



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Evaluierung des Nightingale-Projekts anhand der
grammatischen Fähigkeiten im deutschen
Zweitspracherwerb“

verfasst von / submitted by

Magdalena Clarissa Himmelbauer 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. Pia Deimann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei all jenen bedanken, die mich in der Umsetzung dieser Arbeit unterstützt haben.

Als erstes gebührt Dank meinen Eltern und Rikki. Sie sind die Menschen, mit denen ich immer wieder Ideen und Einfälle besprechen kann. Danke für eure Unterstützung und unermüdliche Geduld, mit mir mein Leben im Allgemeinen und diese Arbeit im Speziellen zu planen.

Meiner Partnerin möchte ich danken, da sie die Person ist, die sowohl in meinen euphorischen Hochs als auch in meinen frustrierten Tiefs sowie in dem Ganzen dazwischen, was sich Leben nennt, an meiner Seite steht.

Danke auch an alle meine Freunde, die mich im vergangenen Jahr mit Rat und Tat unterstützt haben. Sei es dadurch gewesen, sich mein Masterarbeitsthema bereits zum fünften Mal anzuhören oder mir R-Nachhilfe zu geben, danke für das Wissen, dass ich mich immer auf euch verlassen kann.

Zu guter Letzt möchte ich noch die Personen erwähnen, die einen sehr konkreten Einfluss auf die Fertigstellung dieser Arbeit hatten.

Danke Andrea, für die tolle Zusammenarbeit. Sei es bezüglich der Terminkoordination, der Arbeitsaufteilung oder gegenseitiger Rückenstärkung gewesen, wir haben uns immer gut ergänzt.

Herzlichen Dank auch an Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann und Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller für die wunderbare Betreuung und an Mag. Günther Leeb für die rege Zusammenarbeit.

Als Abschluss noch ein großes Dankeschön an alle Direktorinnen, LehrerInnen und Kinder, die zu der Verwirklichung dieser Arbeit beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	4
1 Einleitung	6
2 Theoretischer Teil	6
2.1 Mentoring	6
2.1.1 Kinder- und Jugendmentoring	8
2.1.2 Effektivität von Kinder- und Jugendmentoringprogrammen	9
2.1.3 Theorie zur Wirksamkeit von Mentoring	11
2.2 Projekt Nightingale	12
2.3 Zweitsprache	15
2.3.1 Theorien des Zweitsprachenerwerbs	16
2.3.2 Aufbau einer Sprache	17
2.3.3 Aufbau der deutschen Grammatik	17
2.4 Stufen des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache	18
2.4.1 Generelle Probleme im deutschen Zweitspracherwerb	22
3 Empirischer Teil	23
3.1 Hintergrund und Forschungsfragen	23
3.2 Methode	23
3.2.1 Versuchsplan	24
3.2.2 Untersuchungsinstrumente	24
3.2.3 Durchführung der Untersuchung	27
3.2.4 Methoden der statistischen Auswertung	28
3.3 Stichprobe	29
3.4 Ergebnisse	30
4 Diskussion und Interpretation	38
Literaturverzeichnis	45
Anhang	51

Abstract

Das Nightingale-Mentoringprogramm unterstützt Kinder mit Migrationshintergrund, indem ihnen für ein halbes Jahr einen/e Student/in zur Seite gestellt wird. Diese Tandems treffen sich wöchentlich für je 2-3 Stunden und verbringen gemeinsam ihre Freizeit. In dieser Studie wird durch ein Prä-Post-Design mittels Versuchs- und Kontrollgruppe untersucht, ob das Mentoring einen Einfluss auf den deutschen Zweitspracherwerb und im speziellen auf den deutschen Grammatikerwerb hat. Zum Beginn und zum Ende des Programms wurden 44 Kinder mit dem Sprachstandserhebungstest SET 5-10 getestet. Je 22 Kinder waren in der Versuchs- und der Kontrollgruppe. Die Analyse der einzelnen Untertests des SET 5-10 ergab aufgrund des Mentoringprogrammes keine signifikante Veränderung. Wurden die entsprechen Untertests des SET 5-10 allerdings zu einer Grammatikskala zusammengefügt, verbesserten sich die Grammatikkenntnisse der Kinder aufgrund des Mentoringprojekts signifikant. Die Effektstärke dazu ist jedoch gering. Weitere Ergebnisse der Studie waren, dass Kinder mit der Erstsprache SBK bereits zum ersten Testzeitpunkt die höchsten Deutschkenntnisse hatten und dass die Kinder mit anderen Erstsprachen als SBK durch das Mentoringprogramm einen signifikanten Zuwachs an Syntaxfähigkeiten hatten im Gegensatz zu Kindern mit der Erstsprache SBK. Die Hauptergebnisse dieser Studie reihen sich in andere Evaluationsergebnisse von Mentoringprogrammen ein, insofern als Mentoring zwar eine Verbesserung in den untersuchten Fähigkeiten bewirken kann, allerdings die Effektstärke dieser Verbesserungen meist gering ist.

Abstract

The Nightingale-mentoring programme tries to support children with a migration background by pairing them with students as mentors for half a year. They meet every week for 2-3 hours and spend their free time together. Using a pre-post-design with an experimental group and a control group, the study examines whether the mentoring programme has an effect on the acquisition of German as a second language, in particular on the grammar acquisition. At the beginning and the end of the programme 44 children were tested with the language acquisition test SET 5-10. 22 children were in each group. An analysis of the individual subtests of the SET 5-10 showed that the mentoring programme did not have a significant effect on language acquisition. However, the subtests that tested for grammar skills combined showed that the mentoring programme had a significant, albeit small, effect on the improvement of the children's grammar skills. Additional results were that children whose first language was SBK had the highest German skills at the first time when they were tested. Furthermore, children with other first languages than SKB improved significantly in their syntax skill compared to children whose first language was SBK. The main results of this study are similar to other evaluations of mentoring programmes in respect to showing that mentoring can improve specific skills but the effect of these improvements is small.

1 Einleitung

Migration ist in Österreich ein Thema mit langer Tradition. Österreich war zu Zeiten des Kaiserreiches ein Vielvölkerland, seit 1900 ein Land, in welches Flüchtlinge vor zahlreichen Kriegen emigrieren konnten und bis vor wenigen Jahrzehnten war die Arbeitsmigration nach Österreich gefördert und gewünscht. Heute stehen viele Österreicher dem Thema Migration um einiges kritischer gegenüber (Bauer, 2008). Alleine im Jahr 2014 immigrierten ungefähr 170.000 Menschen nach Österreich und gegenwärtig leben 1,146 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich. Davon sind rund 1,254 Millionen der "ersten" Generation von Zuwanderern zuzuschreiben, also jenen Menschen, welche im Ausland geboren wurden und nach Österreich gezogen sind. Rund 460.000 Menschen sind Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort (Statistik Austria, 2015). Tatsache ist, dass Familien mit Migrationshintergrund mit multiplen Problemen konfrontiert sind, etwa dem Erlernen einer neuen Sprache, niedrigem sozioökonomischen Status und der Integration in eine nicht selten fremde Kultur (IOM, 2003).

Das Nightingale-Mentoring-Projekt versucht Kinder in genau dieser Lage zu unterstützen, indem Kindern mit Migrationshintergrund ein Student oder eine Studentin für sieben Monate als MentorIn zur Seite steht.

Ziel dieser Arbeit ist die Evaluation des Nightingale-Projektes in Bezug auf die Förderung der deutschen Sprachfähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund. Zuerst wird im theoretischen Teil dieser Arbeit ein Überblick über Mentoring und dessen Effektivität und Möglichkeiten gegeben. Weitere Themen sind Deutsch als Zweitsprache und die Hürden im Erwerb der Sprache. Spezieller Fokus liegt hierbei auf der deutschen Grammatik.

Die Hauptfragestellung wird im empirischen Teil der Arbeit behandelt, indem eine Prä-Post-Untersuchung mit Versuchs- und Kontrollgruppe mittels einem Sprachstandserhebungstest durchgeführt wurde.

2 Theoretischer Teil

2.1 Mentoring

Mentoring ist ein Konzept, welches bereits in der Antike Anwendung fand. Die Begriffsbezeichnung "Mentoring" ist zurückzuführen auf Homer. Ziegler (2009) beschreibt, wie Odysseus seinen Sohn Telemach in die Aufsicht seines Freundes

Mentor übergab. Dieser übernahm nicht nur die Erziehung des jungen Telemach, sondern stellte für diesen ebenso einen älteren Freund, einen guten Ratgeber und einen wachsam Beschützer dar. Clarke (1984, zitiert nach Ziegler, 2009) beschrieb, dass das Nomen "Mentor" bereits im frühen 18. Jahrhundert in den allgemeinen englischen und französischen Sprachgebrauch übernommen wurde, wohingegen sich nicht Telemach als Pendant dazu durchsetzte, sondern die Bezeichnung Mentee.

In seinen Grundzügen ist Mentoring ein Personalentwicklungsprozess und dient dem Transfer von Wissen eines erfahreneren Mentors/ einer erfahrenen Mentorin zu einem unerfahreneren Mentee (Rotering-Steinberg, 2009). Mentoring wird in vielen Institutionen zu unterschiedlichen Zwecken angewendet. Vor allem bekannt ist es aus Unternehmen, in denen Mentoring zur Ausbildung zukünftiger Führungskräfte eingesetzt wird oder von Universitäten, in denen Mentoring bei der Berufsorientierung helfen kann. Durch die vielen Anwendungsmöglichkeiten von Mentoring entstanden unterschiedliche Arten. Unterschieden werden kann zwischen formellem und informellem Mentoring. Beim informellen (oder auch natürlichen) Mentoring entsteht eine spontane und auf eigener Initiative gegründete Beziehung zwischen MentorIn und Mentee, wohingegen beim formellen Mentoring der Kontakt von einer Institution initiiert wird (Rotering-Steinberg, 2009). Des Weiteren kann unterschieden werden zwischen internem und externem Mentoring sowie zwischen unstrukturiertem und organisiertem Mentoring. Bei internem Mentoring stammen sowohl MentorIn und Mentee aus demselben Unternehmen, bei externem Mentoring aus unterschiedlichen. In organisierten Mentoringprogrammen ist zumeist ein Organisationsteam oder ein Verantwortlicher mit der Durchführung des Projektes beauftragt. Im Rahmen dieses Projektes werden etwa Qualitätssicherungsprogramme oder auch Evaluationen durchgeführt. Unstrukturiertes Mentoring weist diese Merkmale nicht auf (Rotering-Steinberg, 2009).

Aufgrund der vielen unterschiedlichen Formen der Anwendung von Mentoring schlägt Ziegler (2009) eine idealtypische Definition des Begriffs Mentoring vor. Seine Definition lautet:

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrer/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 Mentees. (S. 11)

Aus der Grundform des Mentoring, dem dyadischen Mentoring, bei der ein/e Mentor/in verantwortlich ist für einen Mentee, entstanden weitere Arten des Mentoring. Beim kaskadischen Mentoring etwa supervidiert zum Beispiel ein/e Professor/in mehrere StudentInnen, welche wiederum StudienanfängerInnen supervidieren. Auch wurden Formen des Mentorings entwickelt, in denen einem Mentee mehrere MentorInnen, entweder zeitgleich oder sequentiell, zugeteilt werden (Ziegler, 2009).

2.1.1 Kinder- und Jugendmentoring

Neben den oben erwähnten großen Bereichen des Arbeitsplatzmentorings und des akademischen Mentorings an Universitäten, bildet Jugendmentoring die dritte große Ausprägung an Mentoringprogrammen (Eby, Allen, Evans, Ng & DuBois, 2008). Im Jahr 2008 gab es über 5000 Mentoringprogramme alleine in den Vereinigten Staaten (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011). Durch diese wachsende Zahl wird Jugendmentoring für immer mehr Kinder und Jugendliche sowie auch für Erwachsene bedeutsam.

Einen Überblick über Jugendmentoring bieten Allen und Eby (2007). Ihrer Beschreibung nach basiert Jugendmentoring auf der Prämisse, dass eine unterstützende Beziehung zu einem Erwachsenen wichtig ist für die persönliche, emotionale, kognitive und psychologische Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen. Ein/e Mentor/in unterstützt in akademischen und berufsentscheidenden Fragen, wichtigen Entscheidungen sowie sozialen Interaktionen und übernimmt die Rolle eines/er Lehrers/in, Vorbildes, Freundes/in, Verbündeten und in manchen Fällen auch die eines Ersatzelternteils (Allen & Eby, 2007). Mentoringprogramme zielen meist auf Kinder und Jugendliche ab, welche aus schwierigen Familienverhältnissen kommen oder einen niedrigeren sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund haben. Mentoring soll hierbei kulturelle und sprachliche Barrieren überwinden und somit die Chancengleichheit für benachteiligte Kinder und Jugendliche erhöhen. Allerdings kann Mentoring kein Ersatz für professionelle pädagogische, soziale oder psychologische Arbeit sein (Ramm, 2009).

Wie auch in den erwachsenen Formen des Mentorings, basiert ein MentorIn-

Mentee-Tandem im Jugendmentoring auf gegenseitigem Vertrauen und Wissensübertragung. Doch so simpel, wie der Grundgedanke des Mentorings ist, so vielfältig und komplex sind die möglichen Ausprägungen und Anwendungsbereiche. Karcher, Kuperminc, Portwood, Sipe und Taylor (2006) schlagen deshalb eine Kategorisierung von Mentoringprogrammen nach dem Kontext des Programms, der Struktur und den Zielen vor.

Der Kontext betrifft die Umgebung, also wo das Mentoring stattfindet. Unterschieden wird grob in „field-based“ und „site-based“. Bei „field-based“ Programmen treffen sich MentorIn und Mentee zu und an beidseitig passenden Zeiten und Orten. In „site-based“ Programmen ist ein fixer Ort, ein Verein oder zumeist die Schule der Treffpunkt für gemeinsame Aktivitäten.

Die Struktur beschreibt die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee(s). Neben der Tandemstruktur mit einem/r älteren Mentor/in und einem jüngeren Mentee sind weitere Ausprägungen wie beispielsweise Peermentoring, Mentoring über verschiedene Generationen, e-Mentoring oder auch Gruppenmentoring möglich (Karcher et al., 2006).

