterte Zugang zum Deutschen Sprachgebrauch, die Qualität des Sprachinputs, sowie die Beziehung zur/zum MentorIn genannt werden.

Abstract Englisch

As the number of school kids in Austria with migration background is rising, the nightingale-mentoring-project was initiated. This study aims to evaluate the project with a pre-post-design with an experimental and a control group. There are many mentoring programs which have proven to be effective in the emotional wellbeing, the education, the behaviour and in social relationships. The nightingale-mentoring-project aims to increase the self-confidence, the cultural integration and the second language acquisition. In this study the lexicon, the semantic relations, the receptive language and the speech production were analyzed with the SET 5-10. The experimental and the control group each contained 22 children with equal language skills. All children showed significantly better outcomes at the second survey. Furthermore, children with Turkish/Kurdish as their first language showed significantly lower language skills than children with another first language. This could be explained through family history or the school itself. The children with lower language skills showed significant improvements in the speech production when participating in the nightingale-mentoring-project, which could be explained by the more convenient access to German speakers, the quality of input and the relationship to the mentor.

Anamnesefragebogen

Anamnesefragebogen

Kind:

Personencode-Kind:

Wer von deinen Familienmitgliedern kann Deutsch?

Welche Sprache sprichst du zu Hause?

Welche Sprache sprichst du mit deinen Freunden?

Wie sehr magst du deine Muttersprache?



Wie sehr magst du Deutsch?