Ziele der Mentoringprogramme können grob unterschieden werden in Entwicklungsziele, welche die soziale, emotionale und akademische Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen in den Vordergrund stellen, und in Instrumentalziele, welche überwiegend auf das Erlernen von Fähigkeiten abzielen (Karcher et al., 2006).

Sehr individuelle und unterschiedliche Eigenschaften von Mentoringprogrammen sind immer die Infrastruktur und die Dosierung der Mentoringbeziehung. Die Infrastruktur der Programme betrifft die Auswahl und das Training der MentorInnen, das Matching von MentorIn und Mentee sowie die fortlaufende Unterstützung des Tandems durch das Programm. Die Dosierung der Beziehung umfasst die Häufigkeit und Anzahl an Treffen zwischen dem Tandem, die Intensität dieser Treffen und die Dauer (Karcher et al., 2006).

2.1.2 Effektivität von Kinder- und Jugendmentoringprogrammen

Wie gut Mentoringprogramme umgesetzt werden und vor allem, wie sehr sie den Kindern und Jugendlichen wirklich helfen können, war bereits das Thema etlicher Studien. In vielen Untersuchungen fanden unterschiedliche Autoren (DuBois & Silverthorn, 2005; Cavell & Hughes, 2000; Herrera, Grossman, Kauh, Feldman & McMaken, 2007) signifikante Unterschiede durch Mentoring im Bestehen eines

Schulabschlusses, spätere Jobchancen und Besuch eines Colleges, der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens, reduziertem Problemverhalten, reduzierter Aggressivität, im Gesundheitsverhalten, akademischer Leistung, wahrgenommener schulischer Effektivität, Fehlverhalten und Abwesenheit in der Schule.

In einer Metaanalyse untersuchten DuBois, Holloway, Valentine und Cooper (2002) 59 Studien zu Mentoringprogrammen und kamen zu folgenden Ergebnissen:

Jugendmentoringprogramme können zwar eine positive Unterstützung bieten, allerdings mit meist geringen Effektstärken (durchschnittliche Effektstärken zwischen $d=0.14$ und 0.18) und nur unter gewissen Voraussetzungen. Diese Voraussetzungen beinhalten das fortlaufende Training der Mentoren, strukturierte Aktivitäten für die MentorInnen und ihre Mentees, regelmäßige Treffen und eine fortlaufende Überwachung über die Implementierung des Projektes. Eine wichtige Voraussetzung für förderliche Ergebnisse ist ebenso die Intensität und die Qualität der Mentoringbeziehung. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie war, dass jene Kinder und Jugendlichen, welche als „at-risk“ eingestuft waren, den größten Nutzen aus den Projekten zogen. Welche Risikofaktoren genau den erhöhten Nutzen bedingen, konnte nicht geklärt werden. Allerdings wurde ein genau gegensätzlicher Effekt gefunden, wenn Jugendliche einen Mentor bekamen, rein aufgrund einzelner und individueller Probleme (etwa ihrer schulischen Probleme). Die AutorInnen raten, sich in der Umsetzung eines Mentoringprogrammes an empfohlene Richtlinien zu halten. Denn eine schlechte Umsetzung eines Mentoringprojektes könnte ungewollte negative Einflüsse auf die Kinder und Jugendlichen haben (DuBois et al., 2002).

Ähnliche Ergebnisse wurden von Eby et al. (2008) gefunden. In einer Metastudie verglichen sie die Effekte von Jugendmentoring, akademischem Mentoring und Arbeitsplatzmentoring. Die Effekte in den Jugendmentoringprogrammen waren die Kleinsten (zwischen $d=0.03$ und 0.14), wohingegen bei akademischem Mentoring Effekte zwischen $d=0.11$ und 0.36 erzielt werden konnten. Von den AutorInnen wurde als möglicher Grund dafür genannt, dass Jugendliche, welche an einem Mentoring teilnehmen, oft mehrere Probleme bewältigen müssen und diese Problemlage schwierig zu bewältigen ist, wenn nur mit einem Mentoringprogramm unterstützt wird (Eby et al., 2008). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kamen Kuperminc et al. (2005). Sie meinen, dass Jugendmentoring größere Effekte hat, wenn es von weiteren sozialen Programmen begleitet wird.

In einer aktuellen Metaanalyse untersuchten DuBois et al. (2011) 73 voneinander unabhängige Studien über Jugendmentoringprogramme und kamen zu bereits ähnlichen Ergebnissen wie die zuvor beschriebenen Studien: Jugendmentoring hat einen positiven Effekt auf das Verhalten sowie die soziale, emotionale und akademische Entwicklung von Jugendlichen. Allerdings wird ebenso von den AutorInnen betont, dass die Effekte von den Programmen moderat sind. Durchschnittlich verbessern sich die gemessenen Fähigkeiten um 9 Prozentpunkte im Vergleich zu Jugendlichen, die kein Mentoring erfahren hatten. Zusätzliche Ergebnisse der Studie waren, dass Mentoringprogramme besonders effektiv waren, wenn Jugendliche ein Mentoring erhielten, die (a) bereits Probleme hatten oder in einer riskanten Umgebung aufwuchsen, (b) die Stichproben mehr männliche Teilnehmer enthielten, (c) eine Übereinstimmung zwischen dem Arbeitsfeld des/r Mentors/in und den Zielen des Mentoringprogrammes bestand, (d) MentorIn und Mentee aufgrund von gemeinsamen Interessen gepaart wurden und (e) das Mentoringprogramm so strukturiert war, dass die MentorInnen Unterstützung und Anweisung erhielten, wie sie am besten eine lehrende und unterstützende Rolle mit dem Jugendlichen einnehmen könnten (DuBois et al., 2011).

2.1.3 Theorie zur Wirksamkeit von Mentoring

Da der Nutzen von Mentoringprogrammen, wie oben beschrieben wurde, durchaus gegeben ist, allerdings noch stärkere Effekte der Programme wünschenswert wären, stellte Rhodes (2005) ein Modell auf, wie und unter welchen Bedingungen Mentoring wirksam werden kann. Das Grundprinzip des Modells ist, dass MentorIn und Mentee eine starke Verbindung zueinander herstellen können, die auf Gegenseitigkeit, Vertrauen und Empathie basiert (Rhodes, 2005). Um eine solche Verbindung aufbauen zu können, muss ein gewisses Ausmaß an Zeit miteinander verbracht werden (Spencer, 2007). In einer Studie von Grossman & Rhodes (2002) wurde gefunden, dass die positiven Effekte des Mentorings deutlich stärker wurden, wenn die Mentoringbeziehung mindestens ein Jahr andauerte.

Eine gute Mentoringbeziehung kann über drei mögliche Entwicklungsprozesse positive Einflüsse auf die Kinder und Jugendlichen haben: die sozial-emotionale Entwicklung, die kognitive Entwicklung sowie die Identitätsentwicklung (Rhodes, 2005).

In der sozial-emotionalen Entwicklung helfen MentorInnen den Mentees ihre Emotionen besser zu verstehen, auszudrücken und zu regulieren (Rhodes,

Grossman & Resch, 2000). Auch wird in dem Modell von Rhodes (2005) angenommen, dass Mentees dazu befähigt werden, besser mit anderen zu interagieren, indem sie lernen, die Perspektiven anderer wahrzunehmen.

Die kognitive Entwicklung der Mentees wird durch ebenfalls soziale Unterstützung angeregt. Dadurch können die Mentees neue Denkweisen kennenlernen und haben die Möglichkeit offener bezüglich den Werten, Ratschlägen und Perspektiven von Erwachsenen zu werden (Rhodes, 2005).

Die Identitätsentwicklung der Mentees wird nicht nur dadurch beeinflusst, dass sie mithilfe ihres/r Mentors/in ihr jetziges Selbst und die Erwartungen an ihr zukünftiges Selbst besser verstehen lernen. Sondern ihre Identitätsbildung wird auch durch die neuen Erfahrungen, Ressourcen und bildende oder berufliche Orientierungen, welche durch den/die Mentor/in eröffnet werden, in neue und bisher unbekannte Richtungen gelenkt. (Rhodes & DuBois, 2008).

Auf die Mentoringbeziehung und die Ergebnisse jeder Beziehung zueinander nehmen unterschiedlichste Faktoren Einfluss. Etwa bauen Jugendliche, die unter sozialen und Verhaltensproblemen leiden, weniger starke Beziehungen zu ihren MentorInnen auf (Rhodes, 2005) oder auch Umwelteinflüsse, wie eine instabile Familie oder ein niedriger sozioökonomischer Status, nehmen Einfluss auf die Beziehungsqualität (Spencer, 2007). Weitere Einflussfaktoren auf die gewünschten Ergebnisse eines Mentorings sind zusätzlich zu den interpersonalen auch strukturelle Gegebenheiten, wie etwa das Training und die fortlaufende Supervision der MentorInnen, Aktivitäten, die von dem Mentoringprogramm gesponsert werden oder auch die Unterstützung durch und der Einbezug in die Familie des Mentees (Rhodes, 2005).

2.2 Projekt Nightingale

Das Nightingale Projekt wurde 1997 in Malmö entwickelt in Anlehnung an das Israelische Perach Projekt. Seitdem wurde Nightingale in 8 EU-Staaten aufgegriffen und angewandt, unter anderem in Österreich und Deutschland. Der Name des Projekts stammt von der Nachtigall (zu Englisch Nightingale), welche nur singt, wenn sie sich sicher fühlt (The Nightingale Mentoring Network, 2016).

Das Projekt basiert auf dem Tandemprinzip. Einem Volksschulkind mit Migrationshintergrund wird ein Student/ eine Studentin als MentorIn zugeteilt. Dieses Tandem trifft sich in den folgenden sieben Monaten jede Woche einmal 2-3 Stunden und unternimmt zusammen unterschiedliche Aktivitäten. Insgesamt sollen etwa 20

gemeinsame Treffen stattfinden (The Nightingale Mentoring Network, 2016).

Die Ziele des Projekts richten sich sowohl an die Mentees als auch an die MentorInnen. Für die Mentees soll durch die Beziehung mit einem/einer Erwachsenen ein Zuwachs an neuen Erfahrungen und an Wissen entstehen. Insbesondere die Weitergabe von kulturellem Wissen liegt im Fokus. So sollen die Deutsch-Sprachkenntnisse, die Kenntnis über ihren Wohnort sowie auch die Kenntnisse über die Kultur der Mehrheitsgesellschaft verbessert werden (Verein Gemeinsam, 2013). Die MentorInnen sollen als Vorbilder fungieren, da sie studieren und so die Bildungsmotivation der Kinder fördern können. Ebenso soll das Selbstvertrauen der Mentees durch das Projekt steigen. Die MentorInnen sollen eine nahe Beziehung zu einem Kind aufbauen und dadurch kann dem Mentor/ der Mentorin ein Einblick in das Leben des Kindes und seiner Familie ermöglicht werden. Ebenso kann sich Verständnis und Empathie für Menschen entwickeln, die ein völlig unterschiedliches Leben führen. Diese Erfahrung kann für die MentorInnen in ihrem zukünftigen Berufsleben einen Gewinn darstellen. Durch die beidseitigen Ziele entsteht eine Win-Win-Situation (The Nightingale Mentoring Network, 2016).

In Wien wird das Projekt von Herrn Mag. Leeb vom Verein der Kinderfreunde betreut und an vier Schulen durchgeführt. Von den LehrerInnen an den Schulen werden Kinder mit Migrationshintergrund für das Projekt vorgeschlagen. Die ausgewählten Kinder weisen meist eine mehrfache Belastung auf. Als schwierige familiäre Verhältnisse, große Schulprobleme, große Sprachprobleme oder einen schwierigen Charakter (sehr zurückhaltend mit wenig Selbstvertrauen oder sehr übermütig und stürmisch) werden solche Belastungen vom Projektleiter beschrieben. Die MentorInnen nehmen meist im Rahmen eines Praktikums für ihr jeweiliges Studium oder als VolontärIn teil und müssen sich um eine Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor bewerben. Die zukünftigen MentorInnen werden in einem eintägigen Workshop auf die kommenden sieben Monate und den Umgang mit Kindern vorbereitet. Der Workshop beginnt damit, dass ehemalige MentorInnen von ihren Erlebnissen, Herausforderungen und schönen, aber auch schwierigen Momenten erzählen. Der nächste Themenblock behandelt Deutsch als Zweitsprache. Hier wird den StudentInnen vermittelt, wie Sprachakquise in ihren Grundzügen bei einer Zweitsprache funktioniert und die Bedeutung von Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache werden diskutiert. Der dritte Themenblock beschäftigt sich mit der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg. Der vierte und letzte Themenblock

des Workshops beinhaltet Rollenspiele, in denen schwierige Situationen, die im Laufe des Mentorings auftreten könnten, geübt und besprochen werden.

Nachdem alle MentorInnen den Workshop durchlaufen haben, werden von der Projektleitung die Tandems gebildet. Das Matching basiert vorwiegend auf dem Geschlecht von MentorIn und Mentee. Wurde von einem Kind oder einem/r MentorIn allerdings Präferenzen ausgesprochen, etwa bezüglich der Freizeitgestaltung oder Hobbys, versucht die Projektleitung diese im Matching zu berücksichtigen. Das Kennenlernen von MentorIn und Mentee sowie seiner/ihrer Familie erfolgt am *Startday* in der Schule. In den folgenden sieben Monaten trifft sich das Tandem jede Woche einmal für ca. 2-3 Stunden. Bei diesen Treffen werden unterschiedliche Tätigkeiten ausgeübt. Museen oder Spielplätze werden besucht, in der Wohnung des/r Mentors/in Zeit verbracht oder gemeinsam gekocht oder gebacken, die Stadt erkundet oder Sport betrieben und eine Kinderoper besucht. Die gemeinsame Zeit soll nicht für Nachhilfe und Hausaufgaben verwendet und auch nicht gemeinsam mit Geschwistern oder Freunden verbracht werden. Die gemeinsamen Aktivitäten werden zusammen in einem Tagebuch festgehalten. Sollte einmal ein Treffen in einer Woche nicht möglich sein, sollte dennoch Kontakt gehalten werden, etwa durch Telefonate, Chatten oder über Messengerprogramme. Die MentorInnen schreiben jeden Monat einen Monatsbericht, in welchem über Probleme, gemeinsame Aktivitäten, schöne Momente, überwundene Herausforderungen und eigene Gedanken berichtet wird. Zusätzlich findet sechs Mal eine Gruppensupervision mit einer kleinen Gruppe an MentorInnen statt und bei unerwarteten oder überwältigenden Problemen steht die Projektleitung den MentorInnen jederzeit zur Kontaktaufnahme zur Verfügung.

Den Abschluss des Projektes bildet ein Abschiedsfest an der Schule sowie ein Fragebogen an die Kinder, deren Eltern und die MentorInnen bezüglich der Veränderungen durch das Mentoring, der Schwierigkeiten und der Vorteile.

Das Nightingale Projekt war bereits Forschungsgegenstand in mehreren Studien. Von Sild Lönroth (2007) wurde das Projekt ein Jahr lang begleitet und die Mentees und MentorInnen befragt. Sie beschreibt, dass sich vor allem die Sprachkenntnisse und der Sprachgebrauch der Kinder verbessert. Gelis (2015) untersuchte in seiner Studie mit einem Fragebogen die Fortschritte der Mentees sowie einer Kontrollgruppe. Sein Ergebnis war, dass aufgrund des Mentoringprogrammes die Mentees eine größere Inklusion in der Schule, eine

Verbesserung im Sprachgebrauch, eine größere soziokulturelle Inklusion und einen Zuwachs im Selbstvertrauen aufwiesen.

2.3 Zweitsprache

Die Sprache, welche von Geburt an sowie auch schon pränatal gelernt wird, wird in der wissenschaftlichen Literatur Erstsprache oder auch aus dem Englischen *Language one* (L1) genannt. Der Erstspracherwerb kann nicht nur monolingual, sondern auch bilingual erfolgen (Ahrenholz, 2010).

Als Zweitsprache (L2) wird jene Sprache bezeichnet, bei der der Erwerbsbeginn zeitlich versetzt zur Erstsprache geschieht. Unterschieden wird zwischen dem kindlichen oder auch frühem Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. Eine Unterscheidung wird getroffen, da davon ausgegangen wird, dass mit dem Ende der Pubertät Entwicklungen abgeschlossen sind, welche den Spracherwerb beeinflussen (Ahrenholz, 2010). Neuere Vorschläge für Unterteilungen in relevante Altersphasen für den Beginn des Zweitspracherwerbs kommen etwa von Ehlich (2005) in die Altersbereiche von 0-3, 3-6 und 6-12 Jahren.

Doch die Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache basiert laut Cillia (2011) nicht nur auf dem Zeitpunkt, mit dem der Erwerb begonnen hat. Der Erstspracherwerb geschieht scheinbar mühelos und automatisch und ist Teil der normalen Entwicklung in der Kindheit. Bis zum Schuleintritt wurde die Kerngrammatik erworben und durch schulische Bildung verfeinert. Allerdings verläuft der Spracherwerb nicht linear. Der diskontinuierliche Verlauf vollzieht meist eine U-Form in den einzelnen Entwicklungsstadien (Cillia, 2011).

Der Zweitspracherwerb beginnt zeitlich versetzt, oft erst nachdem die Kerngrammatik der Erstsprache schon erworben wurde. Der Erwerb der Zweitsprache wird von den Meisten als bewusster Prozess erlebt und wird in den ersten Stadien nicht durch eine formale Bildung der Sprache gesteuert, sondern findet durch den Kontakt mit der Umwelt, den Medien oder mit Gleichaltrigen statt. Ab dem Schuleintritt wird der Erwerb durch formale Lernverfahren unterstützt. Dieser Erwerb von Zweitsprache muss noch abgegrenzt werden zum gesteuerten Erwerb einer Zweitsprache, welche im schulischen Kontext als Fremdsprache gelernt wird (Cillia, 2011).

Wird der Spracherwerb, sowohl in der Erstsprache, als auch in der Zweitsprache, nicht gefördert, kann es zu dem Phänomen kommen, dass weder die Erst- noch die Zweitsprache voll entwickelt wird. Boeckmann (2008) spricht von einer

eingeschränkten Zweisprachigkeit. Dadurch resultierende Probleme werden oft erst im "akademischen" Sprachgebrauch (Cummin, 1979) erkannt.

2.3.1 Theorien des Zweitsprachenerwerbs

Die Zweitspracherwerbsforschung befasst sich mit dem Zweitspracherwerb im Kindes- sowie im Erwachsenenalter und ist ein psycholinguistischer Prozess, bei dem Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache genauso wie die Planung und Produktion von Äußerungen gefordert wird (Ahrenholz, 2010). Einflussfaktoren auf das Erlernen einer Zweitsprache sind der Sprachgebrauch, aber auch interne und externe Faktoren, wie die Motivation und Einstellung (Rost-Roth, 2001), die kognitive Entwicklung und das Alter (Dimroth & Haberzettl, 2008), die Handlungsabsichten und -optionen, die Bildungserfahrungen der Familie und viele weitere (Esser, 2006). Faktoren des Sprachgebrauchs sind Umfang und Art des Inputs, Verwendung der Sprache mit Erstsprachlerenden, die sprachlichen Wissensbestände der Erstsprache und der typologische Unterschied zwischen L1 und L2 (Ahrenholz, 2010).

Zu den genauen Erwerbsvorgängen und wie die unterschiedlichen Faktoren zusammenspielen gibt es verschiedene Thesen. Bekannte Theorien sind etwa das "Lernmodell" von Spolsky (1989), das soziolinguistische Modell nach Dittmar & Öczelik (2006), oder das Modell von Apeltauer (2007), in welchem er sich auf das ökosystematische Modell nach Bronfenbrenner (1981) bezieht.

Doch laut Ahrenholz (2010) lassen sich die wichtigsten Aspekte der Zweitspracherwerbsforschung in sechs allgemeine Aussagen zu günstigen Erwerbsbedingungen zusammenfassen: (a) viel verständlicher und bedeutsamer Input, (b) Interaktion mit ErstsprachlerInnen, (c) Erwerbsverläufe sind auf allen Stadien U-Förmig und gekennzeichnet durch Backslidings, (d) Erwerbsverläufe sind zwar in gewissen Bereichen individuell, allerdings gibt es, wenn man größere Lerngruppen zusammenfasst, gleiche Merkmale und Abläufe, welche auch durch Unterricht nicht beliebig beeinflussbar sind, (e) ein individuelles Merkmal ist die Geschwindigkeit des Spracherwerbs und (f) die Rolle der Erstsprache ist umstritten. Ahrenholz (2010) fasst auch die drei bedeutenden Unterschiede zwischen kindlichem und erwachsenem Zweitspracherwerb zusammen: 1) Zum Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs ist die Erstsprache von Kindern noch nicht vollständig ausgebildet und 2) die kognitiven und psychischen Kompetenzen des Kindes sind noch in ihrer Entwicklung. 3) Im Unterschied zu Erwachsenen ist bei Kindern in der Schule und im Kindergarten die Zweitsprache die gebräuchliche Sprache und der

Erwerb ist sehr von den Institutionen und von Fördermaßnahmen begleitet (Ahrenholz, 2010).

2.3.2 Aufbau einer Sprache

Laut Barrett (1999) baut sich jede Sprache aus den zwei Grundkomponenten Laut und Bedeutung (Semantik) auf. Aus dem Laut lassen sich die Phonetik und die Phonologie ableiten. Die Phonetik kann in die Lehre der eigen produzierten Laute und in die Lehre der wahrgenommenen Laute unterschieden werden. Die Phonologie ist die Lehre der Phoneme, welche die kleinste Einheit jeder Sprache ausmachen. Die Semantik ist die Bedeutungslehre der Sprache und lässt sich unterscheiden in die Lexikalität, die Morphologie und den Syntax. Die Lexikalität beschreibt die Lehre des Grundstocks eines Wortes. So haben etwa die Wörter "bringen" und "brachte" dasselbe Lexem. Alle Lexeme, welche in einer Sprache vorkommen, werden unter dem Überbegriff Lexikon zusammengefasst. Die Morphologie ist die kleinste Einheit eines Satzes, welches die Bedeutung angibt. So ist die Unterscheidung in "Junge" und "Jungen" durch das Morphem "-n" am Ende des Wortes Junge gegeben und indiziert die Mehrzahl. Es gibt freie Morpheme, wie etwa das Wort "Junge", welche alleine eingesetzt werden können und gebundene Morpheme, wie etwa "-n" oder "-s", welche nur in Verbindung mit einem freien Morphem auftreten können. Die Syntax bezeichnet die Bedeutungslehre in einem Satz. Die Bedeutung wird nicht durch ein Wort alleine gegeben, sondern ist das Zusammenspiel der Anordnungen der einzelnen Teile. So unterscheiden sich etwa die Sätze "Anna trat Lukas" und "Lukas trat Anna" nicht in ihren Morphemen, allerdings aber in ihrer Bedeutung aufgrund der Wortsequenz (Barrett, 1999).

Wegen der gegenseitigen Abhängigkeit von Morphemen und der Syntax werden beide zu der Grammatik zusammengefasst. Die Grammatik bezeichnet dadurch die Lehre der Wortstruktur (Morphologie) und der Wortsequenz (Syntax) (Barrett, 1999).

2.3.3 Aufbau der deutschen Grammatik

Kemp und Bredel (2008) geben einen Überblick über die morphologisch-syntaktischen Grundzüge im Deutschen. Sie beschreiben, dass sich die Morphologie der deutschen Grammatik unterscheiden lässt in flektierbare und unflektierbare Wörter. Wörter, die sich nicht abwandeln lassen, sind z.B. Präpositionen, Partikel, Satzadverbien oder Konjunktionen.

Substantive werden im Deutschen flektiert durch den Numerus, den Kasus und den Genus. Die Numerusflektion wird hierbei unterteilt in Einzahl und Mehrzahl. Die Kasusflektion in die vier Fälle Nominativ, Genetiv, Dativ und Akkusativ und wird markiert durch Substantive, Pronomen, Artikel, Adjektive und Präpositionen. Häufig ist der Kasus am Substantiv nicht erkennbar und wird nur indiziert durch den Artikel. Der Genus wird unterteilt in Maskulinum/Femininum/Neutrum. Verben werden flektiert hinsichtlich der Zeitrelation und der Person in Verbindung mit dem Numerus (Kemp & Bredel, 2008).

Die deutsche Syntax ist sehr komplex. Daher wird eine überblicksmäßige Auswahl an relevanten Themen gegeben. Die typische Satzstruktur wird aus Subjekt, Verb und Objekt gebildet. Allerdings ist die deutsche Grammatik insofern sehr flexibel, als dass das Verb an fast jede Stelle im Satz gerückt werden kann. Zusätzlich zum Hauptsatz können Satzklammern (Nebensätze und Infinitivkonstruktionen) verwendet werden, welche entweder in der Satzeinleitung positioniert sind oder in der linken Peripherie des Satzes. Ein Teil der komplexen Syntax ist die Satzeinschiebung, auch genannt Hypotaxe. Ein Satz kann ein Aussagesatz sein, ein Fragesatz, ein Aufforderungssatz, ein Wunschsatz oder ein Ausrufesatz. Je nach Typ des Satzes ändert sich die Wortabfolge. Weitere Merkmale der deutschen Syntax sind die Negationen von Sätzen, die Passivbildung und die Konjunktivverwendung (Kemp & Bredel, 2008).

2.4 Stufen des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache

Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache findet laut Landua, Maier-Lohmann und Reich (2008) strukturell ähnlich, wie in dem Erwerb von Deutsch als Erstsprache, statt. Faktoren, die das Erlernen positiv beeinflussen, wurden bereits früher in der Arbeit beschrieben. Der Großteil der Erwerbstheorien und -vorgänge, die im Anschluss beschrieben werden, basieren allerdings nur auf Einzelfallanalysen oder auf Untersuchungen mit geringen Stichproben.

Phonologie

Der Erwerb des deutschen Lautsystems ist für ein korrektes Erlernen der deutschen Sprache Voraussetzung und wird i.d.R. von Kindern mit Migrationshintergrund, welche im deutschen Sprachraum geboren wurden, bis zum Alter von sechs Jahren erworben. Auch später zugewanderten Kindern ist es meist nach zwei Jahren möglich eine korrekte Aussprache zu erzielen. Erschwert wird den

Kindern dieses phonische Wissen, wenn wenig Kontakt mit der deutschen Sprache vorhanden ist (Landua et al., 2008).

Wortschatz und Semantik

Die Wortschatzentwicklung verläuft laut Jeuk (2003) ähnlich wie beim Erstspracherwerb. An eine Phase der ersten Wörter schließt sich eine Phase des schnellen Worterwerbs an. Grieshaber (2000) fand, dass sich allerdings zum Ende der Grundschulzeit noch große Lücken im Wortschatz der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache befinden. Kostyuk (2005) stellte fest, dass es bei Nomen und Verben eine sprunghafte Entwicklung gibt, bei Adjektiven, Funktionswörtern und relationalen Wörtern allerdings nur eine kontinuierliche.

In der Semantik werden, wie bei Deutsch als Erstsprache, zuerst die Handlungsfelder in der Umgebung mit Bedeutung besetzt, etwa Essen, Kleidung und Tiere. Von Landua et al. (2008) wird beschrieben, dass nach der Einschulung der Wortschatz deutlich zunimmt. Allerdings treten, vor allem bei Verben, häufig Überdehnungen auf. So wird, vor allem bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache, zum Beispiel das Wort "gehen" noch sehr undifferenziert verwendet.

Grammatik

Von Landua et al. (2008) wird ein Überblick über den Erwerb der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikationen gegeben. Sie beschreiben, dass Kinder mit Türkisch als Erstsprache nach drei bis vier Jahren des Deutschlernens schon über die wichtigsten Syntaxanwendungen verfügen, allerdings noch nicht die deutsche Morphologie beherrschen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die deutsche Morphologie des Nomens und des Verbs äußerst komplex ist.

Die Morphologie des Nomens

Die Numerusaneignung geschieht relativ früh, da doch in den meisten Sprachen ebenso eine Unterteilung in Singular und Plural vorgenommen wird. Die Genusaneignung ist um einiges komplexer. Wenn eine Genuszuordnung in Sprachen vorkommt, so wird sie von Sprache zu Sprache sehr unterschiedlich gehandhabt. Die Genuszuweisung im Deutschen ist dem Nomen selbst eigen und muss für jedes Nomen meist einzeln gelernt werden (Landua et al., 2008). Kostyuk (2005) und Jeuk (2006) stellen fest, dass die Genusverwendung über längere Zeit hinweg willkürlich erfolgt.

Die Kasuszuordnung im Deutschen wäre durch die vier Fälle nicht übermäßig

komplex, allerdings gibt es in der Phonologie der Fälle oft nur geringe Unterschiede. Dies erschwert die Unterscheidung der einzelnen Fälle für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache. Generell erfolgt der Kasuserwerb in der Reihenfolge Nominativ - Akkusativ - Dativ (Landua et al., 2008). Grieshaber (2006) belegte bis zum Ende der Grundschulzeit eine Fehleranfälligkeit in der Akkusativ- und Dativverwendung. Der Erwerb des Genetivs wird als eigene Kategorie gesehen, da er eher der Schriftsprache als der mündlichen Sprache zuzuordnen ist (Landua et al., 2008). Zudem muss eine Unterscheidung zwischen der Genetivverwendung für Namen und der Genetivverwendung der restlichen Nomen getroffen werden. Besonders der Genetiverwerb, wenn es sich nicht um Eigennamen handelt, findet langsam statt und ist selbst bei zweijähriger Kontaktdauer mit Deutsch noch nicht sicher erworben (Landua et al., 2008).

Kostyuk (2005) vertritt die Hypothese, dass die grammatischen Kategorien in der Reihenfolge Numerus - Kasus - Genus erworben werden. Landua und Kollegen (2008) gehen allerdings davon aus, dass diese These eine zu vereinfachte Beschreibung eines vielschichtigen Vorganges ist.

Die ganze Komplexität der deutschen Nomenmorphologie wird in der Artikelverwendung zusammengeführt. Mehrere Studien stimmen laut Landua und Kollegen darin überein, dass die erste Phase des Artikelerwerbs durch ein schlichtes Nichtverwenden von Artikeln gekennzeichnet ist. Gegen Ende der Kindergartenzeit ist noch eine 20%ige Quote an Artikelauslassungen festzustellen. Zuerst werden Einheitsformen von Artikeln verwendet, oft „die“ oder auch „der“, später folgt die nomenspezifische Nominativform. Die Aneignung der richtigen Artikel für die einzelnen Genuszuordnungen erfolgt Wort für Wort und kann Jahre dauern (Landua et al., 2008).

Morphologie des Verbs

Laut Grieshaber (2005) lässt sich der Erwerb der Verbflexion für die Personalformen in eine chaotische Flexion, eine Phase der Äußerungen mit dem Finitum und eine Phase der korrekten Formbildung unterscheiden. Haberzettel (2005) beschreibt, dass der Fortschritt in die korrekte Flexion der Verben "sein" und "haben" einen wichtigen Punkt für die korrekte Sprachaneignung darstellt. Für diese Verben wird die Form der 1. Person früher verwendet als die der 3. Person. Die Form der 2. Person werden zuletzt erlernt.

Bezüglich des Erwerbs der Tempusformen stellen Kostyuk (2005), Grieshaber

(2005) und Haberzettel (2005) fest, dass zunächst das Präsens erworben wird, gefolgt vom Perfekt. Kostyuk (2005) beschreibt des Weiteren, dass die Vergangenheit zunächst nur durch das Partizip und ohne Hilfsverb gebildet wird. Landua et al. (2008) fassen weitere Studien zusammen, die beschreiben, dass nach dem Erwerb des Perfekts das Präteritum von "sein" erworben wird. Im Anschluss daran wird das Futur I und das Vorgangspassiv erlernt.

Der Erwerb des Passivs erfolgt nach Wegener (1998) in einer ersten Phase, indem nur aktive Verbformen verwendet werden. Bis zur fünften Phase wird schrittweise das Zustandspassiv erworben. Die Phasen sechs bis acht sind für den Erwerb des Vorgangspassivs notwendig. Der Beginn des Passiverwerbs setzt bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache erst mit dem 19./20. Kontaktmonat mit der deutschen Sprache ein (Wegener, 1998).

Die Negation von Verben verläuft laut Cahlsen (1988) in drei Stufen. Zuerst wird eine präverbale Negation eingesetzt, meist mit den Wörtern „nix“ oder „nein“, danach eine postverbale Negation, oft mit den Wörtern „nicht“ oder „kein“, und zuletzt die korrekte Anwendung einer Negations-Trennung. Das Auftreten der dritten Stufe korreliert mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Inversion und den dadurch neuen Stellungsmöglichkeiten des Verbs im Satzbau (Cahlsen, 1988).

Syntaxerwerb

Der Erwerb des einfachen Satzes wird nach Jeuk (2003) zuerst durch Einwortsätze, danach durch Zwei- oder Mehrwortsätze begonnen. Verben werden dabei häufig in infinitiver Form an das Satzende gestellt.

Die Erweiterung des einfachen Satzes findet durch Präpositionalkonstruktionen statt. Laut Apeltauer (1987) verläuft der Erwerb der Präpositionalkonstruktionen in drei Stufen. Die erste Stufe ist gekennzeichnet durch die Auslassung von Präpositionen. In der zweiten Stufe wird eine Einheitspräposition verwendet an Stellen, wo der Einsatz einer Präposition korrekt ist. In der dritten Stufe werden zwei oder mehr Präpositionen in einem Satz verwendet (Apeltauer, 1987).

Die Veränderungen der Verbstellung von Haupt- und Nebensatz wird von Grieshaber (2005) in fünf Stufen unterteilt. Die Stufe 0 kennzeichnet unanalysierbare Äußerungen, welche verblos sind. In der Stufe 1 hat das Kind die einfache Wortstellung von Subjekt-Verb-Objekt erworben. Das Verb ist an dieser Stelle meist bereits flektiert. Auf Stufe 2 enthalten alle Sätze ein flektiertes Verb. Auch Modalverbkonstruktionen werden in der Überzahl richtig verwendet. In der Stufe 3

werden Nebensätze gebildet, allerdings ist deren Anwendung noch unsicher. Häufig wird in dieser Stufe das finite Verb vor das Subjekt gestellt. Die Inversion in Sätzen, sprich das Wissen darüber, dass das Verb vor das Subjekt gestellt werden kann, wird beherrscht. Mit dem Erreichen der Stufe 4 beherrscht das Kind die Nebensatzstellung mit der Verbendstellung (Grießhaber, 2005).

Das Wissen über Satzverbindungen und zusammengesetzte Satzgefüge nimmt stetig zu. Ahrenholz (2007) fand in Untersuchungen, dass im 3. und 4. Schuljahr die Konjunktionen *als*, *dass* und *weil* und das Fragewort *wo* als Nebensatzeinleitung häufig verwendet werden.

2.4.1 Generelle Probleme im deutschen Zweitspracherwerb

Rösch (2001) beschreibt generelle Probleme, die beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache häufig auftreten. Bezüglich des Wortschatzes wenden Kinder mit nicht deutscher Erstsprache oft die bereits erwähnte Überdehnung an. Dies bedeutet, dass ein Wort, etwa Tasse, für alle Trinkgefäße verwendet wird. Andere Techniken sind auch die Paraphrasierung oder durch Sprachschöpfungen neue Worte zu erfinden. Auch in den Strukturen lässt sich eine Übergeneralisierung feststellen. Zusätzlich wird auch das Weglassen von schwierigen Elementen benutzt, in denen der Umgang noch unsicher ist. Ein bewussterer Mechanismus ist die Vermeidungsstrategie, bei welcher eine Satzstruktur, die dem/r Lernenden Schwierigkeiten bereitet, bewusst weggelassen wird. Häufig wird diese Strategie bei der Artikelverwendung eingesetzt. Bei der Vermeidungsstrategie besteht eine große Gefahr zur Fossilierung der vermiedenen Satzstruktur (Rösch, 2001).

Weitere Probleme können die Sprachmischung und den Code-Wechsel betreffen. Bei der Sprachmischung werden sowohl der Wortschatz und die Satzstrukturen beider Sprachen vermischt. Beim Code-Wechsel wird zwischen den Sprachen gewechselt, etwa weil dem Kinde in einer Sprache ein Wort fehlt. Durch den Gebrauch von Umgangssprache, in denen die Lernenden oft hohe Kompetenzen entwickeln, können grammatikalische Probleme verschleiert werden. Dadurch treten grammatikalische Probleme vor allem in schriftlichen Texten auf (Rösch, 2001).

3 Empirischer Teil

3.1 Hintergrund und Forschungsfragen

Zu Mentoring existierten, wie im theoretischen Teil schon beschrieben wurde, viele Studien, welche Effekte Mentoring auf die Mentees haben kann. Allerdings wurden in der Literaturanalyse nur zwei Studien gefunden, die den Einfluss des Mentoring auf die Sprachfähigkeiten der Mentees bezüglich der Erstsprache des Landes untersucht. In diesen zwei Studien (Sild Lönroth, 2007; Gelis, 2015) wurde die Verbesserung der Sprachkenntnisse allerdings rein qualitativ mittels Befragungen und Fragebögen erfasst. Ramm (2009) wirft die Frage in einem Interview auf, ob es in englischsprachigen Ländern eine geringere Sprachbarriere gibt, da viele Zuwanderer nach Großbritannien aus dem Commonwealth kommen. Doch auch in deutschen Mentoringprogrammen, etwa dem Mentoringprogramm Balu und Du, finden sich in den Evaluationen keine Angaben zu den Deutschfähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund. Daher stellt sich die Frage, ob Mentoring auf den Zweitspracherwerb einen Einfluss hat. Denn einer der begünstigenden Faktoren zum Zweitspracherwerb ist laut Ahrenholz (2010) der häufige Kontakt mit ErstsprachlerInnen. Aus dieser Theorie und dem speziellen Fokus dieser Arbeit auf den Grammatikerwerb ergibt sich die erste Forschungsfrage für diese Studie:

Forschungsfrage 1: Gibt es signifikante Unterschiede bei Kindern mit Migrationshintergrund im Grammatikgebrauch der Zweitsprache Deutsch nach der Teilnahme am Nightingale-Mentoring-Projekt im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund die nicht am Projekt teilnehmen.

Unabhängig vom Mentoringprogramm stellt sich die Frage, ob in dieser Studie Faktoren herausgefunden werden können, die das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache beeinflussen. Speziell in dem Erwerbsmodell von Apeltauer (2007) spielen Umgebungsfaktoren eine große Rolle im Zweitspracherwerb. So entsteht die zweite Forschungsfrage:

Forschungsfrage 2: Gibt es Faktoren, die das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache beeinflussen?

Eine Synthese zwischen den Theorien zum Zweitspracherwerb und den Theorien zum Einfluss von Mentoringprogrammen stellt die dritte Forschungsfrage. Denn vor allem ist die Geschwindigkeit des Erlernens einer Zweitsprache ein

individueller Faktor. Mentoringprogramme setzten genau auf dieser individuellen Ebene an und könnten Einfluss auf die internen und externen Faktoren des Zweitspracherwerbs sowie auf den generellen Sprachgebrauch haben. So ergibt sich die dritte Forschungsfrage:

Forschungsfrage 3: Gibt es Faktoren, die die Förderung der deutschen Grammatikfähigkeiten durch das Nightingale-Mentoring-Projekt beeinflussen.

3.2 Methode

3.2.1 Versuchsplan

Um einen möglichen Unterschied in den Deutschfähigkeiten der Kinder vor und nach dem Mentoringprojekt beobachten zu können, wurde ein Prä-Post-Untersuchungsdesign in dieser Studie verwendet. Ebenso wurde eine Kontrollgruppe miterhoben, um die Deutschfähigkeiten der Versuchsgruppenkinder mit jenen zu vergleichen, die nicht durch ein Mentoringprojekt ein halbes Jahr gefördert wurden. Insgesamt wurden 45 Kinder mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10, Petermann, 2010) in zwei Erhebungswellen getestet. Die erste Erhebungswelle fand zu Beginn des Mentoringprojektes statt, die zweite zu dessen Ende. Die Kinder der Versuchsgruppe nahmen an dem Nightingale-Projekt teil und wurden von dem Projektleiter des Nightingale-Projekts für die Studie ausgewählt. Voraussetzung zur Teilnahme an der Studie war, dass ein Grund der Beteiligung des Kindes am Nightingale-Projekt Probleme im deutschen Sprachgebrauch waren. Um eine annähernde Parallelisierung der Versuchs- und Kontrollgruppe zu ermöglichen, wurden die Klassenvorstände der Kinder aus der Versuchsgruppe gebeten, Kinder aus derselben Klasse für die Studie vorzuschlagen, die ähnliche Fähigkeiten im deutschen Sprachgebrauch aufweisen, wie die betreffenden Kinder aus der Versuchsgruppe. So sollte ein Effekt durch die Bildung der Kinder in der Schulklasse und mögliche Fördermaßnahmen umgangen werden.

3.2.2 Untersuchungsinstrumente

Der Anamnesebogen bestand aus den Fragen, welche Familienmitglieder Deutsch sprechen, welche Sprache zu Hause gesprochen wird, welche Sprache mit den Freunden gesprochen wird und wie sehr das Kind die Erstsprache und Deutsch mag. Die letzten beiden Fragen, wie sehr das Kind seine Erstsprache/Deutsch mag, wurden über eine 5-stufige Likert-Skala mit Smileys erfragt (siehe *Anhang A*).

Das Grundkonzept des Sprachstandserhebungstests für Kinder zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10, Petermann, 2010) basiert auf den Komponenten der Sprache nach Barrett (1999), welche bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert wurden. Die einzelnen Untertests des SET 5-10 basieren auf diesen Komponenten und versuchen sie möglichst deckend zu messen. Die Anwendungsbereiche des SET 5-10 sprechen in erster Linie die Diagnostik für Sprachentwicklungsstörungen und -verzögerungen an, ebenso die Diagnostik für Lernbehinderungen und Aphasien. Einen zusätzlichen Anwendungsbereich findet der Test für die Sprachstandserhebung bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Der SET 5-10 setzt sich aus zehn Untertests zusammen, die sieben Bereiche der sprachlichen Fähigkeiten testen: Wortschatz, semantische Relationen, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Sprachverständnis, Sprachproduktion, Morphologie und auditive Merkfähigkeit. In diesen Testungen wurden neun Untertests davon vorgegeben, der Untertest *Kunstwörter Nachsprechen*, mit welchem die Auditive Merkfähigkeit getestet wird, wurde nicht vorgegeben, da dieser nur bei einem Altersbereich von 5-6 Jährigen angewendet wird.

Die Fähigkeit Wortschatz wird über den Untertest *Bildbenennung* erhoben. In diesem Untertest werden den Kindern 40 Bildkarten von Alltagsgegenständen sowie von alltagsüblichen Handlungen gezeigt. Ziel ist es, den aktiven Wortschatz des Kindes zu ermitteln.

Die Fähigkeit der semantischen Relation wird über den Untertest *Kategorienbildung* getestet. Hier werden den Kindern auf einer Bildkarte vier Bilder präsentiert und das Kind soll das gemeinsam übergeordnete Konzept erkennen und benennen. Etwa soll auf einer Karte mit den Bildern von einer Zwetschge, einer Ananas, einer Banane und einer Orange die Kategorie Obst genannt werden.

Die Verarbeitungsgeschwindigkeit wird mit dem Untertest *Sternesuche* ermittelt. Bei diesem Untertest sollen die Kinder ein Zielsymbol (unter vier verschiedenen Symbolen) in strukturiert angeordneten Symbolreihen durchstreichen. Die Zeitbeschränkung für diesen Untertest beträgt eine Minute.

Das Sprachverständnis der Kinder wird durch zwei Untertests ermittelt. Im Untertest *Handlungssequenzen* werden Sätze vorgelesen, welche von den Kindern mit Figuren nachgespielt werden soll. Speziell wird hier auf das Verständnis grammatikalischer Strukturen und semantischer Relationen abgezielt. Das Beispielitem lautet etwa "Das Mädchen steht neben dem Mann". Bei dem

Nachspielen mit den Puppen ist hierbei darauf zu achten, dass die Puppe des "Mädchens" und die Puppe des "Mannes" verwendet werden und dass das "Mädchen" neben dem "Mann" steht und nicht etwa davor oder dahinter liegt oder sitzt. In dem Untertest *Fragen zum Text* werden den Kindern fünf kurze Geschichten vorgelesen und im Anschluss an jede Geschichte werden zwei Fragen mit je drei Antwortmöglichkeiten dazu gestellt.

Die Fähigkeit der Sprachproduktion wird ebenfalls mit zwei Untertests erhoben. Der Untertest *Bildergeschichte* erfasst die Versprachlichung einer vorgegebenen Bildgeschichte anhand der Komponenten Artikelverwendung, Gegenstandsbezeichnung, Verbverwendung, Pronomenverwendung, Wortbeugung, Sprachflüssigkeit, inhaltlicher Zusammenhang und Beenden angefangener Sätze. In dem Untertest *Satzbildung* werden den Kindern zwei oder drei Wörter vorgegeben, aus denen sie einen kurzen und semantisch sowie grammatikalisch richtigen Satz bilden sollen. Zum Beispiel soll aus den Wörtern „fliegen" und „Vogel" ein Satz gebildet werden.

Die Fähigkeit der Morphologie wird auch durch zwei Untertests erfasst. Der Untertest *Singular-Plural-Bildung* überprüft das morphologische Regelwissen bezüglich der Pluralbildung. Den Kindern wird das Singular von acht Tieren und einem Gegenstand vorgelesen mit der Instruktion „Das ist ein/eine..." und das Kind soll den folgenden Satz „Das sind viele..." vervollständigen. Anschließend daran werden den Kindern 9 Kunstwörter mit derselben Aufgabenstellung vorgegeben. Zum Beispiel soll der Plural gebildet werden zu dem Wort „Katze" oder dem Fantasiewort „Rall". Bei dem Untertest *Erkennen/Korrektur inkorrektter Sätze* wird den Kindern ein grammatikalisch inkorrektter Satz vorgelesen und sie sollen den Satz korrigieren. Der Satz „Das Kind essen ein Eis" soll zum Beispiel korrigiert werden. Bei jüngeren Kindern (5-6 Jahre) soll nur bewertet werden, ob der Satz korrekt oder inkorrekt war.

Die Normierung des SET 5-10 erfolgte anhand von 1052 Kindern in Deutschland. 83,2% der Kinder stammen aus Familien, in denen ausschließlich Deutsch gesprochen wird. In 16,8% der Familien wuchsen die Kinder zweisprachig auf. Es gibt Normen für 7 Altersgruppen.

Bezüglich der Objektivität ist im Manual angegeben, dass sich der/die TestleiterIn an den exakten Testanweisungen orientieren sollen. Für jeden Untertest gibt es eine Testanweisung und die Anleitung wie auf richtige und falsche Antworten

auf die Beispiele zu reagieren ist. Die Auswertungsobjektivität soll durch die detaillierte Beschreibung der Auswertungsschritte gegeben sein. Die Reliabilitäten der Untertests schwanken zwischen niedrigen Reliabilitäten wie Chronbachs Alpha $=.61$ (*Fragen zum Text*, 7-10 Jahre), oder $.67$ (*Bildgeschichte*) und hohen Reliabilitäten wie Chronbachs Alpha $=.91$ (*Bildbenennung* und *Satzbildung*).

3.2.3 Durchführung der Untersuchung

An der Studie nahmen Kinder aus vier Schulen teil. Die teilnehmenden Schulen waren die Praxisvolksschule (PVS) der Pädagogischen Hochschule Wien im 10. Wiener Gemeindebezirk, die Volksschule Kleine Sperlgasse, die Regenbogenvolksschule Darwingasse und die Volksschule Vorgartenstraße 191, welche sich alle im 2. Wiener Gemeindebezirk befinden.

Die Kinder wurden unabhängig von ihrer Zuteilung in die Versuchs- oder Kontrollgruppe getestet. Die Testungen fanden am Vormittag, zwischen 08:00 und 12:30 Uhr, in den Schulen während der Schulzeit statt und für die Testungen wurde von den Schulleitungen ein ruhiger Raum zur Verfügung gestellt. Die Testungen in der ersten Erhebungswelle begann mit einem Anamnesefragebogen, bezogen auf den Umgang des Kindes mit seiner Erstsprache und der deutschen Sprache. In der ersten Erhebungswelle wurde anschließend der SET 5-10 vorgegeben, wohingegen in der zweiten Erhebungswelle die Testung direkt mit dem SET 5-10 begann. Insgesamt dauerte eine Testung während der ersten Erhebungswelle ungefähr 50 Minuten, in der zweiten Erhebungswelle etwa 30 Minuten. Die erste Erhebungswelle fand zwischen dem 13. November 2015 und dem 3. Dezember 2015 statt, dies war in etwa zeitgleich wie die Stardays des Nightingale-Projektes. Die zweite Erhebungswelle wurde im Zeitraum vom 18. Mai 2016 bis zum 2. Juni 2016 durchgeführt, welcher sich mit den Zeitpunkten für die Abschlussfeste des Projektes überschneidet.

Um eine hohe Auswertungsobjektivität zu gewährleisten, wurden während der ersten Erhebungswelle 22 Testungen von beiden Testleiterinnen beobachtet und im Anschluss nachbesprochen. Etwaige Änderungen in den Instruktionen oder Unklarheiten bezüglich der Bewertung mancher Items wurden von beiden Testleiterinnen gemeinsam beschlossen. Im Zuge der zweiten Erhebungswelle wurden 18 Testungen von beiden Testleiterinnen kodiert, um eine Interraterreliabilität zu berechnen, da die Bewertung mancher Items der

Einschätzung der Testleiterin unterlag und/oder im Manual des SET 5-10 ungenügend standardisiert war.

In dieser Studie werden die Ergebnisse bezüglich der Grammatikfähigkeiten mit den Untertests *Bildergeschichte*, *Satzbildung*, *Singular-Plural-Bildung* und *Korrektur inkorrektter Sätze* und der Verarbeitungsgeschwindigkeit mit dem Untertest *Sternesuche* dargestellt. Weitere Ergebnisse bezüglich des Wortschatzes, der semantischen Relation, des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion werden von Trautsamwieser (in Vorbereitung) beschrieben.

3.2.4 Methoden der statistischen Auswertung

Zuerst wird ein deskriptiver Überblick über die Testergebnisse bezüglich der Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt in Rohwerten sowie in Prozenträngen gegeben.

Um die Forschungsfrage 1 beantworten zu können, wird eine Mixed Anova gerechnet. Die Voraussetzungen werden vor der Durchführung der Mixed Anova geprüft und beschrieben. Je nach Erfüllung der Voraussetzungen wird eine Mixed Anova oder eine Mixed Anova mit Bootstrapping berechnet. Die Zeitpunkte der Testerhebung sind hierbei der Innersubjektfaktor Zeit, die Versuchs- und Kontrollgruppe sind der Zwischensubjektfaktor.

Für die Forschungsfrage 1 werden die grammatikrelevanten Untertests des SET 5-10 sowie der Untertest Sternesuche anhand dieser Faktoren untersucht. In weiterer Folge werden Summenskalen für die Morphologie, die Syntax und die Grammatik aus den Untertests 6, 7, 8 und 9 berechnet und diese Grammatikskala anhand der zwei Faktoren untersucht.

Die Forschungsfrage 2 wird grundlegend mit einer 2-Step Clusteranalyse untersucht, in welcher soziodemographische Daten der Kinder sowie deren Testergebnisse einfließen.

Durch die Analyse der Cluster werden Trends ersichtlich, welche Gruppen an Kindern bereits zum ersten Testzeitpunkt bessere Deutschfähigkeiten haben.

Aufgrund der Erkenntnisse der Clusteranalyse wird die Forschungsfrage 3 bearbeitet. Eine Mixed Anova wird berechnet mit den Zwischensubjektfaktoren Erstsprache und Gruppenzugehörigkeit und dem Innersubjektfaktor Zeit.

Alle statistischen Berechnungen erfolgen mit Hilfe von SPSS 23 (SPSS, Inc. Chicago, USA) und R 3.3.0 (R, R Core Team, Austria) sowie auf Basis eines 5%-igen

Alphaniveaus. Alle signifikanten Ergebnisse werden zusätzlich mit der Effektstärke d angegeben.

3.3 Stichprobe

Insgesamt wurden 45 Kinder in der ersten Erhebungswelle getestet, 44 Kinder in der zweiten Erhebungswelle. Ein Kind fiel in der Versuchsgruppe aus, da es die Teilnahme am Nightingale-Projekt beendete.

So befanden sich zum Ende der Testungen je 22 Kinder in der Versuchs- und der Kontrollgruppe. Die Einverständniserklärungen der Eltern/Erziehungsberechtigten zur Teilnahme ihres Kindes an der Studie wurden für die Versuchsgruppenkinder von den MentorInnen ausgehändigt und wieder eingesammelt. Dasselbe erfolgte für die Kontrollgruppenkinder von den jeweiligen Klassenvorständen. Vor der Testung wurden die Kinder darüber informiert, dass sie mit der Testleiterin ein Sprachspiel machen würden.

Tabelle 1
Stichprobenverteilung

		Versuchsgruppe	Kontrollgruppe	Gesamt
Alter		$\bar{x} = 9,05$ (SD=0,89)	$\bar{x} = 8,91$ (SD=0,81)	$\bar{x} = 8,98$ (SD=0,5)
Geschlecht	m	12	10	22
	w	10	12	22
Erstsprache	Türkisch/Kurdisch	10	13	23
	SBK	7	5	12
	Andere	5	4	9
Schule	PVS	11	11	22
	Schulen des 2. Bezirks	11	11	22
Sprache Zuhause	Erstsprache	17	19	36
	Deutsch	0	0	0
	Beides	5	3	8
Sprache Freunde	Erstsprache	1	0	1
	Deutsch	9	9	18
	Beides	12	13	25
Wie gerne hast du deine Erstsprache?		$\bar{x} = 4,68$ (SD=0,72)	$\bar{x} = 4,77$ (SD=0,61)	$\bar{x} = 4,73$ (SD=0,66)
Wie gerne hast du Deutsch?		$\bar{x} = 4,68$ (SD=0,64)	$\bar{x} = 4,41$ (SD=1)	$\bar{x} = 4,55$ (SD=0,84)

In der Tabelle 1 wird die absolute Häufigkeit bzw. der Mittelwert und die Standardabweichung für die Verteilung der Stichprobe angegeben. Die Kategorie

"Andere" bezüglich der Erstsprache des Kindes aus der Tabelle 1 setzt sich zusammen aus Arabisch, Rumänisch, Dari, Tschechisch, Usbekisch, Spanisch und Albanisch.

Im Mittel waren die Kinder 8,96 Jahre alt und 50% der Stichprobe war männlich sowie 50% weiblich.

Im Haushalt der Versuchsgruppenkinder sprach bei zwei Kindern niemand Deutsch und bei je einem Kind nur ein Elternteil oder beide Elternteile. Bei vier Kindern sprachen nur die Geschwister und bei wieder vier Kindern nur ein Elternteil und die Geschwister Deutsch. Bei zehn Kindern sprachen alle im Haushalt lebenden Familienmitglieder Deutsch.

Im Haushalt der Kontrollgruppenkinder sprach bei zwei Kindern niemand Deutsch und bei drei Kindern nur ein Elternteil. Bei einem Kind sprachen nur die Geschwister und bei acht Kindern nur ein Elternteil und die Geschwister Deutsch. Bei acht Kindern sprachen alle im Haushalt lebenden Familienmitglieder Deutsch.

3.4 Ergebnisse

Die mittleren Rohwerte der Kinder aus der Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt wurden in Tabelle 2 für jeden Untertest dargestellt. Die altersentsprechenden Normwerte in Prozenträngen wurden in Tabelle 3 aufgelistet.

Tabelle 2

Mittlere Rohwerte der Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten (T1) und zweiten (T2) Testzeitpunkt

	Versuchsgruppe				Kontrollgruppe			
	T1		T2		T1		T2	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Sternesuche	33,23	8,147	37,55	8,319	32,09	6,27	36,91	9,14
Bildergeschichte	5,23	2,506	6,14	1,552	5,77	1,34	6,00	1,60
Satzbildung	6,00	4,254	7,00	4,047	5,86	2,88	5,91	3,31
Singular-Plural-Bildung	10,18	5,297	12,55	3,128	11,82	2,87	12,86	1,93
Korrektur inkorrekt er Sätze	5,32	3,896	6,41	3,887	5,14	2,68	6,23	3,35

Tabelle 3

Mittlere Prozenträge der Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten (T1) und zweiten (T2) Testzeitpunkt

	Versuchsgruppe				Kontrollgruppe			
	T1		T2		T1		T2	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Sternesuche	34,82	26,963	47,82	24,815	33,45	26,96	45,32	28,03
Bildergeschichte	21,32	33,697	21,32	32,761	21,09	33,45	20,73	33,07
Satzbildung	24,27	36,097	26,32	41,468	11,00	21,55	15,32	30,28
Singular-Plural-Bildung	28,32	33,909	28,77	31,463	26,86	26,43	28,14	27,21
Korrektur inkorrektter Sätze	10,64	16,666	18,73	29,099	5,45	12,50	12,18	16,07

Anhand der Prozenträge ist erkennbar, dass im Mittel die Versuchsgruppenkinder zum ersten Testzeitpunkt in 3 von 5 Untertests und zum zweiten Testzeitpunkt in 2 von 5 Untertests Werte unter einem Prozenrang von 25 erreichten, die Werte über einem Prozenrang 25 wurden in den Untertests *Sternesuche* und *Singular-Plural-Bildung* erzielt. Die Kontrollgruppenkinder erreichten im Mittel zum ersten und zum zweiten Testzeitpunkt in 3 von 5 Untertests Prozenträge von unter 25, die Werte über 25 Prozenrangpunkten wurden erzielt in den Untertests *Sternesuche* und *Singular-Plural-Bildung*.

Alle Untertests, bis auf den Untertest *Sternesuche*, korrelieren signifikant untereinander zwischen $r=.63$ und $r=.797$ zum ersten Testzeitpunkt und zwischen $r=.66$ und $r=.834$ zum zweiten Testzeitpunkt.

Da laut Manual des SET 5-10 die Untertests *Bildergeschichte* (UT 6) und *Satzbildung* (UT 7) die Syntaxfähigkeit sowie die Untertests *Singular-Plural-Bildung* (UT 8) und *Korrektur inkorrektter Sätze* (UT 9) die Morphologiefähigkeit im Deutschen messen, wurden die Rohwerte der Untertests 6 und 7 zu eine Summenskala zusammengerechnet. Diese Skala wird im Folgenden als Syntaxskala bezeichnet. Die Rohwerte der Untertests 8 und 9 wurden ebenso zu einer Summenskala zusammengefügt und wird im Folgenden als Morphologieskala bezeichnet. Laut Manual setzt sich die Grammatikfähigkeit aus den Bereichen Morphologie und Syntax zusammen. Anhand dieser Vorgaben wurden die Rohwerte der Skalen

Morphologie und Syntax zu einer Summenskala zusammengerechnet und ergaben so die Grammatikskala. Um einen Gesamtwert für die Deutschfähigkeiten zu ermitteln, wurden die Rohwerte aller acht Untertests, bis auf den Untertest *Sternesuche*, summiert. Die daraus resultierende Skala wird folgend Sprachskala genannt. Die mittleren Rohwerte der Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt der neuen Skalen wurden in der Tabelle 4 beschrieben.

Tabelle 4

Rohwerte der Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten (T1) und zweiten (T2) Testzeitpunkt für die Skalen Syntax, Morphologie und Grammatik

	Versuchsgruppe				Kontrollgruppe			
	T1		T2		T1		T2	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Syntaxskala	11,23	6,19	13,14	5,26	11,64	3,86	11,91	4,48
Morphologieskala	15,5	8,81	18,95	6,83	16,95	4,9	19,09	4,63
Grammatikskala	26,73	14,59	32,09	11,71	28,59	8,4	31	8,6
Sprachskala	73,27	37,47	84,5	32,55	75,5	21,26	84,41	21,21

Die Voraussetzungen, um eine Mixed Anova berechnen zu können, wurden für die Forschungsfrage 1 auf Basis aller Untertests, der Gruppen und beider Zeitpunkte anhand der Rohwerte berechnet. Die Voraussetzungen für eine Mixed Anova konnten mit den Prozenträngen nicht erfüllt werden. Die Voraussetzung der Normalverteilung der Variablen mittels der Rohwerte wurde mit dem Shapiro-Wilk-Test geprüft. In insgesamt 6 Untertests von 20 möglichen Kombinationen von Untertests, Gruppen und Testzeitpunkten wurde eine Abweichung von der Normalverteilung signifikant. Somit konnte eine annähernde Normalverteilung der Rohwerte angenommen werden. Die Voraussetzung der Homoskedastizität der Rohwerte wurde mittels des Levene Tests geprüft. Bei 4 Untertests von 10 Kombinationen aus Untertest und Testzeitpunkt wurde eine signifikante Abweichung der Varianz von der Normalverteilung festgestellt.

Tabelle 5

Ergebnisse der Mixed Anova für alle Untertests

	Zeit	Gruppe	Zeit*Gruppe
Sternesuche	$F(1,42)=12,432, p=.001$	$F(1,42)=0,187, p=.667$	$F(1,42)=0,037, p=.848$
Bildergeschichte	$F(1,42)=6,107, p=.018$	$F(1,42)=0,171, p=.681$	$F(1,42)=2,199, p=.146$
Satzbildung	$F(1,42)=3,345, p=.075$	$F(1,42)=0,33, p=.568$	$F(1,42)=2,789, p=.102$
Singular-Plural-Bildung	$F(1,42)=22,368, p=.00$	$F(1,42)=0,952, p=.335$	$F(1,42)=3,344, p=.075$
Korrektur inkorrekt			
Sätze	$F(1,42)=9,577, p=.003$	$F(1,42)=0,034, p=.855$	$F(1,42)=0,00, p=1$

Die Ergebnisse der Mixed Anova für alle Untertests wurden in Tabelle 5 aufgelistet. Den Innersubjektfaktor stellte in dieser Berechnung das Vergehen des halben Jahres zwischen den Testzeitpunkten dar (Faktor Zeit) und der Zwischensubjektfaktor war die Gruppenzugehörigkeit zur Versuchs- oder Kontrollgruppe (Faktor Gruppe). Signifikant war bei allen Untertests, bis auf den Untertest *Satzbildung*, der Haupteffekt Zeit. Der Haupteffekt Gruppe sowie die Interaktion zwischen den Haupteffekten wurden bei keinem Untertest signifikant. Die Effektstärken für den signifikanten Haupteffekt Zeit beliefen sich auf einen mittleren Effekt $d=0,7$ für den Untertests *Bildergeschichte* und auf große Effekte zwischen $d=1,00$ und $d=1,5$ für die restlichen signifikanten Untertests.

Um die Forschungsfrage 1 genauer zu untersuchen, wurden die Haupteffekte und Interaktionen der Summenskala Grammatik mit einer Mixed Anova berechnet. Die Voraussetzung der Normalverteilung wurde mit dem Shapiro-Wilk-Test untersucht und war für alle Testzeitpunkte und Gruppen gegeben (Testzeitpunkt 1: Versuchsgruppe: $W=.92, p=.15$, Kontrollgruppe: $W=.98, p=.87$, Testzeitpunkt 2: Versuchsgruppe: $W=.94, p=.20$, Kontrollgruppe: $W=.95, p=.36$). Die Voraussetzung der Homoskedastizität wurde mit dem Levene Test untersucht und war für die Grammatikskala zum Testzeitpunkt 1 nicht gegeben (Testzeitpunkt 1: $F(1,42)=8,38, p=.01$, Testzeitpunkt 2: $F(1,42)=3,11, p=.08$). Aus diesem Grund wurde eine Mixed Anova mit Bootstrapping gerechnet. Zur Berechnung wurde das R-Paket WPS2 (Mair, Schoenbrodt & Wilcox, 2015) verwendet. Den Innersubjektfaktor stellte in dieser Berechnung erneut das Vergehen des halben Jahres zwischen den

Testzeitpunkten dar (Faktor Zeit) und der Zwischensubjektfaktor war ebenso die Gruppenzugehörigkeit zur Versuchs- oder Kontrollgruppe (Faktor Gruppe). Eine signifikante Interaktion der Haupteffekte ergab sich zwischen den Faktoren Gruppe und Zeit, $\hat{\Psi} = -3.4113$, $p = .0375$, sowie einen signifikanten Haupteffekt Zeit, $\hat{\Psi} = -3.8864$, $p < .001$. Die Effektstärke beträgt laut Morris (2008) für ein Prä-Post-Design mit Kontroll- und Versuchsgruppe $d_{ppc2} = 0,246$.

Um die Forschungsfragen 2 zu analysieren, wurde eine 2-Step-Clusteranalyse gerechnet. Zur Generierung der Cluster wurde ein Log-Likelihood Distanzmaß und ein Schwarzsches Bayes-Kriterium als Clusterkriterium verwendet. Die demographischen Daten wurden zu diesem Zweck in größere Gruppen zusammengefasst. Die Erstsprache wurde in drei Gruppen unterteilt: Türkisch/Kurdisch, SBK und andere Erstsprache. Die Schulen, welche die Kinder besuchten, wurden unterteilt in die Praxisvolksschule Ettenreichgasse und Schulen aus dem 2. Bezirk.

Durch schrittweise Analysen bildeten sich 4 Cluster aus 5 Eingaben und mit einem Silhouettenmaß für Kohäsion und Separation von 0,5. Die Eingaben waren die reduzierten Erstsprachen, die reduzierten Schulen, die Gruppenzugehörigkeit sowie die Ergebnisse der Sprachskala zum ersten und zum zweiten Testzeitpunkt. Das Größenverhältnis des größten zum kleinsten Cluster betrug 1, in allen 4 Clustern befanden sich 25% der Daten. Der Prädiktoreinfluss wurde am größten bestimmt von der Zugehörigkeit zur Schule (Prädiktoreinfluss = 1), gefolgt von den Werten der Sprachskala zum ersten Testzeitpunkt (Prädiktoreinfluss = .67), den Werten der Sprachskala zum zweiten Testzeitpunkt (Prädiktoreinfluss = .59), der Gruppenzugehörigkeit (Prädiktoreinfluss = .58) sowie der reduzierten Erstsprache (Prädiktoreinfluss = .43). Der Median der Sprachskala der Gesamtstichprobe zum ersten Testzeitpunkt war $M = 77,68$ (Quantil 25 = 56,18, Quantil 75 = 96,12), der Median der Sprachskala zum zweiten Testzeitpunkt beträgt $M = 87,98$ (Quantil 25 = 68,98, Quantil 75 = 107,12).

Das erste Cluster setzte sich zusammen aus Kindern, welche ausschließlich die Praxisvolksschule Ettenreichgasse besuchen, zu 72% aus der Versuchsgruppe stammten, zu 72% SBK als Erstsprache hatten und deren Median zum ersten ($M = 105,3$, Quantil 25 = 103,11, Quantil 75 = 110,82) sowie auch zum zweiten ($M = 116,06$, Quantil 25 = 110,22, Quantil 75 = 117,85) Testzeitpunkt außerhalb des

Quantil 75 der Gesamtstichprobe lag.

Das zweite Cluster setzte sich zusammen aus Kindern, welche ausschließlich aus Schulen des 2. Bezirks kamen, zu 100% in der Kontrollgruppe waren, zu 45% Türkisch/Kurdisch als Erstsprache besaßen und zum ersten Testzeitpunkt einen Median von $M=77,68$ (Quantil 25=54,28, Quantil 75=81,41) sowie zum zweiten Testzeitpunkt einen Median von $M=72,09$ (Quantil 25=67,14, Quantil 75=89,74) in der Sprachskala aufwiesen.

Das dritte Cluster setzte sich zusammen aus Kindern, welche zu 100% aus Schulen des 2. Bezirks kamen, zu 100% aus der Versuchsgruppe stammten, zu 64% Türkisch/Kurdisch als Erstsprache sprachen und deren Median der Sprachskala sowohl zum ersten Testzeitpunkt ($M=48,10$, Quantil 25=18,69, Quantil 75=73,78) als auch zum zweiten Testzeitpunkt ($M=68,13$, Quantil 25=39,74, Quantil 75=83,81) unter dem Quantil 25 der Gesamtstichprobe lag.

Das vierte Cluster setzte sich zusammen aus Kindern, welche zu 100% aus der Praxisvolksschule Ettenreichgasse kommen, zu 73% aus der Kontrollgruppe stammten, zu 100% Türkisch/Kurdisch als Erstsprache sprachen und deren Median der Sprachskala zum ersten Testzeitpunkt $M=74,10$ (Quantil 25=68,01, Quantil 75=87,75) und zum zweiten Testzeitpunkt $M=82,26$ (Quantil 25=75,20, Quantil 75=94,40) betrug.

Anhand der Clusteranalyse konnte aufgezeigt werden, dass ein weiteres beeinflussendes Merkmal die Erstsprache der Kinder ist. Deshalb wurde für die Beantwortung der Forschungsfrage 3 die Erstsprache der Kinder als möglicher beeinflussender Faktor in die zuvor beschriebene Mixed Anova hinzugenommen. Um eine mögliche Interaktion zwischen der Erstsprache eines Kindes und dem Mentoringprogramm feststellen zu können, wurde eine Mixed Anova über die Skalen Morphologie, Syntax und Grammatik berechnet. Der Innersubjektfaktor war der Faktor Zeit, die Zwischensubjektfaktoren waren die Faktoren Gruppe und Sprache. Der Faktor Sprache besteht aus den zusammengefassten Erstsprachen, welche bereits für die Clusteranalyse benutzt wurden. Die Voraussetzung bezüglich der Normalverteilung wurde mit dem Shapiro-Wilk-Test untersucht und in 24 aus 30 möglichen Kombinationen erfüllt. Die Voraussetzung bezüglich der Homoskedastizität wurde mit dem Levene Test untersucht und in 3 von 6 Untertests erfüllt.

Die Tabelle 6 beschreibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten und zum zweiten Testzeitpunkt. Die Gruppen werden beschrieben anhand der Skalen Morphologie, Syntax und Grammatik und werden aufgeteilt in die zusammengefassten Erstsprachen der Kinder. Wie bereits anhand der Clusteranalyse zu erwarten war, hatten die Kinder mit der Erstsprache SBK in allen drei Skalen sowohl zum ersten, als auch zum zweiten Testzeitpunkt höhere Werte. Kinder mit der Erstsprache Türkisch hatten in allen Skalen zu beiden Testzeitpunkten die niedrigsten Werte.

Die Ergebnisse der Mixed Anova werden in der Tabelle 7 aufgelistet. Die Hauptfaktoren Zeit und Sprache wurden in allen Skalen signifikant. Ebenso signifikant wurde die Dreifach-Interaktion zwischen Zeit, Gruppe und Sprache in der Syntaxskala mit einer Effektstärke von $d=0,873$. Betrachtet man die Mittelwerte der Syntaxskala ist festzustellen, dass die Versuchsgruppenkinder mit der Erstsprache SBK im Mittel keine Verbesserung in dieser Skala erreichten. Die Versuchsgruppenkinder mit den Erstsprachen Türkisch oder Andere verbesserten sich im Mittel allerdings, vor allem auch im Vergleich zu den Kontrollgruppenkindern.

Aus den 18 Testungen, die von beiden Testleiterinnen kodiert wurden, wurde eine Interraterreliabilität aus den Rohwerten zu den Untertests *Bildbenennung*, *Kategorienbildung*, *Handlungssequenzen*, *Satzbildung*, *Singular-Plural-Bildung* und *Korrektur inkorrektter Sätze* gebildet. Alle Korrelationen betrugen $r > .96$ und waren hoch signifikant. Die Korrelationen für die Untertests werden in *Anhang B* aufgeführt.

Tabelle 6

Mittelwerte und Standardabweichungen der Versuchs- und Kontrollgruppe zu den Testzeitpunkten 1 und 2 in den Grammatikskalen aufgeteilt nach Erstsprache

		T1				T2			
		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
		$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Morphologie	Türkisch/Kurdisch	10,500	7,634	16,308	4,733	15,300	5,250	18,538	4,196
	SBK	23,571	3,259	19,000	6,124	25,286	2,690	20,400	5,899
	Andere	14,200	9,066	16,500	4,435	17,400	8,112	19,250	5,377
Syntax	Türkisch/Kurdisch	7,200	4,417	10,462	3,666	10,100	4,280	10,308	4,008
	SBK	17,286	2,360	13,800	4,604	17,143	2,478	15,000	5,523
	Andere	10,800	6,611	12,750	2,630	13,600	6,580	13,250	2,500
Grammatik	Türkisch/Kurdisch	17,700	11,295	26,769	8,012	25,400	8,897	28,846	7,777
	SBK	40,857	4,845	32,800	10,663	42,429	4,467	35,400	11,327
	Andere	25,000	15,460	29,250	6,397	31,000	14,543	32,500	7,047

Tabelle 7

Haupteffekte und Interaktionen der Mixed Anova

	Zeit	Gruppe	Sprache	Zeit*Gruppe	Zeit*Sprache	Gruppe*Sprache	Zeit*Gruppe*Sprache
Morphologie	$F(1,38)=27,135$, $p=.00$	$F(1,38)=0,124$, $p=.726$	$F(2,38)=6,390$, $p=.004$	$F(1,38)=1,164$, $p=.287$	$F(1,38)=1,505$, $p=.235$	$F(2,38)=2,859$, $p=.07$	$F(2,38)=0,661$, $p=.522$
Syntax	$F(1,38)=9,883$, $p=.003$	$F(1,38)=0,005$, $p=.944$	$F(2,38)=9,378$, $p=.00$	$F(1,38)=3,151$, $p=.084$	$F(1,38)=0,735$, $p=.486$	$F(2,38)=1,222$, $p=.306$	$F(2,38)=3,625$, $p=.036$
Grammatik	$F(1,38)=30,709$, $p=.00$	$F(1,38)=0,031$, $p=.860$	$F(2,38)=8,062$, $p=.001$	$F(1,38)=3,078$, $p=.087$	$F(2,38)=1,766$, $p=.185$	$F(2,38)=2,223$, $p=.122$	$F(2,38)=2,373$, $p=.107$

4 Diskussion und Interpretation

In der Tabelle 1 wurde ein Überblick über die mittleren Rohwerte der Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt gegeben. Zu erkennen ist, dass sich die Kinder beider Gruppen im Mittel vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt verbessert haben.

Anhand der mittleren Normwerte für Versuchs- und Kontrollgruppe zeigt sich, dass die Kinder in beiden Gruppen in fast allen Untertests unterdurchschnittliche Werte erzielten. Ausnahmen in beiden Gruppen zum ersten Testzeitpunkt waren die Untertests *Sternesuche*, welche lediglich die Verarbeitungsgeschwindigkeit misst und somit kein sprachrelevanter Untertest ist, und *Singular-Plural-Bildung*, welche laut Kostyuk (2005) die erste Form der Nomenmorphologie ist, die erworben wird.

Die erste Forschungsfrage, ob das Mentoringprogramm einen Unterschied in den Grammatikfähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund im Gegensatz zur Kontrollgruppe erzielte, wurde mit einer Mixed Anova berechnet. In dieser Berechnung wurde zusätzlich noch der Untertest *Sternesuche*, und somit die Fähigkeit der Verarbeitungsgeschwindigkeit, analysiert. Da es keinen signifikanten Gruppeneffekt gibt, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Versuchsgruppe und die Kontrollgruppe weder zum Testzeitpunkt 1 noch zum Testzeitpunkt 2 signifikant in den grammatikrelevanten Untertests oder in ihrer Verarbeitungsgeschwindigkeit unterscheiden haben. In dieser Mixed Anova wurde lediglich der Faktor Zeit in fast allen Untertests signifikant. Der Unterschied, der aufgrund des Vergehens eines halben Jahres in den Deutschfähigkeiten der Kinder gemessen wurde, hatte in allen signifikanten Untertests einen großen Effekt mit Werten zwischen $d=1$ und $1,5$. Dies bedeutet, dass die Kinder einen signifikanten und großen Zuwachs ihrer deutschen Grammatikfähigkeiten in fast allen Untertests hatten. Grund des Zuwachses war rein das Vergehen eines halben Jahres und die gewohnte Umgebung der Kinder (Umfeld, Schule, schulische Fördermaßnahmen). Ebenso verbesserte sich die Verarbeitungsgeschwindigkeit aufgrund des Vergehens eines halben Jahres signifikant mit einem großen Effekt von $d=1$.

Wurden die Untertests 6, 7, 8 und 9 allerdings zu einer Grammatikskala summiert, konnte mittels einer Mixed Anova mit Bootstrapping festgestellt werden, dass es eine signifikante Interaktion zwischen den Faktoren Gruppe und Zeit gab. Dies bedeutet, dass die Kinder, welche am Mentoringprogramm teilnahmen, zum ersten Testzeitpunkt zwar mit den gleichen Grammatikfähigkeiten wie die

Kontrollgruppe ausgestattet waren, allerdings im Laufe des halben Jahres aufgrund des Nightingale-Mentoring-Programms eine signifikant größere Verbesserung ihrer Grammatikfähigkeiten hatten, als die Kinder der Kontrollgruppe. Der Effekt dieses Zuwachses war allerdings klein ($d_{ppc2}=0,246$).

Die zweite Forschungsfrage, ob es Faktoren gibt, die das Erlernen von Deutsch begünstigen, wurde mit der 2-Step-Clusteranalyse beantwortet. Hier ergaben sich 4 Cluster, welche sich grob zusammensetzten aus Cluster 1 = Ettenreichgasse, Versuchsgruppe, SBK und hohe Sprachwerte, Cluster 2 = Schulen des 2. Bezirks, Kontrollgruppe, Türkisch/Kurdisch, mittlere Sprachwerte, Cluster 3 = Schulen des 2. Bezirks, Versuchsgruppe, Türkisch/Kurdisch, niedrige Sprachwerte und Cluster 4 = Ettenreichgasse, Kontrollgruppe, Türkisch/Kurdisch, mittlere Sprachwerte. Auffällig ist hierbei das Cluster 3, in welchem die Kinder die niedrigsten Sprachwerte, sowohl zum ersten als auch zum zweiten Testzeitpunkt, erzielten. Die höchsten Sprachwerte wurden von Cluster 1 erzielt, in dem die Kinder überwiegend SBK als Erstsprache haben. So scheint es, als sei entweder SBK als Erstsprache eine gute Basis für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache, oder es sind kulturell- und umweltbedingte Faktoren für das gute Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zuständig.

Die dritte Forschungsfrage, ob es Faktoren gibt, die die Förderung der deutschen Grammatikfähigkeiten durch das Nightingale-Mentoring-Projekt, beeinflussen, wurde erneut mit einer Mixed-Anova beantwortet. In diese Analyse wurde aufgrund der Ergebnisse der Clusteranalyse noch der Zwischensubjektfaktor Sprache zusätzlich zu dem Faktor Gruppe hinzugefügt. Die Ergebnisse der Mixed Anova belegten die Trends, welche bereits in der Clusteranalyse ersichtlich wurden, dass die Erstsprache einen signifikanten Einfluss auf die Fähigkeiten in den Skalen Syntax, Morphologie und Grammatik hat. Das Hauptergebnis war die Dreifach-Interaktion zwischen den Faktoren Zeit-Gruppe-Sprache in der Syntaxskala mit einer großen Effektstärke ($d=0,873$). Die Kinder, mit den bereits höchsten Syntaxfähigkeiten (Kinder mit der Erstsprache SBK), hatten im Mittel keinen Zuwachs ihrer Fähigkeiten in der Versuchsgruppe. Die Kontrollgruppe hatte nur einen geringen Zuwachs. Die Kinder mit geringeren Syntaxfähigkeiten (Kinder mit den Erstsprachen Türkisch/Kurdisch oder Andere) hatten in der Versuchsgruppe allerdings einen signifikanten Zuwachs, wohingegen die Kontrollgruppenkinder keinen oder nur einen geringen Zuwachs hatten. Aufgrund dieser Ergebnisse kann darauf geschlossen werden, dass die Sprachförderung durch das Nightingale-Projekt

am effektivsten ist, wenn die Kinder erst niedrige Kenntnisse der deutschen Syntax besitzen. Kinder, die bereits, im Vergleich zu anderen Kindern ohne Deutsch als Erstsprache, hohe Kenntnisse der deutschen Syntax besitzen, profitieren im Syntaxerwerb durch das Nightingale-Projekt weniger.

Generell konnten die Forschungsfragen mit dem Untersuchungsdesign, das in dieser Studie verwendet wurde, beantwortet werden. Allerdings wäre mit einem ausführlicheren Anamnesebogen und einem geeigneteren Testverfahren, eine detailliertere Auswertung möglich gewesen.

Die Durchführung der anfänglich gestellten Aufgabe, das Nightingale-Projekt bezüglich des Zuwachses an deutschen Grammatikkenntnissen zu evaluieren, kann als erfolgreich angesehen werden. Auf dem Niveau der einzelnen grammatikrelevanten Untertests, etwa der *Bildergeschichte*, *Satzbildung*, *Singular-Plural* und *Korrektur inkorrektter Sätze*, konnten durch das Nightingale-Projekt keine Verbesserungen im Gegensatz zur Kontrollgruppe erzielt werden. Dafür kann es viele unterschiedliche Begründungen geben, die am Mentoring, den individuellen Sprachfähigkeiten der Kinder oder auch am schulischen und außerschulischen Förderungen ansetzen können.

Untersucht man die Umsetzung des Mentoringprojekts basierend auf den Empfehlungen von DuBois et al. (2002), so wäre zu empfehlen, das Training der MentorInnen auszubauen und auch während des Projekts die MentorInnen laufend weiterzubilden. Förderlich wäre es ebenfalls die Bildungshintergründe der MentorInnen auf die Ziele des Mentoringprojekts oder die individuellen Bedürfnisse der Kinder abzustimmen. Dazu wäre jedoch eine genauere Beschreibung von den Lehrkräften bezüglich der Auswahl der Kinder am Mentoringprojekt und deren Problemen eine Voraussetzung. Ebenso sollten im Workshop spezifischere Strategien vermittelt werden, wie der Spracherwerb bei Deutsch als Zweitsprache zu fördern ist. Besonders der Hinweis von Grossman und Rhodes (2002), dass eine Mentoringbeziehung erst nach mindestens einem Jahr große Effekte bewirkt, wäre wichtig umzusetzen. Denn erst durch eine gut fundierte Beziehung zueinander lassen sich große Effekte im Mentoring erzielen (Rhodes, 2005). Ebenso wäre ein spezifischeres Matching der Tandems wünschenswert, da das einzige Kriterium zur Zeit das Geschlecht des Mentors/der Mentorin und des Mentees ist. Ein Matching nach Interessen wird zwar vorgenommen, wenn die Interessen der Kinder und MentorInnen bekannt sind, doch dies ist meist nicht der Fall.

Mögliche Erklärungen bezüglich der individuellen Sprachfähigkeiten lassen sich alleine schon in Verbindung mit den Forschungsfragen 2 und 3 finden. Kinder mit der Erstsprache SBK erfahren durch das Mentoringprojekt weniger sprachliche Förderung. Dies könnte bedingt sein durch ihr bereits hohes (oder auch altersadäquates) Deutschniveau. Kinder, welche ein niedrigeres Niveau an Deutschfähigkeiten aufweisen, erfuhren mehr Förderung. Die Frage ist nun, wieso Kinder mit der Erstsprache SBK höhere Deutschfähigkeiten haben. Eine Erklärungsmöglichkeit wäre, dass die Kinder mit den Erstsprachen Türkisch/Kurdisch oder Andere weniger Input und bedeutungsvollen Kontakt mit ErstsprachlerInnen hatten als Kinder mit SBK als Erstsprache. Laut Ahrenholz (2010) ist der Kontakt mit ErstsprachlerInnen einer der begünstigenden Faktoren zum Spracherwerb.

Über Erklärungsmöglichkeiten bezüglich der schulischen und außerschulischen Förderung muss gänzlich spekuliert werden, da weder schulinterne noch schulexterne Fördermaßnahmen mit erhoben wurden. Auch wurden die Kinder zum zweiten Testzeitpunkt nicht befragt, was sich in ihrem privaten Umfeld veränderte. Etwa könnte es der Fall gewesen sein, dass einige Kinder aus der Kontrollgruppe in ihrem Umfeld eine zusätzliche Förderung erfahren haben. Dies könnte die zusätzlichen Effekte des Mentorings aufgehoben haben.

Der Effekt Zeit wurde allerdings in der Mixed Anova in fast allen Untertests signifikant. Die einzige Ausnahme bildete der Untertest *Satzbildung*. Dies bedeutet, dass alle Kinder, sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe, ihre Kompetenzen in der deutschen Grammatik verbesserten. Dies ist erwartungskonform, da die Kinder mit Freunden überwiegend Deutsch sprachen, die Sprache in den Medien Deutsch war, in der Schule im Unterricht Deutsch gefördert wurde und auch in der Familie sowohl die Erstsprache als auch Deutsch gesprochen wurde. Das nicht signifikante Ergebnis im Untertest *Satzbildung* verwundert nicht, da in diesem Untertest zwar kurze, aber völlig korrekte Sätze gebildet werden mussten. Um dies zu können, müssen die Kinder ein komplexes Zusammenspiel an Wortschatz, Semantik, Morphologie und Syntax beherrschen und es ist meist leichter, einzelne Komponenten richtig anzuwenden, als alle gleichzeitig.

Durch das Summieren der vier Untertests 5, 6, 7 und 8 zu einer Grammatikskala, ließen sich Unterschiede basierend auf der Teilnahme des Mentorings feststellen. Von Landua et al. (2008) wurde beschrieben, dass nach drei bis vier Jahren des Deutscherwerbs als Zweitsprache bereits die wichtigsten

Syntaxanwendungen gelernt wurden, allerdings die Anwendung der Morphologie noch nicht korrekt beherrscht wird. Genau an dieser Stelle könnte das Mentoring wirksam geworden sein. Besonders durch das Auffordern von den MentorInnen zum Beispiel Artikel zu verwenden, das positive Korrigieren von morphologischen Fehlern oder auch die betonte Aussprache von z. B. den Kasusendungen, könnte den Kindern hilfreich gewesen sein, ihre morphologischen Fähigkeiten im Deutschen zu verbessern.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind die ersten, welche die Effekte von Mentoring auf den deutschen Zweitspracherwerb aufzeigen. Bisherige Ergebnisse zu den Effekten von Mentoring, wie etwa die Schulmotivation oder auch die Schulleistungen, können schwer mit dem Zweitspracherwerb in Verbindung gebracht werden. Vor allem nach den aktuellen Debatten zu Migration und Integration steht diese Studie im Fokus von viel diskutierten Themen, da ein wichtiger Teil der Integration in Österreich der Erwerb der deutschen Sprache ist. Besonders interessant ist es, die Ergebnisse der Clusteranalyse und der Mixed Anova mit den Faktoren Gruppe und Sprache mit dem Thema Integration in Verbindung zu bringen. Kinder mit der Erstsprache Serbisch/Bosnisch/Kroatisch erzielten höhere Werte in den Deutschfähigkeiten als Kinder mit Türkisch/Kurdisch als Erstsprache oder anderen Erstsprachen. Ein möglicher Grund dafür könnte die vertrautere Kultur der Nachbarländer Österreichs sein im Gegensatz zu der türkischen/kurdischen Kultur oder den Kulturen der zusammengefassten Gruppe "Andere Erstsprachen", welche sich aus den Sprachen Arabisch, Rumänisch, Dari, Tschechisch, Usbekisch, Spanisch und Albanisch zusammensetzt. Denn durch stärkere Integration, bedingt durch eine ähnlichere Kultur, werden auch der Kontakt mit ErstsprachlerInnen und die Relevanz des Spracherwerbs größer. Dies sind wiederum Faktoren für einen günstigen Zweitspracherwerb. Besonders der Kontakt mit ErstsprachlerInnen konnte als relevanter Faktor aufgezeigt werden basierend auf dem Ergebnisse der Dreifach-Interaktion zwischen den Faktoren Zeit-Gruppe-Sprache. Die Kinder mit den Erstsprachen Türkisch/Kurdisch und Andere profitierten durch das Mentoring an einem signifikanten Zuwachs mit großer Effektstärke in ihren Syntaxfähigkeiten.

Des Weiteren reihen sich die Ergebnisse dieser Studie in die vielen Evaluationen von Mentoringprogrammen ein, welche fanden, dass Mentoring generell positive Einflüsse auf die Entwicklung und die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen in Problemsituationen haben kann. Allerdings wurde auch in dieser

Studie gefunden, dass, wenn es denn eine Verbesserung gibt, die Effekte des positiven Einflusses gering sind. Eby et al. (2008) versuchten die geringen Effektstärken, vor allem im Gegensatz zu akademischem Mentoring und Mentoring am Arbeitsplatz, bereits damit zu begründen, dass "at-risk" Jugendliche oft mit multiplen schwierigen Situationen konfrontiert sind und Mentoring alleine in dieser Situation eine zu geringe Unterstützung für diese Kinder und Jugendlichen darstellt. Diese Theorie wird wiederum bestärkt durch die Studie von Kuperminc et al. (2005), in der gefunden wurde, dass Mentoring effektiver ist, wenn die Kinder und Jugendliche noch durch zusätzliche Programme unterstützt werden.

Eine Limitation dieser Studie war vor allem, dass keine Informationen zum sozioökonomischen Status der Eltern sowie deren Bildung erhoben wurde. Auch detailliertere Einschätzungen der LehrerInnen über die Fähigkeiten und Probleme der Kinder sowie das Kontaktalter der Kinder mit Deutsch wären wichtige mögliche Eingaben für die Clusteranalyse gewesen. Eine weitere Limitation war die Anwendung des SET 5-10, da dieser Test keine eigenen Normen für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache hatte. Für eine detaillierte Auswertung und vor allem adäquate Leistungseinschätzung wären diese Normen eine Voraussetzung gewesen. Ebenso sind die ungenügend beschriebene Auswertung und die Anwendung des Untertests 6 *Bildgeschichte* fraglich. Durch die Vermischung vieler unterschiedlicher Anforderungen und die grob zusammengefassten Items, stellt sich die Frage, ob die Anwendung dieses Untertests einen Nutzen hat. Dies spiegelt sich in der niedrigen Reliabilität wider.

Einen Informationsgewinn stellt diese Studie für das Projekt Nightingale dar. Speziell in der Grammatikskala, welche sich aus den grammatikrelevanten Untertests des SET 5-10 zusammensetzt, gab es durch das Mentoringprojekt einen signifikanten, allerdings geringen, Zuwachs an Fähigkeiten. Einen großen Einfluss im Zuwachs der Syntaxfähigkeiten konnte das Mentoringprogramm bei Kindern mit noch niedrigen Fähigkeiten in dieser Skala erzielen. Um das Ziel der Deutschförderung mit dem Projekt-Nightingale noch besser umzusetzen, sollte im Training der MentorInnen mehr Fokus auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache gelegt werden. Eine länger andauernde Mentoringbeziehung wäre diesem Ziel ebenso dienlich.

Weiterführende Forschungen sind für die umfassende Evaluierung des Nightingale-Projekts notwendig. Eine Wiederholung dieser Studie mit einem anderen Erhebungsinventar und einem ausführlicheren Anamnesebogen wäre ein erster Schritt. Weiterführende Untersuchungen könnten Effekte, die die Bildungsherkunft der MentorInnen betreffen, Unterschiede in den Schulen, der Erstsprachen der Kinder oder die Art der Treffen im Tandem erforschen.

Literaturverzeichnis

- Allen, T.D. & Eby, L.T. (2007). Overview and Introduction. In: T.D. Allen & L.T. Eby. (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring - A multiple perspectives approach* (S.3-6). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Ahrenholz, B. (2007). Komplexe Äußerungsstrukturen. Zu mündlichen Sprachkompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In R. Eßer & H.J. Krumm (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht...* (Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski) (S. 3-14). München: iudicium.
- Ahrenholz, B. (2010a). Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 3-16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahrenholz, B. (2010b). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 64-80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Apeltauer, E. (1987). Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht* (S. 207-232). München: Huber.
- Apeltauer, E. (2013). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen* (S. 91-113). Freiburg: Fillibach.
- Barret, M. (1999). An introduction to the nature of language and to the central themes and issues in the study of language development. In M. Barret (Hrsg.), *The development of language*. Hove: Psychology Press.
- Bauer, W.T. (2008). *Zuwanderung nach Österreich*. Wien: Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung. Retrieved 23.07.2016, from http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf.
- Boeckmann, K., B. (2008). Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? *Zielsprache Deutsch. Eine internationale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*, 35(1), 3-22.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Cavell, T.A. & Hughes, J.N. (2000). Secondary prevention as context for assessing change processes in aggressive children. *Journal of School Psychology, 38*(3), S. 199-235.
- Cillia, de R. (2011). *Spracherwerb in der Migration - Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Clahsen, H. (1988). Kritische Phasen der Grammatikentwicklung - Eine Untersuchung zum Negationserwerb bei Kindern und Erwachsenen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 7*(1), 3-31.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222-251.
- Dimroth, C., & Haberzettl, S. (2008). Je älter desto besser: Der Erwerb der Verbflexion in Kindesalter. In B. Ahrenholz, U. Bredel, W. Klein, M. Rost-Roth, & R. Skiba (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung: Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung: Festschrift für Norbert Dittmar* (S. 227-238). Frankfurt am Main: Lang.
- Dittmar, N & Özcelik, T. (2006). DaZ in soziolinguistischer Perspektive. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 303-321). Freiburg: Fillibach.
- 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).
- DuBois, D.L. & Silverthorne, N. (2005). Natural Mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 95*, 518-524.
- 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.
- Eby, L.T., Allen, T.D., Evans, S.C., Ng, T. & DuBois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 254-267.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von*

- Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11-30). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration* (AKI-Forschungsbilanz 4). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Retrieved 22.07.2016, from http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf.
- 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.
- Grießhaber, W. (2000). Erst-und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage. *Materialien DaF*, 58.
- Grießhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Retrieved 24.07.2016, from <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>.
- Grießhaber, W. (2006). Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S.150-167). Freiburg: Filibach.
- Grossman, J.B. & Rhodes, J.E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.
- Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Henry, L. (2009). School-Based Mentoring: Big Brothers Big Sisters. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74(5), 45-46.
- Herrera, C., Grossman, J.B., Kauh, T.J., Feldman, A.F. & McMaken, J. (2007). *Making a difference in schools: The Big Brother Big Sister school-based mentoring impact study*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- International Organization for Migration (2003). *National Report Austria - Soziale Exklusion und Gesundheit von MigrantInnen in Österreich*. Retrieved 23.07.2016, from <http://land-der-menschen.dioezese-linz.at/neu/images/Quellen/Soziale%20Exklusion%20und%20Gesundheit%20von%20MigrantInnen%20in%20%C3%96sterreich.pdf>.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Filibach.

- Jeuk, S. (2006). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht - erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S.186-202). Freiburg: Filibach.
- Karcher, M.J., Kuperminc, G.P., Portwood, S.G., Sipe, C.L. & Taylor, A.S. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 709-725.
- Kemp, R.F. & Bredel, U. (2008). Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H.H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (Bildungsforschung Band 29/II) (S. 77-102). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kostyuk, N. (2005). Der Zweitspracherwerb beim Kind: eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. Hamburg: Kovac.
- Kuperminc, G.P., Ernshoff, J.G., Reiner, M.M., Secrest, L.A., Holditch Nilon, P., & Foster, J.D. (2005). Integration of mentoring with other programs and services. In: D.L. DuBois & M.J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring* (S. 314-333). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Landua, S., Maier-Lohmann, C. & Reich, H.H. (2008). Deutsch als Zweitsprache. In K. Ehlich, U. Bredel & H.H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (Bildungsforschung Band 29/II) (S. 171-202). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maier, P., Schoenbrodt, F. & Wilcox, R. (2015). *WRS2: Wilcox robust estimation and testing*.
- Morris, S. B. (2008). Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364-386.
- Ramm, B. (2009). *Das Tandem-Prinzip - Mentoring für Kinder und Jugendliche*. Hamburg: edition Köber-Stiftung.
- Rost-Roth, M. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozeß IV: Affektive Variablen. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - Ein Internationales Handbuch* (S.714-722). Berlin: De Gruyter.
- Petermann, F. (2012). Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von 5 bis 10 Jahren (SET 5-10) (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Reißling, J.K. (Hrsg.) (2013). *Fallbuch SET 5-10*. Göttingen: Hogrefe.

- R Core Team. (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna: Austria. Retrieved 26.06.2016, From <https://www.R-project.org/>.
- Rhodes, J.E., Grossman, J.B. & Resch, N.R. (2000). Agent of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71, 1662-1671.
- Rhodes, J.E. (2005). A model of youth mentoring. D.L. DuBois & M.J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring* (S. 30-43). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Rhodes, J.E. & DuBois, D.L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258.
- Rösch, H. (2001). *Handreichung - Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In: H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-30). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- The Nightingale Mentoring Network*. (2016). Retrieved 24.07.2016, from <http://nightingalementoring.org/>.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (1995). *Making a difference: An impact study of big brothers/big sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Sild Lönroth, C. (2007). The nightingale scheme: A song for the heart. Malmö: Malmö University, School of Teacher Education. Retrieved 29.07.2016, From <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6468/A%20song%20for%20the%20heart.pdf?sequence=1>.
- Spencer, R. (2007). "It's not what I expected": A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22, 331-351.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Statistik Austria. (2015). migration & integration - zahlen.daten.indikatoren 2015. Retrieved 23.07.2016, From https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2015/20150709_migration_integration2015-EU.pdf.

Verein Gemeinsam - Initiative Interkultureller Arbeit. (2013). *Abschlussbericht betreffend das Projekt M3-88/2013*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äusseres.

Wegener, H. (Hrsg.).(1998). Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-30). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Anhang

Anhang A

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?



Anhang B

Interraterkorrelationen

	<i>r</i>	<i>p</i>
Bildbenennung	.997	<.001
Kategorienbildung	.998	<.001
Handlungssequenzen	.982	<.001
Satzbildung	.987	<.001
Singular-Plural-Bildung	.968	<.001
Korrektur inkorrektter Sätze	.99	<.001